

---

## *e-Eccleston*

# *Estudios sobre la Educación Inicial*

---

Año 3. Número 6. Verano, 2007.

## Lenguajes Artísticos - Expresivos en la Educación Inicial.



*Texture ciudadine. 1989*  
ANTONIO SEGÚI  
Tela, acrílico, pastel y lápiz color s/tela.

## **Dossier:**

### **Creatividad en la Educación Infantil.**

***Delia Azzerboni.***

Conferencia presentada en el 2<sup>a</sup> Congreso Provincial: "Enseñar y aprender: Creatividad, juego y expresión en el Nivel Inicial". Organizado por el Instituto Linneo. Octubre 2006. Oberá. Prov. De Misiones, Argentina.

### **Música en el Nivel Inicial.**

***Judith Akoschky.***

Este artículo propone reflexiones acerca de la presencia de la Música en el Nivel Inicial: como objeto de conocimiento, como ventana abierta a la percepción, como estímulo para la producción creativa, como medio de expresión y comunicación y sensibilización. Explicita conceptualizaciones sobre actividades musicales y desarrolla experiencias enriquecedoras para los niños.

### **La sustancia oculta de los cuentos.**

***Yolanda Reyes.***

Charla para los maestros con por ocasión del lanzamiento de Cuentos para siempre de la colección: "*Libro al Viento*" del Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Biblioteca Virgilio Barco. Bogotá, Colombia. Junio 18 del 2004.

### **Caperucita no fue al jardín ni vivía en el country.**

***Graciela Bialek.***

"Los cuentos clásicos, más allá del inmenso bagaje de hechos maravillosos que aportan al imaginario infantil, pueden incitar el diálogo creativo con los adultos significantes de su entorno -padres y maestros del Nivel Inicial-, quienes, como lectores más expertos, aporten al texto desde el lugar del lector (no del escritor...)". Graciela Bialek se pregunta: ¿Cómo dialogar con el texto entre niños y adultos?

### **Entrevista a Graciela Montes**

***Realizada por María Emilia López.***

Graciela Montes es una de las escritoras de literatura infantil más reconocidas de nuestro país; también una de las más importantes pensadoras sobre la infancia y su cultura. Para quienes transitamos la experiencia educativa en el jardín de infantes, su obra es un amparo a la hora de "construir y defender el espacio poético" de los chicos y el nuestro también. Entablamos aquí un diálogo sobre algunas preocupaciones compartidas acerca de la infancia, la literatura, el arte.

## **Relatos de Experiencias.**

---

### **Explorar y jugar con poleas.**

***Lucía Caniggia, Sandra Morinigo, Mariela Pantuso, Romina Salandria.***

Estudiantes del Profesorado Sara C. de Eccleston, reflexionan y describen una experiencia desarrollada con niños de 5 años durante el desarrollo de un Taller de la Construcción de las Prácticas Docentes.

### **Pintar mezclando colores en la sala de 3 años.**

***Sabrina Basso, Ludmila González, María José Lourido, Cinthia Pelozo, María Laura Pompilio, María Paula Tardá y María Gladys Zanni.***

Estudiantes del Profesorado Sara C. de Eccleston describen un recorrido didáctico diseñado para trabajar en apreciación y producción de imágenes haciendo foco en la enseñanza del color en una sala de 3 años.

### **Pedagogía de la mirada**

***Patricia Berdichevsky, Inés Gaete y Carina Silvia Tomás***

Las distintas voces: un docente, un directivo, un asesor- capacitador, comparten sus reflexiones a propósito de las experiencias de plástica en una sala de deambuladores.

### **Estudiantes y docentes compartiendo espacios de enseñanza y aprendizaje.**

***En esta experiencia han participado: Directora: Hilda Beatriz Filippone Vicedirectora: Escribano Inés Maestra-Secretaria: María Teresa Etchegoyen Docentes: María José Olsen Patricia Renzi y Silvina Varela Profesores: Rosa Violante Claudia Díaz y Graciela Coppa Alumnas del Profesorado Instituto "Sara C. de Eccleston": Luciana Alonso, Bernarda Fina, María Eugenia Martín Irigoyen, Noelia Orsi, María Victoria Somoza, Karina Campaniolo, Carolina Dall'Occhio, Mercedes Lechuga, María Laura Mazza, María Victoria Puentes Viar, Carolina Bustos, Jessica Groothuis, Leticia La Regina, Cecilia Montaldo, Claudia Vito. Lucia Caniggia, Sandra Morinigo, Mariela Pantuso, Romina Salandria.***

El equipo docente de la Escuela N<sup>a</sup> 14 del DE 9<sup>a</sup> narra algunos aspectos y comparte reflexiones sobre un trabajo realizado en forma conjunta entre docentes, directivos y estudiantes del Profesorado, con el propósito de instalar el juego-trabajo y la enseñanza de las ciencias naturales en las salas de Jardín de Infantes.

## **Índice.**

### **Editorial.**

*Elvira Pastorino – Rosa Violante – Delia Azzerboni.*  
Página 6

### **Creatividad en la Educación Infantil.**

*Delia Azzerboni.*  
Página 8

### **Música en el Nivel Inicial.**

*Judith Akoschky.*  
Página 21

### **Caperucita no fue al jardín ni vivía en el country.**

*Graciela Bialek.*  
Página 36

### **La sustancia oculta de los cuentos.**

*Yolanda Reyes.*  
Página 40

### **Entrevista a Graciela Montes.**

*Maria Emilia López.*  
Página 46

### **Experiencias:**

#### **Explorar y jugar con poleas.**

*Lucía Caniggia, Sandra Morinigo, Mariela Pantuso, Romina Salandria*  
Página 56

#### **Pintar mezclando colores en la sala de 3 años.**

*Sabrina Basso, Ludmila González, María José Lourido, Cinthia Pelozo, Ma-  
ría Laura Pompilio, María Paula Tardá y María Gladys Zanni.*  
Página 63

#### **Pedagogía de la mirada**

*Patricia Berdichevsky, Inés Gaete y Carina Silvia Tomás*  
Página 70

---

## **Estudiantes y docentes compartiendo espacios de enseñanza y aprendizaje.**

*Escritora Inés Maestra-Secretaria: María Teresa Etchegoyen Docentes: María José Olsen Patricia Renzi y Silvina Varela Profesores: Rosa Violante Claudia Díaz y Graciela Coppa Alumnas del Profesorado Instituto "Sara C. de Eccleston": Luciana Alonso, Bernarda Fina, María Eugenia Martín Irigoyen, Noelia Orsi, María Victoria Somoza, Karina Campaniolo, Carolina Dall'Occhio, Mercedes Lechuga, María Laura Mazza, María Victoria Puentos Viar, Carolina Bustos, Jessica Groothuis, Leticia La Regina, Cecilia Montaldo, Claudia Vito. Lucia Caniggia, Sandra Morinigo, Mariela Pantuso, Romina Salandria.*

*Página 76*

## **Recomendaciones para ampliar la temática:**

### **Reseñas de algunas publicaciones del año 2006 vinculadas con el tema:**

*Graciela Perriconi.  
Página 85*

## **Sitios en Internet sobre Lenguajes Artísticos en el Nivel Inicial**

*Ruth Harf.  
Página 86*

## **Videos.**

*Alicia Silva.  
Página 89*

## **Convocatoria a próximo número.**

*Página 97*

## **Orientaciones a los autores.**

*Página 99*

## **Editorial**

**E**n este N° 6 de la Revista Electrónica e-Eccleston los Lenguajes Artísticos-expresivos, las infancias, las propuestas de enseñanza para los niños pequeños, el lugar del arte en la escuela y en la vida de las personas, se hacen presentes en relatos pedagógicos, reflexiones y teorizaciones que nos abren interrogantes, nos ofrecen alternativas y nos permiten enriquecer los modos de abordar nuestra tarea cotidiana como educadores.

¿Se puede enseñar a que la persona sea creativa? ¿Es la creatividad educable? ¿Cuál es el lugar de la escuela en el desarrollo de los procesos creativos? ¿Qué es el arte? ¿Qué lugar ocupa en la educación? ¿Para qué las artes en la escuela, en el Jardín de Infantes, en el Maternal, en el Profesorado de Formación Docente?

¿Qué es el arte? ¿Qué lugar ocupa en la educación? Dice Graciela Montes en la entrevista, que forma parte de esta revista: "En mi idea de la educación, el arte ocupa un lugar central. Yo creo que es la continuación natural del juego como lo imagina Winnicot (1989)<sup>1</sup>, es decir, un lugar de negociación, de transición entre el sujeto y los rigores del mundo, donde se construyen las cosas personales. El arte conserva en sus reglas de juego esa libertad, esa posibilidad de ser un espacio circunscripto, que es la tela de una pintura o el texto de un cuento o el espacio musical donde uno construye lo propio, donde no se está sujeto por un rato ni a las exigencias de la propia subjetividad, ni a las exigencias de acomodación que da el mundo; un lugar neutro. Es allí donde uno se siente vivo. Dice Winnicot que no es lo mismo estar vivo que "sentirse vivir", y eso es el arte".

Retomando: ¿Para qué las artes en la escuela, en el Jardín de Infantes, en el Maternal, en el Profesorado de Formación Docente?

Judith Akoschky...inicia su artículo invitándonos a la reflexión, dice... "una hermosa canción....para aprender, para descubrir, para disfrutar..." Pensando en la misma línea, al decir de Eisner (1995) acorde a una perspectiva "escencialista" que defiende la inclusión de experiencias artísticas en la escuela por su propio valor formativo y enriquecimiento personal como parte de una formación integral en contraposición con la perspectiva "contextualista" que el mismo autor caracteriza como aquella postura que ve en las experiencias artísticas una oportunidad para lograr la integración entre los niños, favorecer la expresión, etc. otros objetivos que ponen el arte al servicio de otra cosa. Criticar y poner en cuestión este modo de ver el arte en la escuela resulta una idea compartida por todos los autores que en conferencias, charlas, entrevistas nos hablan en esta revista del lugar de las artes en la educación inicial.

La trama que enlaza todas las propuestas que aquí se presentan se vincula con la inclusión de los lenguajes artísticos-expresivos, a través de experiencias de apreciación, producción y contextualización de diferentes obras musicales, plásticas, literarias, corporales con un propósito centrado en el reconocimiento

---

<sup>1</sup> Winnicot, Donald. *Realidad y juego*. Gedisa, Barcelona, 1989.

---

de su propio valor formativo haciendo al sujeto partícipe de experiencias de producción cultural que lo humaniza, lo engrandece, lo sensibiliza, lo conmueve, le transmite lo vital, lo lúdico, lo mágico y le invita a entrar en mundos posibles que se construyen con los diversos lenguajes artísticos.

Institucionalmente nos preocupa ofrecer en la Formación Docente espacios para favorecer el logro de lo dicho anteriormente.

Nos preguntamos entonces:

¿Es posible iniciar a los niños en los lenguajes artísticos-expresivos sin tener una experiencia personal previa? ¿Cómo ha de formarse un docente de Nivel Inicial para iniciar a los chicos en la apropiación de los lenguajes artísticos?

El Equipo de Profesores del Instituto Eccleston plantea que dentro de las diversas formas en que se manifiesta el ser humano los Lenguajes artísticos-expresivos ocupan un lugar privilegiado. Las exploraciones y experiencias plásticas, musicales, del movimiento y de la palabra, posibilitan conocer el mundo que nos rodea y el que llevamos dentro. Los lenguajes expresivos permiten crear y mostrar lo particular e irrepetible de cada uno de nosotros, los seres humanos, y a la vez de nuestra sociedad.

Flavia Terigi sostiene que *"El arte es, en todo caso, un aspecto central de la vida de los hombres, y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra propia cultura de referencia"*<sup>2</sup>

Por eso, la experiencia artística debe ser parte esencial en la formación integral del niño y de los estudiantes de nivel Superior en tanto sujetos y futuros maestros de niños pequeños.

La capacidad de producir y disfrutar del arte es inherente al ser humano, y generalmente, es en el contexto escolar donde puede iniciarse el interés por él.

*Tal como expresa Pierre Bourdieu (2003), las necesidades culturales, a diferencia de las necesidades primarias, son producto de la educación y la escuela crea la necesidad cultural al mismo tiempo que da y define los medios de satisfacerla.*<sup>3</sup>

*En este sentido el Profesorado Eccleston ofrece un recorrido formativo optativo centrado en la profundización de saberes y haceres vinculados con los Lenguajes Artísticos-Expresivos en la Educación Inicial.*<sup>4</sup>

*Placer por la tarea, compromiso con la infancia, construcción de conocimientos pedagógicos, palabras que conmueven, reflexiones que preocupan, esto nos ofrecen todos los autores que han colaborado con la producción de esta revista que ofrecemos a nuestros lectores.*

Elvira R. de Pastorino- Rosa Violante- Delia Azzerboni

---

<sup>2</sup> Terigi Flavia. Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. en *Artes y Escuela*. Píados.1998.Buenos Aires. Méjico. Barcelona

<sup>3</sup> Bourdieu, P. "Creencia artística y bienes simbólicos" Aurelia Rivera Grupo Editorial. Buenos Aires.2003

<sup>4</sup> Para conocer la Oferta Institucional consultar <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>

## La Creatividad en la educación infantil

**Delia Azzerboni**

Conferencia magistral presentada en el 2º Congreso Provincial: "Enseñar y aprender: Creatividad, juego y expresión en el Nivel Inicial". Organizado por el Instituto Linneo 19, 20 y 21 de octubre 2006, Oberá, Misiones, Argentina.

### **Cultura y construcción de significados:**

Desearía abrir esta presentación con una definición de cultura tomada de D'Andrade: "La cultura consiste en sistemas de significados aprendidos, comunicados por medio del lenguaje natural y de otros sistemas simbólicos y que poseen funciones de representación, directivas y afectivas, capaces de crear sentidos de la realidad. A través de sistemas de significados los individuos se adaptan a su entorno y estructuran sus actividades interpersonales".

La cultura, este "modo de habitar", proporciona estrategias que contribuyen a organizar y representar el mundo físico y social. El aprendizaje cultural tiene lugar en el contexto familiar y escolar, en los cuales conocimiento y acción se entrelazan en los procesos constructivos de los chicos; allí se configuran "puentes" que establecen los adultos para orientar las acciones de los niños. Estos puentes, explícitos o implícitos, verbales o no, son proveedores de significados culturales, configurados en momentos sociohistóricos particulares.

La **construcción de significados** es relevante para la constitución de la subjetividad.

Quisiera hacer una pregunta que me permite entrar más directamente al tema que nos convoca: ¿Es posible vincular **construcción de significados con creatividad**? Absolutamente Sí.

Para ingresar más profundamente en la idea de la construcción de significados y su relación con la creatividad es necesario incluir ideas acerca de qué es **creatividad**.

### **¿Qué se entiende por creatividad?**

Históricamente se nos hizo creer que la creatividad era privativa de algunos "iluminados", talentos, seres únicos, genios. Injusta y excluyente esta perspectiva si pensamos que todo lo que nos rodea cotidianamente da cuenta de pequeñas novedades creadas por todos los seres humanos sencillos y corrientes.

- ♪ La creatividad se identifica con: la propia expresión
- ♪ la resolución de problemas
- ♪ el pensamiento divergente
- ♪ la imaginación
- ♪ la fantasía
- ♪ la iniciativa
- ♪ la exploración activa
- ♪ la confianza
- ♪ la capacidad para ir más allá de la información dada

y tiene su origen en elementos tomados de la realidad, extraídos de la experiencia anterior de los sujetos. Es impensable la imaginación, la creación desde la nada.

La creación es siempre creación por combinación de elementos tomados de la realidad, sometidos a combinaciones y reelaboraciones propias. Por eso se puede afirmar que la creatividad está en directa relación con la variedad y riqueza de las experiencias que han impactado en la subjetividad de cada uno. Cuanta más rica la experiencia, más rica la imaginación.

No cabe duda que la diversidad de experiencias está fuertemente ligada a la experiencia ajena o social. Esta experiencia ajena, distante de la propia pero transmitida por los actores sociales con quienes nos vinculamos, alimentan nuestra imaginación, y permite alejarnos de los límites inmediatos de la realidad. De este modo se da una relación recíproca entre realidad y experiencia, entre imaginación y realidad.

---

Es necesario incluir en esta relación entre realidad e imaginación creadora, el tinte fuertemente emocional y la carga afectiva que acompaña a estas representaciones. Todo significado es acompañado por un afecto que surge con la creación y la reconstrucción de las representaciones. Ejemplo claro es el poder emocional mágico que provoca la música, la pintura, un invento, una producción humana significativa. Me pregunto si es posible desprender afecto de la producción social: No.

Para cerrar, vale destacar que toda creación es invento, imaginación, producto del "interior", termina cobrando forma de producción en la realidad, es decir, que aquello que se originó en la realidad, su combinación y recreación produciendo algo inédito, fantaseado, imaginado, termina como una composición compleja transformadora de la realidad de la que surgió. Pero ahora es algo nuevo, ingenioso y diferente de sus orígenes. Allí radica la riqueza de la creación.

Al decir de Vigotsky<sup>5</sup>: "toda impresión constituye un todo complejo compuesto de multitud de partes aisladas". La disociación y la asociación de impresiones constituyen la imaginación, la creación. La multitud de impresiones externas no se copian ni quedan estáticas como fotografías, sino que se configuran de manera propia y singular, se reelaboran, y constituyen puntos esenciales de la creatividad humana. Esta creatividad se cristaliza finalmente en imágenes externas expresadas de diferentes formas.

Un rasgo que favorece la creación es la permanente intención de adaptación del ser humano a su entorno. Quien se encuentra totalmente adaptado, nada desea, nada lo conmueve, por lo cual la creación casi sería nula. Por el contrario quien tiene anhelos, deseo, y percibe que algo lo inquieta, tiende a buscar alternativas que pueden impulsar a la creación.

---

<sup>5</sup> "Imaginación y creación en la edad infantil" 2003. Nuestra América -Buenos Aires.

---

Si bien los deseos y la "inadaptación" son elementos importantes, no basta; se requieren imágenes, estímulos. Las necesidades ponen en movimiento el proceso creativo que, al vincularse con imágenes, configuran la posibilidad de la auténtica creatividad.

En síntesis. *¿Cuáles son los requerimientos de la función creativa?:*

- ↵ experiencia, intereses, necesidades
- ↵ capacidad para combinar experiencias previas
- ↵ conocimientos –algunas veces técnicos- que posibiliten la creación
- ↵ el impacto, la influencia del medio que nos rodea

No cabe duda que cada uno de nosotros es producto de la época, de su ambiente. La creación constituye un proceso histórico en el que cada creación se apoya en las precedentes. Toda obra, por individual que parezca, encierra el impacto de lo social.

Hoy se habla constantemente de la incertidumbre como un elemento que genera tensión, inquietud, stress. ¿Será posible pensar en la incertidumbre como una aptitud necesaria para resolver problemas creativamente? Incertidumbre implica toma de conciencia de dos o más cursos de acción, cada uno de los cuales puede conducir a una solución posible. Claro que generar y manejar la incertidumbre es una habilidad que se construye, y mucho influye en ello los procesos de subjetivación de cada uno.

Cuando sólo se busca lo correcto, pronto y ansiosamente, se descartan posibilidades, se descartan oportunidades para pensar, para ver desde otra perspectiva los hechos, por lo tanto se busca "la solución", con lo que se cierran las oportunidades para crear nuevas alternativas.

Una sola hipótesis basta y con ella nos sentimos seguros y decididos. La escuela, muchas veces, es uno de los sistemas sociales que subjetivan para la definición pronta y única de respuestas...

La escuela hace pasar la mirada y el oído, como con un resaltador, por ciertas cosas. Lo que se destaca le hace sombra a lo demás; ¿qué destacamos? ¿Qué resaltamos? ¿Lo igual? ¿Lo diferente? ¿Qué esquivamos? ¿Qué se deja en sombras?....

Jean Paul Sastre dice "El mundo de las cosas es desbordante". La enseñanza, ¿enseña desde la multiplicidad de perspectivas? La enseñanza, ¿ayuda a ver ese mundo desbordante del que habla Sastre? La enseñanza ¿por dónde pasa el resaltador?

---

### El pensamiento creativo se caracteriza por:

- ↪ Fluidez: capacidad de recuperar información del enorme caudal de informaciones que cada uno dispone. Sin duda se vincula con la memoria y la posibilidad de recuperar información aprendida.
- ↪ Flexibilidad: se vincula con la posibilidad de transformar las informaciones disponibles, con la reinterpretación y la redefinición de la información que ingeniosamente se usa de manera diferente; con la capacidad de recordar y re-usar la información en situaciones nuevas.
- ↪ Elaboración: consiste en la capacidad para implicar, conectar, relacionar de modo abarcativo una información con otra, de apelar a asociaciones y disociaciones.

Las transformaciones a las que hacemos referencia se relacionan con insights o intuiciones. Estos cambios son, sin duda, transformaciones que remiten a la creación de imágenes, representaciones, acciones, producciones, es decir de construir significados.

La creatividad implica huir de lo obvio, de lo seguro, de lo previsible, para producir algo que al menos para ese sujeto, es novedoso. Cuando se intenta apelar a lo preexistente en el pensamiento de cada uno, sin dudar, sin vacilar, es difícil crear. Por el contrario cuando se duda de creencias y de la resolución de las situaciones, se puede imaginar, producir lo inexistente. Los problemas que admiten más de una respuesta correcta demandan un pensamiento creativo.

En tanto la creatividad es una vía potente para el despliegue y el registro de la emociones, de la sensibilización, es necesario **ampliar las experiencias sensibles** para ampliar la creatividad.

*¿Qué rasgos son indicadores del potencial creativo en los niños?*

- ↪ Curiosidad: los chicos formulan preguntas intencional y persistentemente, no se satisfacen con respuestas superficiales. Su acción no sólo es a través del lenguaje sino que se advierte también al actuar sobre los objetos: los manipula, explora, desarma, rompe buscando qué hay adentro...
- ↪ Flexibilidad: cuando los resultados obtenidos no le son satisfactorios, intentan de otro modo, o usan un método diferente.
- ↪ Sensibilidad ante los problemas: contradicciones, vacíos o incoherencias son destacadas, buscando nuevas respuestas.
- ↪ Redefinición: disposición para descubrir nuevos usos, establecer nuevos lazos y conexiones, establecer relaciones no apreciadas anteriormente por él u otras personas.
- ↪ Autoconciencia: se reconoce como independiente e individual para pensar, interpretar, operar, disponer para tener iniciativa.
- ↪ Originalidad: en dibujos, juegos, narraciones, tiene un estilo propio en el que se percibe su potencial para la redescubrir espontáneamente.
- ↪ Capacidad de percepción: capaz de destacar aspectos, elementos, hechos de la cotidianidad y ponerlo de manifiesto.

---

Vivir significa afrontar problemas, resolverlos implica crecer intelectualmente. La educación ocupa un lugar muy importante en la potenciación de esta capacidad. Los adultos tienen un rol destacado para fomentar estos rasgos a través del modo en que les muestren el mundo a los chicos.

Pero paradójicamente muchos adultos, padres y maestros, si bien insisten en el deseo de que los chicos aprendan y piensen de manera creativa, se sienten perturbados, molestos u hostiles cuando efectivamente ven que los chicos así lo hacen.

Una pregunta y su posible respuesta puede provocar una reflexión: ... ¿Por qué molesta algunas veces esta conducta a los adultos?... Contestarla puede ayudar a que no se restrinja la capacidad de crear de los niños...

*Algunas formas interesantes de alentar la creación se aprecian cuando:*

- Se estimula a contar lo que se ve, lo que se piensa, lo que se imagina
- Se solicita la descripción sentimientos, opiniones, experiencias
- Se alienta la observación
- Se recompensa con afecto y valoración sus intervenciones
- Se evitan los estereotipos, de género, por ejemplo
- Se ofrece libertad para experimentar
- Se ayuda a comparar objetos, acciones, situaciones
- Se estimula la interacción social
- Se promueve la formulación de hipótesis
- Se ayuda a formular supuestos
- Se amplía el campo de las experiencias
- Se valora lo diferente, lo diverso
- Se espera que los chicos interpreten lo cotidiano
- No se desalienta la fantasía
- No se refrenan sus pensamientos e iniciativas
- No se espera "la respuesta", "la" forma de actuar
- Se respeta la capacidad de cada uno para actuar, pensar, ser sujeto...

Hace un momento decía que el pensamiento creativo está caracterizado por la fluidez, la flexibilidad y la elaboración. *En jóvenes y adultos*, -habrá que pensar si esto es posible en los niños pequeños-, se aprecia a través de *cuatro tipos de conducta creativa*:

1. correr los límites: implica extender los usos que pueden tener los objetos o ideas frecuentes, ya generalizadas. En otras palabras son flexibles y abiertos a lo diferente.
2. invención: requiere no sólo correr los límites sino combinar objetos, ideas, creencias, de modo que se crea algo nuevo.
3. romper los límites: significa cuestionar premisas y supuestos, reestructurando la realidad y la percepción que de ella pueden tener otras personas.
4. organización estética: es una manera de estructurar elementos de modo armonioso, funcional.

---

## ¿Es la creatividad educable?

La respuesta desde la escuela es que es imprescindible ampliar las experiencias de nuestros niños y niñas, es necesario dar una base amplia y sólida a su imaginación. Cuanto más observe, vea, analice, discuta, indague, pruebe, descubra, ponga a prueba, más capacidad para la invención tendrá. En otras palabras: su cuerpo de significados será lo suficientemente amplio como para reconstruirlos, expresarlos y resignificarlos, dando lugar a la creación. Por eso nos interesa buscar, esperar, recuperar respuestas diversas, que no se ajustan a lo frecuente.

Aceptar y valorar estas respuestas alienta la creación, la imaginación. Si la propuesta curricular es amplia, no estereotipada, si contenidos, actividades y propuestas se corren de lo convencional, posibilitamos que nuestros niños y niñas desplieguen aspectos aún no desarrollados.

¿Será posible trabajar destacando lo que los chicos/as pueden y no el fracaso? La escuela muchas veces piensa que los alumnos fracasan porque no responden aquello que la escuela considera primordial y espera escuchar...

### **Creatividad y escuela:**

La oferta educativa propone proyectos abiertos a la indagación, la búsqueda de respuestas, la observación detenida de la realidad, la confrontación de puntos de vista, las unidades didácticas que recortan realidades no indagadas aún, por complejas que parezcan, todo tendiente a desarrollar aptitudes creativas en las personas. Esta escuela es fuente inagotable de estimulación, imágenes y fenómenos interrelacionados.

La problemática de la creatividad se enmarca en la aceptación y disposición para el cambio, para tomar la iniciativa. Una escuela que no se piensa a sí misma, que no busca alternativas para pensar su PEI, su PCI., que no sostiene su propuesta desde la creatividad, no es creativa.

El autoritarismo, el verbalismo, la dicotomía maestro-alumnos, la falta de comunicación, el individualismo, son rasgos de una escuela que seguramente no alienta la creatividad porque no puede, para sí, como organización, actuar con flexibilidad; sabemos que la desinhibición y la interacción entre actores institucionales promueve una institución creativa.

La escuela puede ser un "laboratorio" para el aprendizaje creativo al crear el clima adecuado para que todos puedan:

- ⌄ Imaginar
- ⌄ Preguntar
- ⌄ Curiosear
- ⌄ Argumentar
- ⌄ Combinar
- ⌄ Cuestionar

## 🔗 Transformar

¿Qué sería deseable imaginar, transformar, cuestionar, argumentar...? Ideologías, modos de comunicarse e interactuar, proyectos, estilos de enseñanza y de evaluación, propuestas, criterios para seleccionar contenidos, tener la iniciativa, participar, definir cuál es el lugar del docente, concepciones sobre qué es un modelo didáctico, qué es un currículum, cuáles son las teorías del aprendizaje, cuál es su vigencia actualmente y qué relación tienen con las teorías de la enseñanza. En otras palabras todos asumen un papel protagónico para proyectarse en libertad.

**El trabajo colegiado, la mirada atenta y un aprendizaje basado en el “pensar y en el sentir”, abren alternativas para la creatividad de todos los actores institucionales para apreciar una educación en creación.**

Cuando cada escuela analiza sus posibilidades, aprecia con qué cuenta y es capaz de argumentar sus propuestas está creando, porque **argumentar es crear**. Es necesario fortalecer las múltiples miradas en el proyecto institucional, en la selección y tratamiento de los contenidos, desterrar la ilusión de la homogeneidad y atender a la diversidad, ajustar los propósitos y las estrategias didácticas a las posibilidades de aprender de sus alumnos/as, actuar como una comunidad democrática de vida y aprendizaje.

Quisiera destacar la necesidad institucional de **salirse de miradas que clausuran**, al decir de Sandra Nicastro, para poder ver lo cotidiano desde lo inédito, ver lo cotidiano como potencial para producir lo diferente en los múltiples espacios escolares.

Insisto: en tanto cada individuo posee naturalmente la posibilidad de crear, la tarea de la escuela para preservar y desarrollar ese potencial en cada uno de sus integrantes y particularmente en los chicos. Para ello debe tener en cuenta:

- la curiosidad;
- la audacia;
- la necesidad de exploración e investigación sobre lo ya establecido;
- la posibilidad de encontrar diversas respuestas a una misma pregunta o variadas soluciones ante un mismo problema;
- el placer por aprender jugando y de enseñar haciendo propuestas lúdicas;
- las ocurrencias individuales y grupales ante determinados conocimientos;
- la ausencia de temor por la ruptura de estereotipos,
- la costumbre (como actitud vital) de encontrar constantemente nuevas formas de pensar, producir, sentir, comunicarse, presentar trabajos, hablar, caminar, cantar, dibujar, ...
- el vínculo flexiblemente respetuoso entre docente-alumno-institución.

---

## Las imágenes y la escuela:

Es esencial propiciar una actitud creadora que atraviese todos los aprendizajes realizados por los niños/as en la escuela. Los chicos requieren ayuda para poblar de imágenes su mundo; ayudar a mirar, observar, apreciar imágenes de este mundo les permite a los chicos un mejor contacto con la realidad y la interiorización de esas imágenes. Éstas a su vez, ayudan a ampliar el mundo creativo de los chicos. Es necesario ayudar a "mirar con intención".

El crear es una actitud. La escuela que *interpreta* el curriculum jurisdiccional y no que lo reproduce ni aplica tiene actitud creativa, apela al pensamiento divergente, al pensamiento crítico como posibilidad de resolver problemas de toda índole, con capacidad para ir más allá de la información dada, disponible.

Esta concepción **atraviesa el curriculum**, el **modelo didáctico** que subyace a la acción institucional colectiva e individual de sus actores, implica un **"qué es enseñar"**.

Las decisiones acerca de:

- ☒ qué materiales usar
- ☒ cómo organizar los espacios
- ☒ cuál es la estética de la escuela
- ☒ qué consignas dar
- ☒ cómo organizar los tiempos
- ☒ cómo usar la voz
- ☒ qué recursos usar
- ☒ qué lugar ocupa el cuerpo en las interacciones entre niños/as con otros/as niños
- ☒ qué lugar ocupa el cuerpo del/la docente

Pueden ser factores que obturen o que promuevan un ambiente propicio para la creatividad en la educación infantil.

La escuela no se piensa entonces únicamente como transmisora y conservadora, sino como productora de instrumentos para una lectura crítica de los aportes informativos del entorno ayudando a la generación de imágenes.

Su objetivo prioritario debe ser la **reconstrucción del conocimiento experiencial** y el descubrimiento de la realidad social y natural, de las creaciones artísticas y culturales de la humanidad.

Insisto: descubriéndose y transformándose a sí mismos y al contexto, como consecuencia de tales vivencias y reinterpretaciones, son actores de su propia creatividad.

¿Se puede enseñar la expresión de las emociones?

¿Se puede enseñar la creatividad?

No hay dudas de que lo que sí se debe enseñar es el "uso" de los instrumentos, concretos y simbólicos, necesarios para resolver el proceso global de la creación y la expresión. No se puede insuflar creatividad a nadie, no se pueden "inyectar" procesos expresivos a nadie, pero sí se podrán y deberán enseñar aquellas formas que le permitan poner de manifiesto sus procesos internos y externos. El hombre tiene derecho a conocer modos de manifestación, a jugar con sus imágenes y recrearlas.

### **La construcción de símbolos:**

Así construimos significados los seres humanos. Múltiples investigaciones de los últimos años han permitido comprender que el modo de construcción de los símbolos es la resultante del desarrollo de capacidades intersubjetivas, interpersonales y comunicativas iniciadas desde los primeros meses de vida del bebé. Trevarthen, Vigotsky, Rivière dan testimonio de ello en sus producciones.

Las tempranas relaciones interpersonales implican un intercambio mental. Este el origen de los símbolos, de las representaciones, de los significados, de los recursos con que cuenta cada sujeto para ser creativo.

Si los símbolos son conductas sociales elaboradas cuyas raíces han de buscarse en el desarrollo social del niño, nos podemos preguntar, en los procesos de socialización, en las interacciones adulto-niño: ¿qué conductas destacan, priorizan, propenden los adultos? ¿Qué "aplauden", "desestiman" maestros y padres? ¿Por qué? ¿Qué se considera deseable, inteligente, valioso? y ¿cuál es la actitud del adulto para ponerlo de manifiesto? ¿Gesto, mirada, palabra, actitud corporal, contacto, distancia, proximidad, alejamiento? ¿Qué mensajes se transmiten de modo implícito o explícito en las actividades rutinarias, en las actividades de juego, en los procesos interactivos, en la apreciación de las artes, en el acercamiento a los objetos, en la consideración que se hace a la intervención del "otro"?

Esto tiene suma importancia en la construcción del pensamiento creativo, porque quien "significa" la intervención y acción de los chicos, sobre todo cuando son pequeños, es el interlocutor, y en la escuela, el interlocutor generalmente es el maestro, el adulto.

En otras palabras ¿qué es el arte sino la posibilidad de hacer uso de símbolos?

### **Creatividad y arte:**

Generalmente se entiende que la creatividad se manifiesta sólo en el campo de las artes. No es así. Si, como venimos diciendo, la creatividad es la capacidad de pensar, producir y actuar de forma innovadora no cabe dudas de que en el

campo intelectual, productivo, artístico, tecnológico, de la acción social, la creatividad puede ser un modo de ser del sujeto humano.

Insisto: significa tener la posibilidad de apelar a múltiples miradas y perspectivas que generan nuevos conocimientos de la realidad.

Sí, por cierto es de destacar, que los lenguajes artísticos tienen intensidad suficiente y espacio posible para la creatividad. Seguramente mis colegas especialistas en los lenguajes artístico-expresivos, que me precedieron en este Congreso, habrán destacado los ejes que potencian la creatividad en el campo de las artes.

Estos ejes son: ***apreciación, producción y contextualización/reflexión.***

***Apreciar el arte*** significa hacer una lectura de imagen, una audición, asistir a espectáculos teatrales o de danza, observar las cualidades visuales de la naturaleza de una manera activa, analizando los elementos constitutivos de cada lenguaje, comprender, interpretar esas formas de expresión del entorno natural y social.

En este punto se encuentran fusionadas la *estética* y la *crítica*. Se requiere una práctica que familiarice al sujeto con los elementos propios de los lenguajes y también proporcione elementos para la *observación crítica de la producción propia o ajena*.

La ***producción*** abarca todas las conductas propias del hacer de cada disciplina artística: bailar, actuar, componer e interpretar música, pintar, dibujar... Acá se profundizan las capacidades sensibles y emotivas.

La ***contextualización*** permite al sujeto situarse en la realidad en la que están insertas las producciones artísticas, teniendo en cuenta los aspectos socioculturales, ideológicos, de costumbres que pudieron influir en su génesis. Comprendemos las artes, los hechos y el mundo artístico cuando se los entiende como una parte del contexto humano.

Estos tres procesos implican una corriente continua entre la interioridad de cada sujeto y el entorno.

El ***hacer es uno de los vértices de la enseñanza de las artes***. Muchas veces, el docente se siente "tentado" de brindar ayuda a los alumnos durante la actividad productiva, con la intención de que el producto final sea mejor, sin darse cuenta que en realidad obstaculizan el *hacer* de los alumnos.

El/la docente debe asumirse como ***facilitador/a de la creatividad*** del otro y no como *creador/a* de la *creatividad* del otro; es facilitador y guía del aprendizaje de sus alumnos/as.

---

Los/as docentes deben apoyarse en la sensibilidad, la imaginación, la prudencia y la técnica. El/a docente es coordinador, orientador y conductor de la tarea, pero también es necesario que sepa delimitar sus intervenciones. No es posible que constantemente se indique a los chicos qué, cómo, dónde, cuánto hacer; necesita hacer uso de la voz de un modo más sensible, hacer uso de su cuerpo de modo más "interpretativo". La "investigación" requerida para la creación necesita un espacio para explorar, buscar, manipular, descubrir, en libertad.

Pensar en un marco de *libertad* significa dar oportunidad para que los chicos tengan conocimientos para elegir qué instrumentos usar y ofrecer variedad para elegir, ampliar las fronteras de lo posible. La libre expresión en cualquier campo humano no existe. La libertad sin conocimientos, sin experiencias, sin fundamento es imposible. Ser libre para crear es tener la oportunidad de recombinar elementos de la realidad con un estilo particular propio.

La riqueza de las *imágenes* que pueblan la sala, el jardín, la realidad que mostramos a los chicos, y a través de ellas, la capacidad para producir imágenes da cada sujeto, son primordiales en el proceso creativo.

Siguiendo el pensamiento de Ema Brandt respecto del enfoque de la enseñanza de la plástica, me animo a transferir lo que ella plantea para esta disciplina, en general, *para las artes*.

Tener en cuenta estos criterios:

- ☞ Tener en cuenta de qué modo se puede dar la resolución de problemas cuando los chicos tiene que abordar un proyecto.
- ☞ Posibilitar, y tener en consideración qué y como se pueden transferir los conocimientos a otros aprendizajes de otros campos.
- ☞ Tener la certeza de que la actividad creadora no es patrimonio de pocos sino de todos, y que la creación es normal y permanente en el desarrollo infantil.
- ☞ Proponer situaciones en las que los chicos tengan que enfrentar muchas preguntas y buscar muchas respuestas de modo tal que se posibilite el desarrollo del pensamiento crítico.
- ☞ Generar confianza para el planteo de problemas y la búsqueda de respuestas diversas al resolverlos.

### **La creatividad a través de la palabra de creativos en educación:**

Según *Bruner* la creatividad es una meta de cualquier propuesta educativa capaz de "convertir la educación general en una educación para la generalización, adiestrando a los individuos a ser más imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos".

Eisner dice: "Cualquier campo –ciencia, matemáticas, historia, literatura y poesía- es adecuado para cultivar aptitudes del pensamiento creador de los estudiantes".

---

Guilford expresa: ...una persona creativa está "dotada de iniciativa, plena de recursos y de confianza, lista para enfrentar problemas personales, interpersonales o de cualquier índole".

Winnicott señala: "Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivir es, más que ninguna cosa la apercepción creadora". ...vivir en forma creadora es un estado saludable,... el acatamiento es una base enfermiza para la vida". ..."la creatividad que me ocupa aquí es un universal. Corresponde a la condición de estar vivo"...

La educación no tendrá soluciones permanentes para sus problemas; no habrá "avances espectaculares" ni descubrimientos definitivos que sirvan para siempre. Estamos "pegados" a resoluciones temporarias, y no a soluciones permanentes.

Lo que da resultado en un caso puede no darlo en otros. Lo que funciona hoy puede no funcionar mañana. Nuestras tareas se ven afectadas por el contexto, están cargadas de contingencias impredecibles, responden a condicionamientos locales y son configuradas por aquellos a quienes enseñamos y no sólo por quienes enseñan.

En ello radica su creatividad.

La propuesta creativa de la escuela puede hacer que los chicos sigan haciendo preguntas y aprendan a aprender.

En el imaginario social prevalece la idea de que sólo los elegidos pueden crear. La escuela puede fortalecer este imaginario o actuar con sus chicos y sus adultos alentando la oportunidad; **alentar la oportunidad** significa potenciar, abrir, ofrecer alternativas, generar la confianza en que la experiencia es el camino más rico para los chicos piensen, sientan, busquen, organicen, comuniquen, elaboren, construyan, disfruten, combinen imágenes, significados, dando lugar a la creación.

### **Sabiduría y autoridad docente:**

Desearía cerrar esta presentación apelando a palabras de Carlos Cullen quien dice que la sabiduría docente consiste en el ejercicio de la autoridad contextualizada y pública. Esta autoridad docente se puede explicitar desde una triple tarea:

- Saber estar: es saber comunicarse y saber dejar que se comuniquen.
- Saber ser: supone la primera, saber ser alguien, tener identidad y capacidad de participar esta identidad, disponer de la libertad para crear o, para que la escuela misma cree.
- Saber proyectarse: supone las otras dos, consiste en saber proyectarse, esto significa generar inteligencia capaz de interpretar, es decir, construir y usar múltiples significados acerca de la cultura.

•  
¿No se despliega todo esto en función de la creatividad de cada uno de nosotros?

---

**Delia Azzerboni** es Licenciada en Psicología egresada de la UBA; Profesora de Jardín de infantes, posee un Diploma Superior en Ciencias Sociales, con mención en Gestión Educativa de la FLACSO y ha cursado la Maestría en Psicología Cognitiva también en FLACSO, además de otros cursos de posgrado. Fue Directora del Área de Educación Inicial de la Municipalidad de Buenos Aires, y Rectora del Instituto "Sara C. de Eccleston".

Ha participado de investigaciones cuyas temáticas se vinculan con la educación infantil y los procesos de constitución subjetiva. Fue convocada como especialista en varios proyectos latinoamericanos de educación.

Actualmente se desempeña como regente del Instituto de Educación Superior "Sara C. de Eccleston", profesora titular de la Universidad Nacional de la Matanza. y capacitadora de la Escuela de Capacitación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es disertante en ámbitos privados, a nivel nacional e internacional.

Entre sus publicaciones recientes podemos mencionar:

*Conduciendo la escuela*. Manual de gestión directiva y evaluación institucional. En coautoría con Ruth Harf. Novedades educativas 2003, *Curriculum abierto y propuestas didácticas en educación infantil*. Coordinadora y autora, con especialistas. Colección 0 a 5. Novedades educativas. 2004, *Articulación entre niveles. De la educación infantil a la escuela primaria*. Coordinadora y autora, con especialistas. Colección 0 a 5. Novedades educativas. 2005 e *Itinerarios didácticos para el Ciclo Maternal. Propuestas educativas de 0 a 3 años*. Edit. Hola chicos. Buenos Aires. Origlio F., Azzerboni D. y otras 2005.

---

## Música en el Nivel Inicial

**Judith Akoschky**

*una hermosa canción...  
un momento oportuno para el canto...  
algunos instrumentos para tocar y acompañar...  
Un tiempo y un lugar para escuchar...  
un espacio para compartir...  
... para aprender...  
... para descubrir...  
... para disfrutar...*

### Introducción

Este artículo propone reflexiones acerca de la presencia de la Música en el Nivel Inicial: como objeto de conocimiento, como ventana abierta a la percepción, como estímulo para la producción creativa, como medio de expresión y comunicación y fuente de sensibilización.

*Estos temas reinstalan el debate entre la disciplina, la concepción de enseñanza artística que se sustenta y el lugar asignado por la institución educativa y por la sociedad misma a la música escolar, no siempre jerarquizado ni reconocido como lo merece su historia y su presencia actual. Este debate podría determinar orientaciones más adecuadas para que la música en la escuela despliegue sus posibilidades educativas y su potencial sensible y creador (Akoschky, 1998).*

¿Qué propone la educación artística en el Nivel Inicial? Sin dudarlo podemos responder que los diferentes lenguajes artísticos coinciden en la intención del dominio productivo, de la percepción y apreciación estética y el desarrollo de la capacidad crítica.

Para abordar los diferentes temas recurrimos en esta oportunidad al relato de experiencias áulicas con alumnos de diferentes edades del Nivel Inicial. Es nuestro deseo que a través del análisis de las mismas podamos abrir el debate hacia los puntos señalados. Incidir en la tarea docente aportando ideas, sugiriendo diferentes maneras de encarar las actividades, o recreando prácticas habituales en el Jardín, es el objetivo de este artículo que se centra en las posibilidades de la Música en el Nivel Inicial. Hemos incluido además algunas referencias acerca del cancionero infantil, y ampliado conceptos relativos a los instrumentos "no convencionales", dos temas ineludibles en la educación musical de los más pequeños.

### Las actividades musicales (\*<sup>6</sup>)

---

<sup>6</sup> La caracterización de Actividades musicales se desarrolla presentando una selección de fragmentos del Diseño Curricular para la Educación Inicial del GCBA (2000). Volumen Niños de 4 y 5 años, Capítulo de Música de mi autoría.

---

*“Al hablar de actividades musicales será necesario recordar que las mismas deben enmarcarse dentro de una disciplina artística que tiene el propósito de desarrollar la apreciación estética, la producción expresiva y creativa, la participación placentera y gozosa. También será importante tener en cuenta que el lenguaje musical se articula en el tiempo con coherencia y sentido, y que estas características se deben preservar. En consecuencia, las actividades que se programen deberán tener como brújula esos propósitos y no perderlos de vista frente a los diversos aspectos que es necesario atender.*

*“Cada actividad, cada secuencia de actividades, cada proyecto puede describir una trayectoria determinada por un inicio, desarrollo y cierre. Proyectando esta modalidad se facilitará capitalizar los logros obtenidos y determinar las dificultades presentadas, retomándolas en clases siguientes para dar continuidad y evolución a los aprendizajes. Los momentos de cierre permitirán la recapitulación del trabajo realizado y darán lugar a nuevas posibilidades, nuevas actividades y también nuevos proyectos.*

*“Es importante que las actividades sean coherentes con los contenidos que se desee abordar. Esa coherencia estará determinada por la forma en que se articulen eficazmente y con la variedad necesaria los diferentes pasos. No tendrán igual diseño actividades de exploración sonora que las de aprendizaje de una canción o las de escucha y apreciación de una pieza musical.*

*“La organización del tiempo, del espacio, la selección y distribución de materiales, la organización grupal, son algunas de las cuestiones relativas a las actividades que es necesario profundizar y desarrollar. No todas las actividades requieren del mismo tiempo. De todos modos no hay reglas absolutas ni normas fijas, debido a los variados factores que siempre intervienen. Pero el tiempo asignado a una actividad es un factor que contribuye en forma positiva al logro de sus objetivos. Un tiempo prolongado más allá de lo necesario puede provocar pérdida del interés de los alumnos, desbordes grupales y cierres caóticos de actividades que en su inicio convocaron con entusiasmo y adhesión al grupo en su totalidad.*

*“Al igual que el tiempo, diferentes usos del espacio pueden favorecer el desarrollo de las actividades. Cantar en un rincón sombreado del patio, escuchar música disponiendo las colchonetas de una nueva forma y en otro lugar de la sala, despejar el espacio para formar un semicírculo en el centro de la sala de música para conocer nuevos instrumentos, usar varios rincones para tareas de exploración y experimentación sonora serán algunas de las posibilidades de modificación del espacio, reacomodado de acuerdo a las necesidades de la actividad. Estos cambios introducirán variaciones positivas, estimulando en cada caso la participación y el aporte de los alumnos.*

*“Todos estos son aspectos a tener en cuenta cuando se proyectan y planifican nuevas actividades. Las experiencias que estas promuevan determinarán el conocimiento y la sensibilización progresiva de los alumnos y el enriquecimiento de sus posibilidades para la producción y la percepción musical.*

*“El aprendizaje requiere tiempo. No basta con realizar una vez una actividad para que los niños se apropien de los nuevos contenidos puestos en juego. Esto obliga a retomar las propuestas, no de manera automática y rutinaria. En música las repeticiones pueden ser también útiles a los efectos de “reinterpretar” una canción, rehacer una orquestación, volver a escuchar una pieza musical para descubrir otra característica no percibida en la primera audición. Estas repeticiones se caracterizan por tener nuevos objetivos en cada oportunidad, y significan además el otorgamiento del tiempo más extendido que requieren algunos alumnos para acceder a ciertos aprendizajes. (Diseño Curricular para la Educación Inicial, GCBA, 2000)*

A continuación relataremos actividades musicales muy frecuentes en el nivel inicial: la enseñanza de una canción, la exploración sonora, la ejecución instrumental, la escucha musical, la evocación sonora, la orquestación de una canción. Al finalizar el registro de cada una de ellas haremos referencia a las condiciones que requieren para su mejor desarrollo, para su mayor aprovechamiento.

### **Enseñando una canción**

*A niños de 4 años de edad*

*“La canción no requiere de elementos visuales ni para su enseñanza ni para su reconocimiento: se basta por sí misma para desencadenar imágenes y emociones provocadas por su texto, ritmo y melodía, por su carácter y por el inmenso placer que produce el canto colectivo e individual”.<sup>7</sup>*

*“Las canciones se enseñan creando la buena disposición de escucha. Ésta se logra por diversos medios, pero, sobre todo por el canto entusiasta del maestro. No habrá mejor sustituto que la convicción en la interpretación comunicativa. Luego será necesario elegir distintas actividades para que la repetición necesaria favorezca el aprendizaje de todos, sin fatiga, sin desgaste, en continua reinterpretación. Las canciones deben enseñarse eligiendo el momento adecuado; la correspondencia entre el carácter de la canción y el estado grupal es tan importante como las características de nivel de complejidad de la canción. Y más aún, siendo tan flexible esta característica, podría decirse que una canción no prevista para cierto nivel es a veces mejor aprendida por el acierto y la oportunidad de su enseñanza”.<sup>8</sup>*

*Dice el docente a sus alumnos:*

*--Quiero hacerles escuchar una canción.*

*Y luego de cantarla:*

*--¿La recuerdan? ¿Ya la canté en otra oportunidad?*

*--Voy a cantar la primera estrofa, que dice así...*

*--¿Quieren escucharla nuevamente?*

---

<sup>2</sup> Akoschky, J.(2000) *Música en el Nivel Inicial en GCBA (2000) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años; Niños de 4 y 5 años.....*

<sup>8</sup> Ídem

- 
- Ahora cantemos todos juntos la primera estrofa completa.*  
--*¿Otra vez? Pero antes voy a repetir el texto.*  
--*¿Alguien quiere cantar solo conmigo? ¿Alguien más? ¿Otro más?*  
-- *Volvamos a cantarla todos juntos, pero esta vez cantando "más suave" - con menor volumen- así me escuchan mejor.*  
--*La canción sigue así... (el docente canta la segunda estrofa).*  
--*¿Cambia la melodía o es la misma? ¿Sólo cambia la letra? ¿Qué dice la letra?*  
--*La escuchamos nuevamente, para entenderla mejor...*  
--*Cantemos todos juntos las dos estrofas. Yo los acompaño con la guitarra.*  
--*Traje la canción grabada por un grupo de chicos; ¿la escuchamos?*  
--*¿Quién se lleva el CD y lo escucha en su casa?*  
--*En la próxima clase la seguiremos aprendiendo. Y si podemos, la grabamos...*

Condiciones: para realizar esta actividad el docente debió seleccionar la canción anticipadamente y conocerla con todo detalle: su ritmo, su melodía, el texto completo, su origen, sus autores si los tuviera, su estilo. Cuanto más compenetrado esté en todas estas características, mejor será su propia interpretación, la que transmitirá con mayor fidelidad a sus alumnos. El maestro también se debe haber preguntado si la canción elegida sería del agrado de sus alumnos y si aporta al repertorio de canciones que ya dominan. Encontrar versiones grabadas puede significar enriquecimiento: seguramente habrá diferencias de interpretación, de instrumentación, de carácter, que los alumnos podrán apreciar por comparación al escucharlas con la guía del maestro.

## **El cancionero**

Por la importancia que reviste el tema del cancionero nos hemos extendido en este punto remitiéndonos a aspectos orientadores a los que se puede recurrir tanto para la búsqueda como para la selección de canciones.

Dónde están las buenas canciones, se preguntan con frecuencias maestras de sala y docentes de música.

Podemos hallarlas en el rico cancionero popular - tradicional y folclórico – que proviene de diferentes contextos culturales; a este tesoro de invaluable riqueza se suma la producción de autor con numerosos cancioneros creados especialmente para los niños. En el primer grupo se puede incluir el cancionero tradicional –"carece de autor cierto, no se sabe dónde tuvo su origen y se transmite oralmente con múltiples variantes desde épocas consideradas antiguas. Los arrullos y cantos de cuna, las coplas de nana con rimas y juegos del adulto con el niño cuando ya pueden realizarlos con autonomía, los romances, romancillos y los diversos géneros melódicos que utilizaron estas y otras formas literarias conforman un repertorio de indudable calidad, producto del filtro y la decantación de los tiempos". (Op. Cit)

El folclore también aporta un material valioso para el repertorio infantil generalmente con fuertes características locales –lenguaje, ritmo, melodía– y

su conocimiento requiere compenetración e identificación estilística; pero estas características no impiden el entusiasmo que provoca su transmisión y difusión.

### **Juegos tradicionales con música:**

La música y el juego han trazado itinerarios paralelos en incontables ocasiones. De esto da cuenta el copioso repertorio tradicional de canciones, rimas, juegos de sorteo, rondas, etc., al que hicimos referencia en párrafos anteriores. Aunque con evidentes señales de extinción (*Pelegrín, 84*) este proceso no significa una desaparición fulminante, conservándose con mayor énfasis los juegos cotidianos para los muy, muy pequeños: juegos de manos, de cosquillas, de balanceo, de "galope", todos juegos que acompañan el ritmo de la acción con la palabra y la melodía. Estos juegos del adulto con el niño se continúan con los que realizarán los niños entre sí, o los que promoverá el maestro en las diferentes secciones del Nivel Inicial.

La tradición provee de un sinnúmero de juegos para cuando los niños comienzan a tener mayor autonomía en su lenguaje, en sus desplazamientos y dominio en su motricidad en general: juegos de sorteo, juegos ritmados acompañados con palmeos, con objetos diversos, con coreografías y, finalmente, un vasto repertorio de rondas.

### **El cancionero infantil de autor**

Nuestro país cuenta con numerosos autores y grupos autorales que dedican su producción a la creación de canciones para niños. En los últimos tiempos se ha incrementado y ampliado considerablemente la grabación de C.Ds. cuyo conocimiento y selección exige tiempo y merece dedicación. Esta producción está vigente y circula en ámbitos conocidos que favorecen su difusión: conciertos y espectáculos, que en muchas ocasiones ofrecen salas oficiales. Tal el caso del Momusi (Movimiento de música para niños) que congrega y convoca a muchos de estos autores y grupos de músicos que hacen de la canción infantil un producto creativo de calidad.

### **La selección del cancionero**

La producción para niños es muy vasta, pero junto a la obra de muy buenos autores se difunde un gran número de canciones de bajo nivel literario y musical. Sería ideal que el maestro estuviera atento a estas peculiaridades del repertorio, siendo selectivo y crítico en todos los aspectos musicales de la canción elegida. Además será necesario que los maestros otorguen mucha atención a la calidad poética del cancionero que utilizan para escuchar y cantar con sus alumnos. Un repertorio bien seleccionado ayuda al desarrollo de la percepción y educa la sensibilidad musical de los alumnos.

---

*El cancionero infantil ha corrido diversa suerte en las últimas décadas y no ha podido mantenerse al margen de los medios masivos de comunicación, encargados de transmitir y difundir nuevos estilos, más vinculados al fenómeno audiovisual de gran consumo que a plasmar y conservar los valores musicales. (Op. Cit.)*

Los conductores de programas infantiles - salvo raras excepciones - utilizan un ritmo agitado con una oferta de estímulos superpuestos – coreográficos, escénicos, de indumentaria – que paradójicamente no evolucionan, dado que una vez instalada la estructura, ésta se estanca y no se desarrolla. La repetición es incesante y los acontecimientos solo permiten variaciones mínimas.

Y todo ese conjunto de condiciones recibe el nombre de "Música Infantil" o a la idea muy difundida que se tiene de ella. En este contexto la música debe ser "movida", "pegadiza", de muy rápida aceptación y, fundamentalmente, tener "mucho ritmo", es decir, cierta velocidad y reiteración sin variaciones. No podemos hablar entonces de sutilezas tímbricas, ni de movimientos tranquilos, ni expresar diferentes emociones entre las que no tienen cabida ni la tristeza, ni el pesar.

*Una de las modalidades que más caracterizan el consumo de la música "televisiva" es la elección sin reflexión, que privilegia aspectos intuitivos: "me gusta", "no me agrada", etc., que niega por sí la posibilidad de sucesivas escuchas, luego de las cuales la impresión inicial raramente se sostiene. (Op. Cit.)*

*Desde la posición del docente de música, la tarea de selección del cancionero infantil que utiliza se hace perentoria. Cada canción seleccionada deberá responder a numerosas preguntas. Si en la búsqueda del repertorio para los niños del nivel esas preguntas funcionan como "filtro" y determinan su elección, se estarán trazando criterios de valor. Un cancionero bien seleccionado, de buen nivel musical, acerca la música a sus mejores expresiones. (Op. Cit.)*

La comprensión y el conocimiento del cancionero facilita al docente su selección y adecuación a cada grupo, a cada nivel, a diferentes contenidos, a diferentes actividades. Será conveniente contar con la aceptación de los niños: una canción elegida y aceptada de común acuerdo inicia gozosamente un itinerario que puede dejar huellas emotivas en la vida de un niño. De este modo el docente encontrará en el cancionero infantil los recursos musicales necesarios para el mejor logro de sus aspiraciones: el disfrute y el placer musical transmitiendo los mejores valores de la música.

### **Los textos de las canciones**

*Las preocupaciones de los escritores se justifican frente a la invasión de una poesía "utilitaria", bien intencionada y desbordante de objetivos educativos, pero carente de la "función poética del lenguaje". (Jolibert, 1992)*

---

Volviendo a la música cabría formularse varias preguntas. Cuando se elige el cancionero ¿se tiene en cuenta el nivel poético del texto? Cuando se agregan o reemplazan versos y estrofas en una canción de autor ¿no se estarán desvirtuando sus valores poéticos y formales? Cuando se componen canciones para "uso didáctico" ¿no sería conveniente reflexionar previamente acerca de su calidad y real eficacia?

Lejos de impedir las producciones tanto de alumnos como de docentes, estos puntos de reflexión podrían incidir en su mejoramiento y en nuevos objetivos dentro del campo poético-musical.

*La creación de canciones no es sencilla. Se requieren tantas condiciones musicales como poéticas. Al sumar música y poesía, se están asociando dos lenguajes, con sus propias exigencias, con sus propias características. A los creadores les cabe una gran responsabilidad: asumir ambas con igual capacidad o compartir autoría. (Akoschky, 98)*

## **Otras actividades**

### **Escuchando una canción grabada**

*Con niños de 3 años de edad*

--Saben, chicos...

*Y los chicos "saben" que la maestra quiere decirles "algo". Le dirigen su mirada y toda su atención.*

--Quiero contarles que:

*"Un grillito se mojó,  
con dos gotas de rocío,  
y cantando estornudó..."*

*-Ay, casi, casi me resfrío".*

*...Cuenta la maestra y sin interrupción "brotan" del grabador sonidos que crean el ambiente adecuado. Con renovado interés, los ojos van ahora en dirección a los parlantes. Sobre ese fondo sonoro, "colchón" continuo y sostenido, aparece la canción; sin prisa, canta al grillito mojado con dos gotas de rocío, que en la grabación aparecen como dos cuentas cristalinas, "recortadas" del fondo con figuras precisas y brillantes. Algunos chicos mueven los labios, siguiendo el texto. El "estornudo" provoca un momento de suspenso. La atención se intensifica: adelantan el torso y abren más los ojos... Un "glisando" de sonidos ascendentes, refuerza la tensión y acompaña al estornudo...El grillito, casi, casi se resfría. Y para corroborarlo, otros sonidos "tiemblan" y se agitan, como cuando nos resfriamos. El fondo sonoro inicial y el "temblor del resfrío" continúan un rato más, alargando el paisaje luego que la canción hubo finalizado con su propia melodía y con el cierre del mismo instrumento que acompañó al estornudo. Tanta tensión requirió una resolución más prolongada que la proporcionada por el texto.*

---

La maestra apaga el grabador y observa a sus alumnos. Quedaron pensativos... abstraídos... emocionados... La maestra espera. Desde el fondo de la ronda, alguien dice... "otra vez"...

--¿Escuchamos otra vez?

Y aquí el camino se bifurca, de acuerdo a la experiencia de los alumnos y a los objetivos del docente. ¿Escuchar nuevamente para reencontrarse con cada sorpresa sonora? ¿Para descubrir los instrumentos que participaron en esta grabación? ¿Para poder "mostrar" alguno de los instrumentos utilizados y su modo de acción para producir sonido? ¿Para buscar luego en la sala instrumentos similares a los escuchados?

Todas estas posibilidades se abren y el docente tomará decisiones que marcarán el rumbo y orientación de las nuevas actividades, de los siguientes aprendizajes.

Condiciones: para el logro de esta actividad es fundamental que el maestro preserve las condiciones para una buena escucha: el casete o CD. en buen estado, el "tema en punta" (en el caso del casete) para no perder tiempo en su búsqueda, un equipo de sonido que reproduzca la música con fidelidad aceptable, el nivel de la reproducción que llegue adecuadamente a todo el grupo de alumnos. Sugerimos que los niños se ubiquen cómodamente en sillitas o sobre el suelo, y a distancia razonable de los parlantes. Es imprescindible que el docente cree el "clima" adecuado para propiciar la escucha atenta. En ocasiones, este clima requiere solo de la ambientación de la sala y de la disposición de los niños. En otras, un breve comentario puede ser antesala de la curiosidad y de la audición sostenida.

## **Un mundo de sonidos por descubrir**

*"Las verdaderas innovaciones que aporta a la educación musical la inclusión de los "materiales de desecho" para producir sonido, merecen explicitación y detenimiento. A medida que se acumulan materiales diferentes y se ponen a disposición de las actividades del nivel inicial, se comprueba que:*

*-Hay una cantidad y diversidad sorprendente de materiales adecuados para producir sonido.*

*-La exploración sonora con estos objetos cotidianos da cuenta de una riqueza insospechada. Sin referentes ni modelos preexistentes, hay apertura a nuevos usos.*

*-Para la producción de sonido los niños ponen en juego acciones motrices muy diversas que se irán complejizando: percutir, raspar, entrecochar, frotar, sacudir, soplar, etc.*

*Para los niños pequeños el trabajo de exploración con los materiales cotidianos es una fuente inagotable de aprendizaje, motriz y perceptivo. Con diferentes acciones – modos de acción o ejecución-, variando palillos y baquetas,*

---

*se producen modificaciones en los sonidos resultantes: otro registro, otra duración, otra intensidad, otro timbre. La exploración descubre un amplísimo universo sonoro" (Op. Cit.)*

## **Explorando sonidos**

*Con niños de 4 años de edad*

Variados objetos metálicos –de uso doméstico o industrial –seleccionados por el docente y repartidos en el grupo, darán cuenta de sus características sonoras:

- ¿Duran mucho?*
- ¿Tiemblan cuando suenan?*
- ¿Todavía sigue?--(acercando el objeto al oído)*
- ¿Y si lo apagamos? ¿Con qué?*
- ¿Cuál dura más tiempo?*
- ¿Con qué palillo suena mejor: con el de madera, el de plástico, el de metal?*
- ¿Hacemos un collar de sonidos metálicos? Toquemos uno después de otro...en ronda.*
- ¿Hay más graves, más agudos?*
- Ahora podemos tocarlos de manera que parezcan sonidos muy lejanos.*
- ¿A qué se parecen? (Algunos más que otros se asemejan a campanas)*
- ¿Hacemos un campanario? ¿Cuáles elegimos?*
- ¿Y si hacemos dos campanarios, uno cerca y otro muy lejos, en el fondo de la sala?*
- Escuchemos como suenan... primero uno... luego el otro... como si conversaran...luego los dos, casi juntos...*
- ¿Y si ahora acompañamos una música a la que le queden bien las campanas?*
- Escuchemos primero una música. Ahora otra. ¿Cuál eligen?*
- ¿Quién quiere ser el director de la música acompañada por los dos campanarios?*
- Probemos grabarlo. Luego escuchamos la grabación.*

La secuencia de actividades permitió explorar características de los objetos metálicos y luego realizar una pequeña "producción", dirigida y grabada. Esta secuencia de sonidos metálicos puede tener su continuación en una próxima clase, con otros objetos metálicos aportados por los niños.

Condiciones: para concretar esta actividad el maestro habrá reunido suficientes objetos e instrumentos de metal que puedan producir buen sonido. Necesitó probarlos, "tocarlos" de diferentes formas y con distintos palillos para conocer diferentes respuestas sonoras. Esta exploración previa del maestro determinará en primer lugar la elección de los materiales que acercará a los niños y su conocimiento será de ayuda en el momento de la ejecución individual y conjunta. Asimismo pudo acondicionar el espacio de modo que los alumnos pudieran utilizar distintos rincones para la conformación de los "campanarios". Es de destacar que la escucha sonora es un aspecto relevante a lo

---

largo de esta y de clases sucesivas. La escucha acompaña todas las actividades sonoras y musicales, constituyendo el factor más relevante y específico de la educación musical.

## **Ejecutando instrumentos**

*Con niños de 5 años de edad*

Los instrumentos no convencionales como los "Cotidiáfonos", (Akoschky, 88) sin referentes previos para su ejecución, propician el uso de diferentes modos de acción instrumental para la producción de sonidos.

*Los niños, sentados en ronda en el suelo, reciben de su maestro un par de potes iguales de plástico (en el grupo habrá modelos de diferente tamaño y grosor). El maestro recomienda el cuidado del material en primer lugar; luego invita a cada niño a "saludar" al grupo con los envases, tocando libremente. Luego de ese saludo el maestro propone que prueben diferentes modos de acción para producir sonidos con sus envases.*

*--Ahora elijan una forma de tocar que les guste mucho y practíquena: no la olviden. (Todos los alumnos tocan simultáneamente el modo de acción elegido).*

*--Escuchemos a M... (y luego de escucharla)--toquemos igual, igual que ella.*

*--Ahora escuchemos a L.... El toca de una manera muy, muy diferente de M... Imitemos todos a L... (Mientras todos imitan a L... el maestro improvisará alguna melodía con la flauta dulce, o con el piano, o entonará alguna canción que se adecue a la ejecución grupal).*

*--¿De cuántas maneras diferentes tocamos los envases?*

*--M... los entrechoca en el aire. L... raspa los envases entre sí. A... los frota suavemente contra el piso. V... los tira y los envases rebotan. P... golpea los envases contra el piso...*

*--Ahora cierren los ojos. ¿Adivinan qué estoy haciendo yo?*

*--Es cierto, golpeo el piso; pero primero con una mano, luego con otra.*

*--¿Y si tocamos así todos, primero lentamente y de a poco más rápido? ¿Y ahora más rápido aún?*

*--Los sonidos que hicimos se parecen a los que hacen los caballos cuando van "al paso", luego "al trote", luego "al galope".*

*-- Probemos estas tres maneras. Cuando lleguemos "al galope" se va a parecer a una tropilla de caballos.*

*--Escuchemos una grabación con estos sonidos ("Caballos" de Cuadros Sonoros)*

*--Para la vez que viene traigan un par de potes y prueben hacer otros sonidos tocando de modos diferentes.*

Las actividades de ejecución instrumental descriptas pueden continuarse en otra clase. La reflexión y los aprendizajes que puedan dar lugar a una segunda actividad será el inicio de una producción utilizando estos y otros sonidos para realizar un "cuadro sonoro", para sonorizar un cuento, para orquestar una canción.

Condiciones: para realizar esta actividad será necesario que el maestro haya seleccionado tantos pares de envases como alumnos hay en el grupo y algunos más, previendo posibles roturas durante la ejecución. Esta selección de los envases deberá hacerse con detenimiento, evitando se incluyan aquellos con roturas que pueden lastimar. Aunque la acción instrumental es el objetivo específico de esta actividad, la escucha sonora debe acompañar con detenimiento cada logro, cada avance. En consecuencia los sonidos producidos mediante los diferentes modos de acción instrumental deberán ser escuchados y reconocidos, con detenimiento y con toda la atención que merecen. Es de indudable ayuda la disposición de los niños en ronda, sentados sobre el suelo. Para ello será necesario despejar la sala, y en lo posible, asearla. El uso del suelo como superficie para producir sonidos es de gran riqueza; pero es más confortable si su superficie es lisa y limpia, sin restos de materiales de otras actividades.

### **Orquestando una canción**

*Con el mismo grupo de alumnos.*

En la clase siguiente volveremos a los sonidos producidos con los envases y podremos:

- Comparar sus características.*
- Relacionar los sonidos con los modos de acción para producirlos.*
- Vincular los materiales y tamaños de los envases con los sonidos producidos.*
- Comparar los sonidos producidos con los mismos envases y con diferentes modos de acción.*
- Identificar y reconocer los sonidos y los modos de acción sin mirar a los "ejecutantes".*
- Hacer escuchar alguna grabación con canciones orquestadas con envases similares como "Un cocherito", "Señora Sant'Anna" de Ruidos y Ruiditos (Ver discografía)*
  
- Luego de elegir la canción, y de determinar alguna de sus características – carácter, estilo, forma - , pensar en los instrumentos que se pueden usar para su orquestación.*
- De los sonidos producidos elegiremos selectivamente aquellos que se adecuen para acompañar la canción elegida.*
- Se podrán agregar otros instrumentos para acompañar la canción y que combinen con los sonidos ya elegidos y producidos con los envases, por ejemplo una pandereta, castañuelas con mango, maracas con diferentes objetos en su interior, etc.*
- Los niños podrán dar ideas anticipando posibles combinaciones.*

Luego vendrá la coordinación general y la orquestación puede determinar una actividad conjunta muy creativa.

---

--¿En la primera estrofa quienes tocan? ¿Solamente los envases?  
--¿En la segunda estrofa agregamos la pandereta? ¿Probamos cómo "queda"?  
--¿Y en la tercera estrofa sumamos los envases, la pandereta, las castañuelas y las maracas?  
--Probemos, a ver cómo resulta la combinación.  
--¿Quiénes tocan? ¿Quiénes cantan?  
--¿Alguien se anima a dirigir al "coro y a la orquesta"?  
--Cambiemos. Otros que canten y otros que toquen.  
--¿Les gustó? Grabemos y luego escuchemos...

Condiciones: las condiciones para esta actividad son similares a la anterior, pero será muy importante que se favorezcan además, los requisitos de la ejecución conjunta: escucharse, respetar las indicaciones o "gestos" del director, que determinarán la "forma" de la producción orquestal.

### **Evocaciones sonoras**

*Con niños de 3, 4 y 5 años de edad*

La atracción por el sonido en sí mismo, presente desde los primeros meses de vida del niño, no decrece y se le suma el gusto por lo que el sonido evoca, por la imagen que hace nacer. Los dos comportamientos no se excluyen entre sí y pueden complementarse. *"Por una parte nos apoyaremos en esta empresa de lo imaginario; simultáneamente mantendremos esta atracción por el sonido en tanto sonido y este gusto de producirlo por ellos mismos". (Delalande, 95).*

Con los Cotidiáfonos se pueden concretar hermosas escenas de evocación sonora: pájaros, paisaje, viejo tren, una máquina, relojes, en la granja, tormenta, son algunas de las posibilidades para producciones grupales, con gran participación individual. Estas composiciones se logran con la selección de los instrumentos y Cotidiáfonos adecuados y su eficaz combinación.

--Unas cuantas bolsitas de plástico "levemente crocantes" - primero recortadas-fueron apretujadas en el hueco de las manos para formar "bollitos".  
--¿Llueve?-pregunta la maestra, mientras el bollito rota entre sus manos.

Se reparten bolsitas, con las que cada alumno forma un "bollito. Cuando todos lo rotan suavemente entre las manos:

--Y ahora, una lluvia finita, finita.

--Hmmm... Llueve cada vez más fuerte...

--¡Qué viento!!!

*Todos soplan, con energía y con sonidos cambiantes.*

--Sigue la lluvia, el viento y también hay truenos!!!

*Dos o tres chicos agitan continuamente y con cambios de energía placas radiográficas y hojas de cartulina, tomándolas desde sus bordes.*

--¡Qué miedo!!!

--La lluvia no para... sigue y sigue...

--Y las gotas van cayendo de a una, luego muchas, en el charco.

---

*Gotas con los labios, con chasquidos de la lengua, primero espaciadas, luego más seguidas...*

*--Se oye un trueno, lejos, muy lejos...apenas se oye...*

*--De a poco, la lluvia va parando... Ya no llueve más!!!*

*--Cantamos alguna canción de la lluvia, con "lluvia", "gotitas" "viento" y "truenos"?*

*--¿Quienes cantan? ¿Quienes tocan?*

**Condiciones:** la preparación de los materiales es fundamental para el logro de las evocaciones sonoras; luego la coordinación de la ejecución grupal, que deberá ceñirse a los requisitos de los sonidos evocados, con la adecuada distribución grupal de los materiales y su ubicación en el espacio. Ciertas acciones que requieren más energía e independencia podrán ser asumidas por los niños mayores, mientras que de las "grupales" podrán hacerse cargo los más pequeños (Ej. rotar los "bollitos" entre las dos manos").

*Es difícil hacer un listado de "Cotidiáfonos" para engrosar el instrumental sonoro y musical del jardín. Siempre habrá múltiples posibilidades, dependiendo de los objetos de los que se pueda disponer y, por sobre todo, de las ideas que se generen para su recolección, confección y uso. En los envases de diferente tamaño y diversidad de formas, encontramos un material de innumerables aplicaciones, como también tapas y tapitas, tubos y mangueras, llaves y argollas, peines, radiografías, resortes, objetos de broncearía, bolsitas de polietileno abiertas. etc. (Op. Cit.)*

*"No se ha mencionado hasta aquí el uso de materiales y objetos de origen natural, presentes en diferentes zonas del país. Semillas, vainas, cañas, ramas, calabazas, caracoles son encontrados y coleccionados por los niños y pueden constituir la materia prima de nuevos instrumentos sonoros, tal como fueron hallados o con sencillas tareas de confección. No olvidemos que un buen número de instrumentos típicos de cada región están fabricados artesanalmente con materiales de origen natural: maderas y cueros se suman al listado anterior y el instrumental resultante engrosa, junto a instrumentos más industriales las posibilidades de producción sonora y musical". (Op. Cit.)*

### **A modo de cierre....**

Las diferentes propuestas de actividades de este artículo solo son sugerencias para ser desarrolladas con continuidad. En cuanto a las edades asignadas son tentativas: las mismas dependerán del grupo de alumnos, de su historia y de sus experiencias previas.

Toda la dedicación que el maestro otorgue a las actividades musicales, bien orientadas y planificadas, darán su fruto. La respuesta entusiasta de sus alumnos, la adhesión a las propuestas, el crecimiento sensible y emocional y el disfrute que evidencien serán testimonio de un logro esperado, de un objetivo bien planificado y de un propósito que encontró el camino adecuado en un terreno rico y sinuoso como es el de la Educación Musical en el Nivel Inicial.

### **Referencias bibliográficas:**

- Akoschky, J. y otros: *Artes y Escuela*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1998
- Akoschky, J. Capítulo de Música en el *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Niños de 4 y 5 años. Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2000).
- Pelegrín, Ana: *Cada cual atiende su juego*, Ed. Cincel, Madrid, 1984
- Jolibert, J. y otros: *Formar niños lectores y productores de poemas*, Ediciones Dolmen, Chile, 1995
- Delalande, François: *La música es un juego de niños*, Editorial Ricordi, Buenos Aires, 1995
- Akoschky, Judith: *Cotidiáfonos, Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*, Editorial Ricordi, Buenos Aires 1988.

### **Referencias discográficas:**

- Akoschky, Judith: Temas "Caballos", "Un cochero", "Sinhora Sant'Ana", de la serie discográfica "Ruidos y Ruiditos", Vol. 2 y 4 respectivamente y tema "Caballos" de Cuadros Sonoros, Sello Tarka, Buenos Aires, 1988

### **Judith Akoschky:**

Profesora Superior de Música, especialista en Didáctica de la Música, responsable de los capítulos de Música del Diseño Curricular para la Educación Inicial (4 Tomos) de la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, autora de *Cotidiáfonos* (Ed. Ricordi), coautora de *Artes y Escuela* y de *Recorridos Didácticos* (Ed. Paidós) y autora de la serie discográfica para niños "Ruidos y Ruiditos".

---

## Caperucita no fue al jardín ni vivía en el country

**Graciela Bialek**

Sin dudas, cuando uno piensa en cuentos para niños, Caperucita Roja es el clásico que se nos representa. Fue escrito por el francés Charles Perrault (1628-1703). En la versión del autor, Caperucita era una niña muy bonita e ingenua: *"La pobre niña, que no sabía que era peligroso detenerse a hablar con un lobo, le dijo..."* y allí empezó su desgracia.

El lobo, como se sabe, la engaña y se la come... ¡a las dos se las come! A la abuela primero, se *"la devoró en un santiamén, pues hacía más de tres días que no comía"*; y después a Caperucita. El lobo le respondió: *"¡Para comerte mejor! Y diciendo estas palabras, este lobo malo se abalanzó sobre Caperucita Roja y se la comió."* Fin del cuento. Así, como si nada. Sin final feliz, sin leñador al rescate. (El leñador salvador de las versiones actuales apareció casi un siglo después, de la mano de los hermanos Grimm -1785/1863- dedicados a la recopilación y reescritura de varios cuentos que circularon durante la Edad Media y el Renacimiento).

Siguiendo con la versión original, a la abuela el lobo se la comió porque tenía mucha hambre y ¿a la Caperucita?... Mmm... acá viene lo interesante. Y es que Perrault escribió Caperucita Roja para moralizar a las jóvenes que ingenuamente se dejaban seducir por desconocidos. La chica merecía un castigo ejemplificador por andar metiéndose con extraños. La moraleja explícita que C. Perrault dejó bien sentada, un par de reglones de por medio luego del final del cuento, dice así: *"Vemos aquí que las adolescentes y más las jovencitas elegantes, bien hechas y bonitas, hacen mal en oír a ciertas gentes, y que no hay que extrañarse de la broma de que a tantas el lobo se las coma. Digo el lobo, porque estos animales no todos son iguales: los hay con un carácter excelente y humor afable, dulce y complaciente, que sin ruido, sin hiel ni irritación persiguen a las jóvenes doncellas, llegando detrás de ellas a la casa y hasta la habitación. ¿Quién ignora que lobos tan melosos son los más peligrosos?"*. De nuevo: Mmm... Eso le pasó a la niña por dejar entrar al lobo ¡en la cama! Con esta moraleja el autor hace público un reclamo de alerta y control a la vida privada de las jóvenes.

El cuento recorrió siglos. Entre doncellas, al principio, y luego entre los niños, que se apoderaron de la literatura que les gustaba más allá de que no hubiese sido escrita para ellos. De hecho recién a en el S. XIX comenzó el proceso de legitimación de la literatura infantil, y a finales del XX, la infantil juvenil. Recién desde entonces, las hadas, los duendes, los dragones, los príncipes, los seres encantados, los dotados de poderes mágicos pintaron un mapa ficcional donde canalizar las demandas del imaginario de niños y jóvenes.

Y ese imaginario que corrió de boca en boca, de página en página, de décadas en décadas, se compartió y socializó configurando un imaginario colectivo. Porque si algo tiene en común la humanidad, es que pasa por la infancia, aunque a veces lo olvide. Ese modo colectivo de interpretar la realidad se constituye a partir de las ideas y palabras puestas en los discursos, de la realidad cotidiana y también los de la ficción, o sea que los cuentos de la literatura terminan

---

siendo "no tan cuentos". Y es que, en la literatura se ven reflejadas las prácticas sociales y los valores que circulan en una sociedad, en un tiempo, dejando su marca a través de generaciones. Entonces el imaginario termina actuando como regulador de las conductas -ya sea en adhesión o por rechazo- produciendo hechos reales y efectos concretos sobre las personas, su psiquis, sus acciones y su vida de relación. Legítima e impone un modo de ser y comportarse.

Por eso, a pesar de los finales suavizantes que le imprimieron los Grimm y Walt Disney, la Caperucita Roja sigue diciéndoles a las niñas "¡Ojo con el lobo!" (a los niños también, pero convengamos que la connotación de no dejarse llevar a la cama por desconocidos es más moralizadora, aún -tres siglos después-, para las mujeres...)

Caperucita vivía en un pueblo, lo dice el comienzo de la historia: "*Había una vez una niñita en un pueblo, la más bonita que jamás se hubiera visto; su madre estaba enloquecida con ella y su abuela mucho más todavía. Esta buena mujer le había mandado hacer una caperucita roja y le sentaba tanto que todos la llamaban Caperucita Roja.*" Si era la más bonita y su caperuza roja la distinguía entre otras niñas, eso quiere decir que convivía socialmente entre otros y los demás la reconocían.

Sin embargo es en el bosque donde ocurre el encuentro con el lobo. En la profundidad y la soledad del bosque. Y es en la cama, en la intimidad de la cama, donde el lobo finalmente la come. "*Caperucita Roja tiró la aldaba y la puerta se abrió. Viéndola entrar, el lobo le dijo, mientras se escondía en la cama bajo la frazada:*

*-Deja la torta y el tarrito de mantequilla en la repisa y ven a acostarte conmigo.*

*Caperucita Roja se desviste y se mete a la cama y quedó muy asombrada al ver la forma de su abuela en camisa de dormir. Ella le dijo:*

*-Abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!". Y sigue la andanada de preguntas por el estilo, hasta el "...para comerte mejor".*

Es en el sitio de la privacidad donde sucede el delito. ¿Cuál delito? ¿El del crimen del lobo o la puesta en público de la acción ingenua de la niña: primero le habla en el bosque, luego se desviste y se mete en la cama con él? Ella pierde la vida, pero las niñas, de allí en más, sabrán que en cualquier momento pueden perder también la intimidad, pueden quedar al descubierto sus acciones privadas. El silencio entre las paredes del cuarto se rompe. (Cualquier parecido con los crímenes de mujeres en barrios cerrados argentinos corren por cuenta de quien lee).

Es que en realidad Caperucita, más allá de fijar en el imaginario colectivo el meta mensaje de "ojo con el lobo", le recuerda a las mujeres que lo que uno esconde o barre bajo a la alfombra, puede ser descubierto y puesto a la luz luego del engaño del lobo.

Los hechos públicos de las mujeres asesinadas en sus protegidos mundos country despertaron la curiosidad de muchos. ¿Sólo el morbo movió los hilos de tanto comentario y prensa en torno a estos aberrantes hechos? ¿O algo tuvo que ver también el miedo generalizado a hallarse descubierto uno, cualquier

---

sujeto común, en su intimidad? Es que la intimidad pudo más que misma muerte. ¿Qué hicieron esas mujeres para merecer esto? Nada. Absolutamente nada. Sin embargo su confianza en el hombre equivocado, un asesino disfrazado, las liquidó. No era un desconocido para ellas (el lobo sí lo era para Caperucita). Pero atacó en lugares privados... le abrieron las puertas de su mundo íntimo. Y vuelve al ataque el imaginario colectivo con la moraleja de Caperucita "¡ajo con el lobo!".

Y es que para eso fue escrito el cuento de la Caperucita, para asegurar y ponderar socialmente una premisa machista de época, en la cual los derechos privados de los varones primaban por sobre el de las mujeres. Jamás la niña hubiese engañado al lobo ni se lo hubiera comido. Jamás se hubiese escrito un cuento para moralizar a los hombres amenazando su intimidad. Recordemos que este cuento fue escrito en el Siglo XVII.

Al final y atando cabos, la literatura para niños no es tan ingenua. Tal vez por eso, porque la Caperucita sigue rodando, es que muchos autores actuales han reescrito su mensaje revirtiendo aquel mensaje moralizante. Por ejemplo, *Caperucita en Manhattan* la novela de Carmen Martín Gaité que contextualiza a la niña en la ciudad neoyorquina con una abuela enamorada de Mr. Wolf, de profesión pastelero y más bueno que el pan. O *Caperucita Roja. Tal como se lo contaron a Jorge* de Luis María Pescetti en la cual la imaginación de un niño de hoy, va reconstruyendo la historia según las vivencias de una niña sin tantos prejuicios. También *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* de Bruno Murani, donde el lobo no logra engañar a la niña en ninguna de sus versiones y colores porque ella es muy avispada y tiene demasiados amigos ayudándola.

Caperucita está en el imaginario de todos, pero al imaginario lo podemos modificar con nuevos discursos. Y en este sentido, hacen falta nuevos discursos. Los cuentos clásicos pueden ayudar, mediante el diálogo con los niños, a reflexionar acerca de estas y otras interpretaciones acerca del texto. No es desdibujando ni cambiando finales como contribuye la literatura a generar ingeniosas ideas, sino precisamente accionando sobre ellas, meditando y debatiendo, opinando y recreando nuevos conceptos, siempre dentro de un contexto.

Este tipo de acciones, precisamente, son las que necesitan realizar los más pequeños, justo en la edad en que organizan sus modos de pensar. Los cuentos clásicos, más allá del inmenso bagaje de hechos maravillosos que aportan al imaginario infantil, pueden incitar el diálogo creativo con los adultos significantes de su entorno -padres y maestros del Nivel Inicial-, quienes, como lectores más expertos, aporten al texto desde el lugar del lector (no del escritor. El autor ya hizo lo suyo en su entorno, su tiempo y con sus razones). ¿Cómo dialogar con el texto entre niños y adultos? Pues podría ser aportando datos y opiniones de humor, de relación, de afecto, históricos, sociales, valorativos, sin miedo a incursionar en temas tabúes (porque de lo contrario sobre esos temas sólo sienta opinión la TV), acercando otros textos (pues un buen cuento siempre lleva a otro), acompañando así a ese infante en su proceso de construcción como un verdadero lector-pensador que enriquece y se enriquece, y no como mero reproductor de ideas ajenas.

Caperucita sólo quiso jugar en el bosque y se entretuvo juntando avellanas, armando ramos de flores silvestres y correteando mariposas. El lobo la engañó,

fue por el camino más corto y se la comió. La niña contrarió el mandato. ¡Cuidado! El asesino es el lobo. Caperucita no fue al Jardín para saber de otros finales, tampoco vivía en el country. Caperucita Roja está furiosa, ya no quiere que vuelvan a comerla. Jamás.

### **Graciela Biale**

Escritora y docente cordobesa. Es comunicadora social, licenciada en Educación y Master en Promoción de la Lectura y literatura infantil.

Se desempeña como Directora Biblioteca Provincial de Maestros. Allí creó y coordina desde 1993 el programa de promoción de la lectura: VOLVER A LEER, destinado a las escuelas de todos los niveles del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Organiza las Jornadas de Educación en la Feria del Libro de Córdoba (en 2007, la 15ª).

Elaboró diseños y desarrollos curriculares de Literatura y de Lectura para Nivel Inicial y terciarios, a nivel provincial y nacional.

Posee 25 obras publicadas. Ha recibido 16 distinciones: tres por textos pedagógicos, diez a su obra literaria y tres por su labor en promoción lectora.

Ha sido antóloga de las colecciones *Leer X leer* y *Leer la Argentina* (FMG-Eudeba-MECyT) y dirigido las colecciones *Pasito a paso* (CB ediciones) e *Historias para colgar* (Educando ediciones).

Algunos de sus libros más difundidos son: *El libro de las respuestas sabihondas* (CB ediciones), *De boca en boca* (AZ Ed.), *Los sapos de la memoria* (CB Ed.), *San Farrancho y otros cuentos* (CB ediciones), *Nunca es tarde* (Ediciones del Boulevard), *Caracoleando* (Edebé), *Si tu signo no es Cáncer* (Norma) y *Hada desencantada busca príncipe encantador* (Educando ediciones).

---

## La Sustancia Oculta de los Cuentos

**Yolanda Reyes**

Charla a maestros, en ocasión del lanzamiento de Cuentos para siempre de la colección "Libro al Viento", del Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Biblioteca Virgilio Barco. Bogotá, Colombia. Junio 18 de 2004

### I. El hilo de la memoria

Hace mucho, pero muchísimo tiempo, mucho antes de aprender a leer solos, quizá una voz amada nos contó alguno de esos cuentos tradicionales que suelen contarse a los niños y que hemos dado en agrupar bajo el rótulo de "cuentos de hadas" o "cuentos tradicionales".

Deberíamos seguir el hilo de la memoria para evocar ese rostro, ese tono de voz, esas manos que iban señalando reinos y palacios lejanos, para construir una arquitectura que no existía entonces y que, sin embargo, era más real que todo lo demás: más real que el borde de esa cama que olvidamos; más real que la habitación o el patio o la noche aquella de esos tiempos... más real que nuestras caras de entonces, que las trenzas o las colas de caballo o la gomina que hace ya tanto no usamos...

Y ahora, cuando ya hemos olvidado el rostro que tuvimos y la edad exacta y el vestido, tal vez seguimos acordándonos de algún retazo de la historia, de alguna fórmula mágica de inicio, de algunas palabras que se repetían como un canto y que nombraban todo aquello de lo que no se hablaba durante el resto de las horas, todo aquello que no se decía en las visitas ni en la mesa ni en la fila del colegio...

La sustancia oculta de los cuentos: ese poder de las palabras para dar nombre y existencia a realidades interiores, tantas veces terribles e inciertas, a pesar de la supuesta inocencia que los adultos atribuyen a los tiempos de infancia.

El primer cuento que recuerdo, tal vez el más triste de los cuentos que conozco, más que cuento era letanía e indagaba, como en el fondo lo hace siempre la literatura, en los misterios de la vida, con dos de sus dramas recurrentes: el amor y la muerte. Era la historia de *La Cucarachita Martínez* contada por mi abuela muchas noches a la misma hora. Por si no saben el cuento, la Cucarachita, barre que te barre la puerta de su casa, encontraba una moneda y con la moneda, se compraba una cinta para el pelo. Y luego, así, tan linda, se sentaba en esa misma puerta a esperar que alguien la enamorara. Pasaban el perro, el gato y otros animales y todos le decían la misma frase: "Cucarachita, como te ves de bonita. De corazón te lo pido, ¿quieres casarte conmigo?". Ella, como se acostumbra en los cuentos tradicionales, contestaba siempre igual: "Eso depende: ¿cómo me enamorarás?"

El perro decía guau, el gato decía miau y ella volvía a contestar, invariablemente: "¡Ay, no!...sigue tu camino que me asustas, me espantas y me asombras". Hasta que llegaba el Ratón Pérez y cuando ella decía "eso depende: ¿cómo me enamorarás?", el Ratón Pérez contestaba, con un suave "bsbsbs" en susu-

---

ros, y ella quedaba fascinada. Inmediatamente se casaban, pero la historia no tenía final feliz porque unos días luego de la boda, la Cucarachita dejaba al Ratón Pérez revolviendo un sancocho y el pobre se ahogaba entre la olla.

De repente todo se volvía muy triste. La Cucarachita se sentaba a llorar y un pajarito que pasaba le preguntaba por qué estaba tan triste. Ella contestaba: "Porque el Ratón Pérez se cayó en la olla y la Cucarachita lo siente y lo llora"... Entonces, el pajarito se unía al duelo y decía: "pues yo pajarito me corto el piquito"... Entonces pasaba la paloma y le preguntaba al pajarito por qué se había cortado el piquito y la letanía recomenzaba: "Porque el Ratón Pérez se cayó en la olla y la Cucarachita lo siente y lo llora y que el pajarito se cortó el piquito". Y la paloma decía: "pues yo, la paloma, me corto la cola"... Y cuando el palomar llegaba a preguntar, se ponía igual de triste y decidía: "pues yo, palomar, voy me a derribar", y se sumaba al coro y la letanía se iba haciendo cada vez más larga y aparecían nuevos personajes que repetían una y otra vez la misma retahíla:

Porque el Ratón Pérez se cayó en la olla y la Cucarachita lo siente y lo llora y que el pajarito se cortó el piquito, y que la paloma se cortó la cola y que el palomar fuese a derribar y la fuente clara se puso a llorar. Y yo que lo cuento acabo en lamento porque el Ratón Pérez se cayó en la olla y la cucarachita.... Y así sucesivamente, el duelo se iba apoderando de todo y las palabras eran tristes pero, de tanto repetirse, parecían tener poderes curativos... Obviamente, eso lo pienso ahora porque entonces yo no sabía qué circulaba debajo de esas palabras que mi abuela me contaba. Quizás tampoco ella lo sabía: sencillamente, éramos dos personas muy cercanas, cuerpo a cuerpo, cara a cara, hablando sin hablar todas las noches, de los misterios de la vida y de la muerte y del amor.

Pues bien, yo creo que, de eso, exactamente, se trata la literatura. Y creo que los lectores de cualquier edad, cuando nos refugiamos en la cadena de palabras de un libro, seguimos buscando esa posibilidad, muchas veces descubierta al lado de esas primeras voces y de esas primeras historias inscritas en nosotros, de nombrar, en un idioma secreto, en un *Idioma Otro*, aquellos misterios esenciales que nunca logramos entender: la vida y la muerte...Y lo que hay en la mitad.

## **II. El lugar de la literatura.**

Si aceptamos que sabemos, desde esos remotos tiempos de palacios y de voces antiguas, que la materia de la literatura es precisamente la vida - y la muerte y lo que hay en la mitad - cabría preguntarnos por qué razón sigue tan vigente en nuestras prácticas y en nuestros currículos académicos esa otra idea según la cual, lo que *se debe saber* de literatura es tanto de lo que sobra y tan poco de lo que basta: es decir, definiciones, actividades, etiquetas... ("Deber antes que vida", como dijo alguno de nuestros ilustres próceres. La letra muerta primero y después, cuando aprendamos bastante, si acaso, vendrá el placer...) Pero el problema es que "después" puede ser demasiado tarde. La literatura, así enseñada, con sus listas de autores y de obras o como estrategias y estándares de decodificación, no da segundas oportunidades.

¿De dónde habrá surgido ese consenso escolar que nos obliga a todos a subrayar lo mismo en el mismo párrafo del cuento de *Caperucita Roja*, a entender rápidamente las mismas ideas principales de *Barba Azul* y a mirar todas las obras desde los mismos puntos de vista? ¿De dónde ha surgido ese desprecio que le produce a la educación lo subjetivo, lo inefable, lo que no puede evaluarse en una prueba académica?

Yo me atrevo a pensar que hay un poco de vanidad en este equívoco. Porque, en nuestra concepción de enseñanza, aún se pide al profesor que sea capaz de controlar, planificar y evaluar el proceso de aprendizaje durante todas las etapas, de principio a fin, sin que nada se la salga de las manos. Esa concepción supone que mientras más a corto plazo sean los objetivos que se proponga un maestro y mientras más se materialicen en indicadores concretos, más fáciles serán de ver, comprobar y evaluar en términos cuantitativos. De alguna manera, su "eficacia" está todavía planteada en función de cuánto aprendizaje logra demostrar que *obtuvieron* sus alumnos. Lo que no es visible, evaluable y observable no da puntos. Lo que se sale de la respuesta esperada no vale. Lo que sucede fuera de clase no cuenta. Los procesos que concluyen después de finalizar el año o las revelaciones que se le van dando paulatinamente a un ser humano, a lo largo de la vida, quizás gracias a la voz de un maestro que cuenta cuentos sin esperar a cambio más que caras expectantes, fascinadas o aterradas, no se califican. Y lo que no puede evaluarse a corto plazo, es como si no existiera.

Si ya hemos esbozado que la literatura trabaja con toda la experiencia vital de los seres humanos –y no sólo con el pedacito que se puede medir– podemos imaginar lo poco que estos cuentos y esas voces han representado para sistemas pedagógicos basados en preguntas cerradas de "selección múltiple" o en ideas meramente instrumentales que insisten en hablar de lectura rápida, como si se tratara de una competencia académica o deportiva...para el caso, da lo mismo.

### **III. Casas de palabras**

Detengámonos a pensar por un momento en la esencia del lenguaje literario y ubiquémoslo dentro del contexto más amplio de la comunicación humana. Cada uno de nosotros posee una lengua determinada para expresar su mundo interior y para relacionarse con los otros. En nuestro caso, pertenecemos a la comunidad lingüística que habla castellano. El castellano tiene un código propio, un sistema de signos que nos permite a todos los hablantes nombrar, con ciertas etiquetas, unas imágenes mentales o unos significados determinados. Eso garantiza que podamos compartir, de cierta forma, un código común. En efecto, si escribo la palabra "casa", puedo tener la seguridad de que todos ustedes, que comparten mi lengua, evoquen en su mente el concepto de casa. Sin embargo, ninguna de las imágenes mentales que ustedes se forman corresponde al significado estándar del diccionario. Habrá mansiones, apartamentos o casas de campo; algunas serán grandes y otras pequeñas. Muchos irán más lejos y asociarán la palabra con un olor particular, con una cierta sen-

---

sación de seguridad o de calor de hogar, con una añoranza o con sus propios secretos. Y eso sucede porque todos vivimos en casas distintas.

Valgámonos de esa imagen para ilustrar nuestra relación con la lengua: cada uno construye su propia casa de palabras. Tenemos un código común, digamos que son los materiales y las especificaciones básicas. Pero cada ser humano va apropiándose del código a través de sus propias experiencias vitales y suele formar sus significados, más allá de un diccionario, mediante una trama compleja de relaciones y de historias. Así, debajo de las etiquetas, el lenguaje que habitamos oculta zonas privadas y personales. Junto a las zonas iluminadas existen grandes zonas de penumbra.

¿Qué significado tiene todo esto para la enseñanza de la literatura? Pues nada menos que el reconocimiento de esas zonas. Porque, entendámonos: no es lo mismo leer un manual de instrucciones para conectar un horno que leer un cuento de hadas, y si la escuela no se da cuenta de "semejante sutileza", seguirá enseñando a leer todos los textos desde la misma postura.

Es cierto que para conectar un horno se deben seguir, de manera literal y obediente, unos pasos, pues lo contrario puede ocasionar un cortocircuito. Sin embargo, es igualmente cierto que, en el caso de los cuentos, de los poemas y de la literatura toda, son precisamente la libertad del lector y, de cierta forma, su desobediencia al sentido literal de las palabras, las que le permiten "comprender" en toda su dimensión. Aunque para las dos tipos de lectura hablemos de comprender, el tipo de comprensión que se establece, es muy distinto. Para entender un cuento, es necesario conectarlo con sensaciones, emociones, ritmos interiores, evocaciones como las que hicimos al comienzo, símbolos tal vez arcaicos y zonas recónditas y secretas de nuestra experiencia. Si no nos permitimos explorar esas zonas secretas con sus penumbras y sus ambigüedades, esos cuentos no nos dirán nada, así contestemos cuál es su tema o cuándo nacieron sus autores, o así identifiquemos la introducción, el nudo y el desenlace...

A pesar de que los dos tipos de lecturas —el manual de instrucciones para conectar un horno y los cuentos de hadas - compartan muchas palabras y signos, hay algo en ellas que nos hace a nosotros, como lectores, entrar en dinámicas diferentes. Y la escuela, acláremoslo, debe enseñar a leer de todas las formas posibles y con diversos propósitos. Porque necesitamos seguir instrucciones cada vez más complejas, no sólo para conectar hornos, sino para que una nave pueda despegar y explorar lugares remotos. Pero también necesitamos, y cada vez con mayor urgencia, explorar el fondo de nosotros mismos y conectarnos, desde ahí, con esos otros, iguales y diferentes, que comparten nuestras raíces humanas, nuestros sueños y nuestros terrores. Así como algunas veces debemos ser obedientes o literales y otras veces requerimos analizar con exactitud textos científicos y académicos - y no niego que esto también puede y debe enseñarse - también es cierto que necesitamos herramientas para hacer lecturas libres y transgresoras, para conversar profundamente con nosotros mismos y con esas otras voces, en ese idioma secreto que fluía entre nosotros y nuestros narradores privados mientras compartíamos un cuento.

---

Por hablar en ese *Idioma Otro*, y por nombrar esas "habitaciones propias", la literatura debe ser leída, vale decir sentida, desde la propia vida. El que escribe estrena las palabras y debe reinventarlas cada vez, para imprimirles su huella personal. Y el que lee literatura recrea ese proceso de invención para descifrar y descifrar-se en el lenguaje secreto de otro. Es éste un proceso complejo que compromete, por decir lo menos, a dos sujetos, con toda su experiencia, con toda su historia, con sus lecturas previas, con su sensibilidad, con su imaginación, con su poder de situarse más allá de sí mismos. Se trata de una experiencia de lectura compleja y, hay que decirlo, difícil. Pero se puede enseñar. Y yo sostengo también que se puede enseñar a amar la literatura, así como se enseñan y se aprenden números, vocales o competencias semánticas o lo que ustedes quieran. Es posible enseñar la experiencia esencial de la literatura: es decir, su poder para revelarnos sentidos ocultos y secretos; para conmovernos y aterrarnos y zarandearnos y nombrarnos y hacernos reír o temblar, y para hablar de todo aquello que no se dice, de labios para afuera, en las visitas.

Cabe, entonces y sé que muchos de ustedes lo creen y lo hacen posible todos los días, promover una pedagogía del amor a la literatura que dé cabida a la imaginación de alumnos, alumnas y maestros y al libre ejercicio de su sensibilidad, para impulsarlos a ser re-creadores de los textos.

#### **IV. Lo que sí puede enseñar la literatura**

Nuestros niños, niñas y jóvenes están inmersos en una cultura de prisa y bullicio que los iguala a todos y que les impide refugiarse, en algún momento del día o, incluso, de su vida, en lo profundo de sí mismos. De ahí que la experiencia del texto literario y el encuentro con esos libros reveladores que no se leen sólo con los ojos o con la razón, sino con el corazón y el deseo, sean hoy más necesarios que nunca como alternativas para ir construyendo esas casas o palacios interiores. En medio de la avalancha de mensajes y estímulos externos, la experiencia literaria brinda al lector unas coordenadas para nombrarse y leerse en esos mundos simbólicos que han construido otros seres humanos. Y aunque leer literatura no cambie el mundo, sí puede hacerlo más habitable, porque el hecho de vernos en perspectiva y de mirar hacia adentro, contribuye a abrir nuevas puertas para la sensibilidad y el entendimiento de nosotros y de los otros.

Necesitamos poemas, cuentos y toda la literatura posible en nuestras escuelas, no para subrayar ideas principales, sino para favorecer una educación sentimental. No para identificar moralejas, enseñanzas y valores sino para emprender esa antigua tarea del "conócete a ti mismo" y "conoce a los demás". El reto fundamental de un maestro es el de acompañar a sus alumnos en esa tarea, creando, a la vez, un clima de introspección y unas condiciones de diálogo para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada niña, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con su historia...

Un maestro de literatura, por encima de todo es, como aquellos contadores que evocamos al comienzo, una voz que cuenta; una mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles, que abre puertas prohibidas y que traza caminos en-

---

tre el alma de los libros y el alma de los lectores. Y para hacer su trabajo, no debe olvidar que, más allá de maestro, es también un ser humano, con zonas de luz y sombra; con una vida secreta y una casa de palabras que tiene su propia historia. Su labor, como la literatura misma, es riesgo e incertidumbre. Su oficio privilegiado es, básicamente, leer. Y sus textos de lectura no son sólo los libros sino también sus lectores. No se trata de un oficio, sino de una actitud de vida. No figura en los estándares ni en los textos escolares ni en el manual de funciones, pero se puede enseñar. Ojalá les quede esa idea clara: que un maestro puede "enseñar" el amor por la literatura mediante su actitud vital, que es el texto por excelencia de sus alumnos. Cuando salgan del colegio y olviden fechas y nombres, podrán recordar la esencia de esas conversaciones de vida que se tejían entre líneas, cuando su maestro sacaba un libro de cuentos y compartía con ellos la emoción de una historia, sin pedirles nada a cambio. Porque en el fondo, los libros son eso: conversaciones de vida. Y sobre la vida, sí que es urgente aprender a conversar.

Creo que leemos para conversar, y decir y decirnos, sin entender nunca nada del todo. Como la Cucarachita cuando se refugiaba en esa letanía, cada vez con más voces y ese ser en las palabras, ese fluir con las palabras de otros muchos, era como un hechizo que de cierta forma, sanaba el dolor, mediante el rito de nombrarlo.

Tal vez el tiempo, que siempre va tan de prisa, borre en sus estudiantes los rostros de ahora y las coordenadas de aquel salón donde ustedes les leen cuentos, sin pedirles nada a cambio, salvo sus caras de expectación, terror, asombro o deleite...Pero quizás cuando sean grandes lectores se acuerden de algún cuento entrañable que los marcó para siempre y de una voz que decía:

"Érase una vez, en un país muy lejano..." Y nadie estará ahí para ponerles una condecoración ni una medalla al mérito ni para dar fe del milagro. Pero así es como se van haciendo los lectores: cuerpo a cuerpo: cuerpo y alma, en una habitación o en un salón de clase. Cuento a cuento. Y uno por uno.

**Bogotá, 2004**

**Yolanda Reyes**, escritora y profesora colombiana. Nació en 1959 en Bucaramanga, Colombia. Es licenciada en educación con especialización en filología. Fue consultora para el Plan Nacional de Lectura en Colombia y ha dedicado su vida a la investigación en torno a la pedagogía y la animación de la lectura. Directora de Espantapájaros Taller, institución de Bogotá que desarrolla un trabajo de acercamiento a la lectura con bebés. Entre sus libros para niños sobresalen *El terror de sexto B* (premio Noveles Talentos, Fundalectura, 1994) y *María de los Dinosaurios*. Su novela juvenil *Los años terribles* fue finalista del premio Norma-Fundalectura.

---

## LA LITERATURA, LA INFANCIA, EL ARTE<sup>9</sup>

Entrevista a **GRACIELA MONTES** realizada por **María Emilia López**

*"Scherezada logró, a fuerza de cuentos, demorar su muerte durante mil y una noches, así que mirá si sirve para algo la literatura. Alcanzó para no morir, nada menos". GM.*

Graciela Montes es una de las escritoras de literatura infantil más reconocidas de nuestro país; también una de las más importantes pensadoras sobre la infancia y su cultura. Para quienes transitamos la experiencia educativa en el jardín de infantes, su obra es además un amparo a la hora de "construir y defender el espacio poético" de los chicos y el nuestro también. Entablamos aquí un diálogo sobre algunas preocupaciones compartidas acerca de la infancia, la literatura, el arte.

**MEL:** Me gustaría que nos contaras cómo fue que llegaste la literatura infantil, cómo fue que te tomó tan intensamente.

**GM:** Esas cosas son siempre circunstancias o lugares por los que la vida a uno lo va llevando. Yo escribía mucho, no necesariamente para niños, y hubo una ocasión en el Centro Editor de América Latina, donde yo trabajaba, con la aparición de una colección que se vendía en los quioscos, *Cuentos del Chiribitil*, y yo probé escribir un cuento para niños. En realidad fue un ensayo, porque nunca había escrito para niños. Aproveché una historia del folklore personal, que eran *los odos*, esos personajes fantásticos, y funcionó. Me sentí muy cómoda en el género, me parece que permite mucho vuelo del imaginario, que exige economía o sencillez, y ésa me resultó una exigencia interesante. Es un género en el que estoy muy implicada, a pesar de que también escribo para adultos.

**MEL:** Pienso en algunas de tus conceptualizaciones, como por ejemplo el *plan poético*, que me parecen interesantes a la hora de integrar el arte y especialmente la literatura a la escuela. Lo que vemos muchas veces es cómo el arte o la literatura desaparecen, en el mejor de los casos puestos al servicio de la pedagogía, o postergados porque hay otras cosas más importantes que hacer.

**GM:** En mi idea de la educación, el arte ocupa un lugar central. Yo creo que es la continuación natural del juego como lo imagina Winnicot<sup>10</sup>, es decir, un lugar de negociación, de transición entre el sujeto y los rigores del mundo, donde se construyen las cosas personales. El arte conserva en sus reglas de juego esa libertad, esa posibilidad de ser un espacio circunscripto, que es la tela de una pintura o el texto de un cuento o el espacio musical donde uno construye lo propio, donde no se está sujeto por un rato ni a las exigencias de la propia subjetividad, ni a las exigencias de acomodación que da el mundo; un lugar neutro.

---

<sup>9</sup> Esta entrevista fue publicada con anterioridad en la revista de educación inicial Punto de partida. Año 1. N° 1. Marzo 2004. Editora del Sur, Buenos Aires.

<sup>1</sup> Winnicot, Donald. *Realidad y juego*. Gedisa, Barcelona, 1989.

---

Es allí donde uno se siente vivo. Dice Winnicot que no es lo mismo estar vivo que "sentirse vivir", y eso es el arte. En la escuela teóricamente el arte está, siempre se lo reivindica, pero no siempre cuando vamos a la práctica cotidiana lo encontramos. Por ejemplo en los jardines de infantes una cosa que suele llamarme mucho la atención, es que es muy frecuente la instalación de clichés plásticos, ciertos dibujos con los que se "decora" el jardín; tienen poco de búsqueda, tienen poco de construcción artística, son moldes.

**MEL:** Sí, suelen estar muy alejados de lo que es la experiencia estética.

**GM:** Claro, cuando en realidad para un chico la experiencia estética es algo totalmente natural, es algo regular en su vida. Él no necesita demasiados estímulos para instalarse en el lugar del arte porque él sabe jugar, y el que sabe jugar también sabe de qué trata el arte. Y sin embargo muchas veces se le marca que la estética para él es una estética pre establecida, donde los arbolitos son siempre de la misma manera, y las caritas son todas redondas, y no hay perfiles y no hay cosas violentas, cuando en los dibujos de los chicos sí las hay, hay búsqueda, hay rupturas. En cambio se supone que cuando se es niño se debe recibir algo sin conflicto.

**MEL:** Muchas veces los maestros tienen miedo a la literatura sin final feliz.

**GM:** Sí, generalmente los modelos de cuentos para niños están muy establecidos, son nada peligrosos, muy acorralados. O si no están al servicio de alguna unidad didáctica. Eso achica el lugar del arte, lo posterga y lo vuelve banal, lo vuelve frívolo, cuando en realidad es un lugar poderoso en tanto que se les dé ocasión a los chicos y materiales, porque otra de las cosas interesantes del arte, sea cual sea que uno practique, por ejemplo para el escritor las palabras, es la exploración de la materia, tener materia en la que uno pueda revolver, ver qué saca. Eso es fundamental en la formación artística y tampoco suele darse en los jardines. Es raro que se dé el espacio de una búsqueda un poco errática, un cierto caos.

**MEL:** Eso es muy interesante: el permiso para *una búsqueda errática*. Pareciera que tenemos que ordenar todo, el objetivo lo señala el maestro, la propuesta la diseña el maestro. Entonces ya no hay búsqueda lícita para los chicos.

**GM:** Lo mismo pasa cuando el maestro da una interpretación de un cuento antes de que los chicos hagan su propia lectura, es decir que los llevan, de alguna manera, los conducen hacia un resultado. A veces porque el resultado, según piensa el maestro, es más interesante o más educativo. O en el caso de los dibujos, he visto a los maestros pidiéndoles a los chicos que completen la hoja con cierto color porque va a quedar más lindo, y esa irrupción en la búsqueda personal creo que tiene que dejar una especie de represión. Cuando uno siente que el otro le dice cómo tiene que ser de lindo su dibujo, le está impidiendo buscar lo que él tiene para decir, que será bello o no bello, pero que va a ser de él, que va a ser una búsqueda única.

---

Esto también tiene que ver con el uso del tiempo. El dejar que a veces el tiempo se extienda en una cosa un poco circular, que no vaya necesariamente directo a la meta, eso es algo difícil de otorgar, la gente no lo otorga. A los chicos se les otorgan muchas cosas (los que pueden otorgárselas) pero probablemente no les otorgan tiempo, el tiempo propio, el tiempo personal y también el tiempo compartido. Ese es un don mayor, que no siempre se da. Y el mismo efecto causa la extrema organización por parte del adulto hacia el niño, que los chicos tengan una agenda absolutamente armada, que nunca tengan espacio para el vacío.

**MEL:** ¿Cómo pensás el vacío? Hablemos del por qué de la importancia del vacío.

**GM:** El vacío es tremendamente necesario para cualquier construcción, para cualquier búsqueda de significados. Tiene que haber primero un vacío. Si todo está saturado de discursos ya previstos, si lo único que uno recibe son indicaciones sobre cómo ir hacia esos discursos, no hay lugar para el titubeo, no hay lugar para la duda, no hay lugar para la pregunta. Parecería que se le dice al niño: *sos chico, todavía no sabés como aprovechar el tiempo, entonces yo te lo voy a decir*. Y eso es un poco soberbio de parte del adulto, porque los chicos tienen mundos adentro de sus tiempos vacíos. Una de las cosas que yo siempre recomiendo, creo que habría que hacerlo en educación, es leer memorias de infancia de escritores.

**MEL:** ¿Cuáles recomendarías?

**GM:** Creo que uno de los más interesantes es Proust, realmente el máximo. Pero también Unamuno, Valle Inclán, Juan Ramón Jiménez, a veces recuerdan o rescatan pequeñas escenas que mantienen vivas en su memoria. Y de esas escenas se aprende muchísimo. Porque está claro que eso que para el adulto era estar haciendo nada, estar perdiendo el tiempo, para el chico era un tiempo tremendamente cargado, en el que estaban sucediendo muchísimas cosas que algunas personas recuerdan y otras no. Me parece que hay que tratar de hacer memoria y acordarse cómo era ser niño. Era muy interesante el mundo cuando uno era niño, se veían muchas cosas.

**MEL:** ¿Vos creés que hoy los chicos tienen más dificultad para habitar el mundo que la que teníamos nosotros?

**GM:** Están más acorralados. Tal vez no por otras necesidades o por cosas estrictas, nosotros también teníamos rigores. Pero teníamos rutinas tranquilas, con espacios vacíos, las tardes eran más largas, había un barrio, un espacio mucho más benéfico. Y ahora parece difícil encontrar eso para un chico urbano, porque el tiempo que no está organizado en comer, dormir, ir a la escuela, viajar, es un programa con otro amigo que ya está también pautado u otros cursos y cosas que hacen, o la televisión. Parece haber poco lugar para estar desconcertado. Aunque también hay chicos en situaciones tremendas que encuentran su lugar, sus márgenes, pero desde el punto de vista de la educación,

---

de la transmisión cultural, de la organización de la cultura, está descuidado ese vacío.

**MEL:** Yo creo que estamos ante una paradoja, porque por un lado la escuela y los modos sociales clausuran la posibilidad del desconcierto, recargando de sentidos los mundos de los chicos. Sin embargo hay otros aspectos en los que el desconcierto es demasiado grande, y que tienen que ver con las dificultades de los adultos para acompañarlos en la crianza y en la educación, para sostener el vínculo en este momento de tanta dispersión. Yo tengo la sensación de que muchos chicos - y también los adultos - están en un profundo desconcierto, pero que no es precisamente el desconcierto creativo.

**GM:** Claro, sin reglas de juego.

**MEL:** Vos hablabas hace un rato sobre el espacio transicional en el planteo de Winnicott, que retomás en *La frontera indómita*<sup>11</sup>, y yo pensaba en los recursos con los que Winnicott contaba en la época de sus teorizaciones, que eran, por ejemplo, una madre "suficientemente buena", con disponibilidad para acompañar al niño, y además un padre, que a su vez sostenía a la madre. Ese padre hacía el efecto de "holding", y se convertía para el niño en garantía de su continuidad de ser. En lo que voy viendo en mi experiencia, en general los padres están, como los chicos, muy desamparados y muy desconcertados, por lo tanto poco pueden contener. Ese desconcierto del terreno de lo real se traslada a los hijos, pero no es precisamente el desconcierto que esperamos que se produzca para crear o inventar.

**GM:** Sí, en una sociedad como ésta, complejísima, donde nadie sabe bien cuál es su lugar, que además está envuelta en la tecnología, y la tecnología supone una distancia con respecto a mi acción sobre el mundo, hay otro que tiene las cosas organizadas para que yo actúe, pero yo directamente ya no sé cómo son las cosas; eso a un padre que tenía el lugar del que sabía, lo ha corrido, lo ha disminuido, ese padre está infantilizado por la cultura, es como un niño más.

**MEL:** Desde este punto de vista la infancia ya no es cronológica; la condición de niño y la condición de adulto se desdibujan, ya no está claro quién contiene a quién, ni hay condiciones de humanización garantizadas. Hay un "vacío" más primario que aquel al que nos referíamos cuando pensábamos el espacio mental propio, creativo; pareciera que hay un vacío de sostén que se traduce también en vacío de pensamiento...

**GM:** Yo pienso en las figuras de los Simpson, Homero Simpson es tan niño como Bart, son dos niños, y en la cultura él es un consumidor, trata de ser feliz y no piensa mucho, de eso se trata.

**MEL:** Ahora, volviendo al lugar del arte, - que yo creo que puede ser un importante dispositivo de humanización, precisamente por esa posibilidad de bús-

---

<sup>2</sup> Montes, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Colección Espacios para la lectura. Fondo de cultura económica. México, 1999.

---

queda y construcción de lo propio, por esa mixtura entre abstracción y sensibilidad, que en definitiva es la capacidad de pensar -: desde tu punto de vista, ¿cómo se acompaña a un chico en la experiencia estética? ¿Cómo se acompaña el aprender a "hacer obra", el empezar a tomar distancia de la pura expresión?

**GM:** Es un trabajo que no se da de un momento para el otro. Lo primero es poder convertirse uno en lector de su obra, poder mirarla. Pero los chicos lo ejercen si trabajan con convicción como generalmente lo hacen, si realmente tienen interés son muy críticos de su propia obra, se impacientan cuando algo no les sale, prueban, eliminan, es la búsqueda. Mientras alguien esté haciendo eso, no sé si uno tiene derecho a decirle que se olvidó de hacer tal cosa. Lo que va a ver el maestro son cuestiones no resueltas que él puede ayudar a resolver en nuevos planteos. Al ver esa debilidad, esos huecos, puede plantearle nuevas propuestas, y así es como el escritor o el artista va reparando sus fallas.

Me parece que una de las cosas deseables en la formación docente sería que los propios maestros tengan una experiencia artística, no que todos sean pintores, escritores o algo por el estilo, pero sí que tengan trato con la experiencia artística, alguna forma de sensibilización, y de buena escucha. Ellos pueden no ser grandes pintores, pero tienen que conocer algo de los grandes pintores, tienen que haber mirado, como tienen que haber leído, escuchado música. Yo no sé si eso lo contempla la formación docente.

**MEL:** Cuando escucho a los maestros en general o a los alumnos de los Profesorados de Educación Inicial que están haciendo prácticas en jardines, percibo una desolación muy grande. Hay jardines maternos con 25 bebés a cargo de dos o tres maestros. Obviamente no puede existir allí ni siquiera la mirada, y está tan naturalizado ese maltrato que tampoco se lo percibe como tal. Hay maltrato hacia el niño y hay maltrato hacia el maestro que está sometido a la exigencia de desempeñarse en esas condiciones. Con los chicos más grandes el discurso más fuerte es que hay que enseñar más, pero el "enseñar más" entendido como atiborramiento de contenidos. Estos son problemas importantes a la hora de pensar cómo construyen los chicos y los maestros su "frontera indómita".

**GM:** Yo creo que hay que dar lo más posible, por supuesto, a los que tal vez la única ocasión que tengan sea la escuela. Pero hay que ver qué, cómo, y no en un paquete apretado de información sin maniobra, porque cualquier información, cualquier conocimiento que le acerquen a uno, si no le dan al mismo tiempo un margen de libertad, de manipulación, de apropiación de ese saber, es nada; y eso es lo que proporciona el arte, - el arte en un sentido amplísimo, no sólo "las artes"- . Creo que la ciencia cuando es investigación también es artística, es una búsqueda, es un desconcierto, es un tantear, todo eso tendría que ser lo número uno.

**MEL:** En ese sentido todos podemos ser artistas.

---

**GM:** Sí, claro. Los chicos lo son, lo ejercen de la manera más natural, observando el mundo, descubriendo cosas asombrosas. Nosotros con el tiempo nos vamos endureciendo, vamos postergando ese espacio, vamos rodeándonos de cosas que nos hacen funcionar. Cuando estamos funcionando, no podemos jugar, y no podemos leer y no podemos hacer arte. Ni crear conocimiento propio, porque simplemente estamos funcionando. Para que algo suceda hay que volver a ponerse en ese margen, hay que poder correrse del funcionamiento.

**MEL:** A mí me gustaría poder transmitir a un maestro que si dedica mucho tiempo de su semana de clase a leer cuentos y poesías no está perdiendo el tiempo, al contrario, eso es de una potencia enorme; que no le tenga miedo al libro que no conoce, al libro que puede provocar rupturas...

**GM:** Yo creo que es así. Por otra parte, las experiencias que he visto en escuelas donde hay maestros que son contadores, que dedican bastante tiempo a leer cuentos, muestran que la esgrima verbal de los chicos es increíble, la astucia que desarrollan también. El otro día fui de visita a un jardín donde los chicos habían leído algunos cuentos míos, y uno de ellos había hecho esta observación: *"yo sé, usted empezó con unas palabras y después volvió a poner las mismas palabras cuando terminaba el libro. Y eso ¿por qué? ¿Porque es pícaro?"*. Es hermoso, descubrió el truco literario. ¡Se dio cuenta de que había una retórica, y es un nene! Eso es la escucha. Se vuelven muy diestros, muy buenos lectores, yo se los aconsejo. Por supuesto, que sea también para el maestro una fuente de goce.

Una cosa sana es que los maestros se acerquen a los prácticos del arte. La experiencia de las visitas a las escuelas por parte de los plásticos, músicos, escritores, es muy buena, me parece que ensancha el horizonte de los chicos y el de los maestros.

En el final de su libro *"Gramática de la fantasía"*, Gianni Rodari dice algo así como "esto no es para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo". Esa es la idea, el arte es un ejercicio que le da a uno un espacio personal más grande, más recursos imaginarios y hasta prácticos, le da un espesor a su frontera, le da un territorio muchísimo más amplio en el que vivir.

---

## **Bibliografía recomendada de Graciela Montes:**

### **Textos teóricos:**

*La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* Colección Espacios para la lectura. Fondo de cultura económica. México, 1999.

*El corral de la infancia.* Colección Espacios para la lectura. Fondo de cultura económica. México, 2001.

*Literatura infantil. Creación, censura y resistencia.* (en co-autoría con Ana María Machado). Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 2003.

### **Textos literarios:**

*Amadeo y otra gente extraordinaria.* Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990; colección Serie Blanca. Ilustraciones de Oscar Rojas; y Buenos Aires, Gramón-Colihue, 1995; colección Los libros del Árbol. Ilustraciones de Elena Torres.

*Doña Clementina Queridita, la Achicadora.* Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1985. Colección Libros del Malabarista.

*Historia de un amor exagerado.* Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1987. Colección Libros del Malabarista.

*La verdadera historia del Ratón Feroz.* Ilustraciones de Elena Torres. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1987. Colección La Ratona cuentacuentos. Traducido al portugués por Livros do Tatu. Reeditado en: Orlando (Estados Unidos), Harcourt Brace, 1996 y Buenos Aires, Gramón-Colihue, 1997; colección Los libros del Árbol.



*Tengo un monstruo en el bolsillo.* Ilustraciones de Elena Torres. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988. Colección Serie Negra. Reeditado en: Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1999. Colección Los Especiales. Ilustraciones de Delia Cancela.

*Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena.* Ilustraciones de Sergio Kern. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989. Colección Pan Flauta.

*Otroso (últimas noticias del mundo subterráneo).* Ilustraciones de Alicia Cañas. Madrid, Editorial Alfaguara, 1991. Reeditado en: Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 1994.

*Irulana y el Ogronte (un cuento de mucho miedo).* Ilustraciones de Claudia Legnazzi. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991. Colección La Ratona cuentacuentos. Reeditado en: Buenos Aires, Gramón-Colihue, 1995. Colección Los cuentos del Ratón Feroz.

*Cuatro calles y un problema.* Pacheco. Madrid, Ediciones



Ilustraciones de Miguel Ángel SM, 1992. Colección El barco de

vapor, Serie Blanca.

*La batalla de los monstruos y las hadas.* Ilustraciones de Oscar Rojas. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1994.



*La guerra de los panes.* Ilustraciones de Elena Torres. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1993. Colección Pan Flauta.

*Las velas malditas.* Ilustraciones de Elena Torres. Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 1994. Colección Infantil.

Boleto.

*Venancio vuela bajito.* Ilustraciones de Gustavo Roldán (h). Buenos Aires, A Z Editora, 1994. Serie del

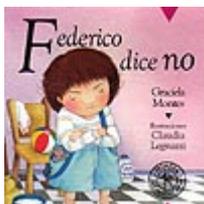


*Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre.* Ilustraciones de Oscar Rojas. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1995. Colección Los libros de Boris.

*El umbral* (novela para adultos). Buenos Aires, Editorial Mondadori, 1998.

*Emita y Emota en ¿Ahora quién me aúpa?* Ilustraciones de Claudia Legnazzi. México, Fondo de Cultura Económica, 2000. Colección A la orilla del viento.

*La batalla de los monstruos y las hadas.* Ilustraciones de María Rojas. Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 2001. Colección Alfaguara Infantil; serie Naranja.



Serie **Federico** (*Federico no presta, Federico se hizo pis, Federico está furioso, Federico va a la escuela, Federico y su hermanita, Federico y el mar*). Ilustraciones de Juan Noailles. Buenos Aires, Kapelusz, 1984. Reeditada, con nuevo planteo y nuevas ilustraciones, en Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1994

(*Federico y su hermanita, Federico no presta, Federico se hizo pis Federico y el mar, Federico va a la escuela, Federico dice NO*), 2001 (*Federico y el tiempo*). Ilustraciones de Claudia Legnazzi.

*La pipa del abuelo.* Ilustraciones de Oscar Rojas. Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1989. Traducido al portugués por Livros do Tatu.



*Tres chicos muy valientes.* Ilustraciones de Oscar Rojas. Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1989. Traducido al portugués por Livros do Tatu.

*Un pozo muy hondo.* Ilustraciones de Gustavo Roldán (h). Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1989. Traducido al portugués por Livros do Tatu.

*El helado más grande.* Ilustraciones de Alejandra Taubin. Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1989. Traducido al portugués por Livros do Tatu.

*Buenas noches.* Ilustraciones de Nora Hilb. Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1989. Traducido al portugués por Livros do Tatu.

*El auto de Anastasio.* Ilustraciones de Oscar Rojas. Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1990. Traducido al portugués por Livros do Tatu.

*Juanito y la luna.* Ilustraciones de Gustavo Roldán (h). Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1990. Traducido al portugués por Livros do Tatu.

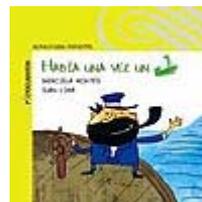
*¡Toc, toc!* Ilustraciones de Oscar Rojas. Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1990. Traducido al portugués por Livros do Tatu.

*Pete busca llave.* Ilustraciones de Alejandra Taubin. Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1990. Traducido al portugués por Livros do Tatu.

*El paraguas del mago.* Ilustraciones de Gustavo Roldán (h). Buenos Aires, Ediciones Quipu, 1990. Traducido al portugués por Livros do Tatu.

*Y se voló el sombrero.* Ilustraciones de Julia Díaz. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1996. Colección Cuentos Redondos.

*Había una vez un barco.* Ilustraciones de Juan Lima. Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 2005. Colección Pictocuentos.



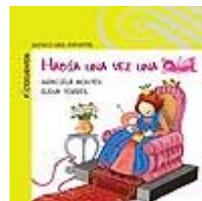
*Había una vez una casa.* Ilustraciones de Saúl Oscar Rojas. Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 2005. Colección Pictocuentos.

*Había una vez una llave.* Ilustraciones de Isol. Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 2005. Colección Pictocuentos.



*Había una vez una nube.* Ilustraciones de Claudia Legnazzi. Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 2005. Colección Pictocuentos.

*Había una vez una princesa.* Ilustraciones de Elena Torres. Buenos Aires, Editorial Alfaguara, 2005. Colección Pictocuentos.



**María Emilia López** es Profesora de Educación Inicial. Licenciada en Letras. Especialista en Educación Temprana. Autora y coordinadora de Programas de Educación por el Arte para niños. Autora de varias publicaciones sobre pedagogía, arte, infancia, instituciones, entre ellas el libro *"Didáctica de la ternura"* (Colección del melón, Editorial Lugar, en prensa). Diseñó el Proyecto institucional del Jardín Maternal de la Facultad de Derecho (UBA), institución que dirige desde su fundación. Investiga, entre otras cosas, funciones y desempeños que hacen a la especificidad de los jardines maternos como instituciones alternativas de la crianza. Coordina Formación docente en el Jardín Maternal de la Facultad de Derecho y en otras instituciones. Es Directora-editora de la revista de educación inicial *Punto de partida*, publicación que recibió el Premio Pregonero a Periodismo gráfico en el año 2005.

---

## Relato de Experiencias:

### Jugar y explorar con poleas

**Lucía Caniggia, Sandra Morinigo, Mariela Pantuso, Romina Salandriá**

*"...Hay que forzar al discípulo a plantearse los interrogantes. Hay que enseñarle a saber que no sabe y que en general no sabemos, para prepararlo no sólo para la investigación y la ciencia sino para la sabiduría..."*

Ernesto Sábato<sup>12</sup>

Poleas... Movimientos... Rincones... Al principio nos encontramos con un tema que nos resultaba algo lejano... ¿Cómo será esto de enseñar diferentes aspectos de las poleas y los movimientos en los rincones de ciencias y construcciones? ¿Cómo lo aprenden los niños?

#### *Nuestra experiencia...*

Con motivo del desarrollo del Taller de Construcción de las Prácticas Docentes (en el I.S.P.E.I. Sara Ch. de Eccleston) que propone como eje el Diseño, la Puesta en Marcha y la Evaluación de Proyectos, armamos una propuesta de enseñanza que tuvo lugar en el J.I.N. "D" D.E. 9º de la escuela Nº 14 del barrio de Palermo.<sup>13</sup> En este escrito nos proponemos compartirla y transmitir nuestra experiencia relacionada con *"Las poleas y los movimientos en los rincones de ciencias y construcciones"*.

Según Espinosa, A. (2000), el área curricular de las Ciencias Naturales se elabora a partir de la articulación de saberes provenientes de la Química, Física, Biología, Astronomía, Geología y Meteorología y se redefine en la situación de enseñanza, tomando en cuenta el contexto de los sujetos del aprendizaje y los objetivos de la enseñanza. Podemos afirmar, en este sentido, que según la autora, el área curricular de las Ciencias Naturales plantea un "artificialismo didáctico", debido al proceso de transformación que sufre el saber sabio de los científicos en su traspaso al saber escolar.

En un primer momento, como trabajo de campo, realizamos observaciones en la sala. Ese fue nuestro primer contacto con el grupo de niños. Pudimos observar un grupo trabajador. En dos oportunidades tuvimos la posibilidad de observar como algunos niños realizaba construcciones con un juego parecido al "Mecano". En ambas oportunidades construyeron grúas siguiendo un modelo (dibujo-imagen), al cual ellos llamaban "mapas". Incorporaban a sus construcciones poleas, pero haciéndolas funcionar como tornos. A partir de estas ob-

---

<sup>12</sup> Ernesto Sábato. Revista Acuario, año 2, Nº3, abril/83.

<sup>13</sup> Participaron: Profesora: Claudia Díaz. Agradecemos al Equipo de conducción: Directora: Hilda Filipone, Vicedirectora: Inés Escribano y secretarías Liliana Pauchisen y María Teresa Etchegoyen por el apoyo y organización de tiempos y espacios para que esta experiencia fuera posible. En especial también agradecemos a las docentes de la sala Patricia Renzi y Silvina Varela quienes junto con Hilda apostaron con convicción al desarrollo de propuestas de Ciencias Naturales en la sala de 5 años.

---

servaciones y de la lectura bibliográfica referida a las poleas y a la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel inicial, pudimos empezar a pensar las actividades para implementar. Integramos en un recorrido didáctico actividades de exploración, observación de imágenes, construcción de máquinas simples, juego-trabajo, etc.

#### Objetivos:

Que el niño:

- Descubra el funcionamiento de la polea como máquina simple
- Enriquezca sus construcciones con la inclusión de poleas

#### Contenidos:

- Observación y reconocimiento del uso de la polea.
- Exploración de la función de la polea, transportar y levantar
- Exploración de las posibilidades constructivas con diferentes materiales para la construcción de máquinas simples.
- Autonomía en la elección del rincón, de los compañeros, de los materiales, de la propuesta a desarrollar.

#### Secuencia de Actividades:

- Actividad 1: Búsqueda de información gráfica /exploración de la función social de la polea
- Actividad 2: Construcción de Máquinas simples con Poleas
- Actividad 3: Juego Trabajo. Inclusión de las propuestas conocidas en el Rincón de Construcciones y de Ciencias.
- Actividad 4: Rincón de Ciencias: ¿Cómo harías para levantar o transportar un objeto utilizando poleas?
- Actividad 5: Juego Trabajo. Ídem actividad 3

Con respecto a la situación de enseñanza, la misma se presenta como una realidad compleja, de carácter intencional siendo su propósito que los niños aprendan conocimientos. Es por esto que proponemos como objetivo general de la propuesta: *“Que los niños se inicien en el conocimiento del funcionamiento de la polea como máquina simple y de la función social que la misma cumple facilitando distintas tareas humanas”.*

En relación al conocimiento podemos expresar que los niños no adquieren aprendizajes instantáneamente, sino que se requieren de variadas y múltiples situaciones de enseñanza para producirlo. Por este motivo, las actividades que proponemos son en primer lugar, *búsqueda de información gráfica y exploración de la función social de las poleas*, en segundo lugar *construcción de máquinas simples con poleas*, en tercer (y quinto) lugar *Juego-trabajo* y por último una propuesta al grupo total para presentar posibilidades del Rincón de Ciencias en el cual planteamos un problema: *¿Cómo harías para levantar o transportar un objeto utilizando poleas?*

Para este proyecto, diseñamos y confeccionamos dos materiales: el *“cubo de exploración del funcionamiento de las poleas”* y un *“tablero de exploración del funcionamiento de las poleas”*. El primero consiste en un conjunto de piezas

compuesto por un cubo de madera y diferentes tipos de bloques y demás accesorios. El segundo, es un tablero de exploración individual con poleas fijas.

Los materiales que confeccionamos resultaron sugerentes, atractivos, estimulantes, seguros y permitieron lograr el objetivo que nos propusimos al comienzo del proyecto.

La primer actividad la dividimos en dos momentos, la primera parte fue la búsqueda de información gráfica y la segunda, la exploración de la función social de la polea. Al comenzar la actividad preguntamos a los niños si conocían qué es una polea, luego una de nosotras les explicó a los niños que "es una rueda que tiene una canaleta por donde pasa la sogá que nos permite levantar cosas". En este punto nos resulta importante destacar los aportes de Benlloch, M. (1992) en relación a lo que la autora menciona con respecto al lenguaje. La autora lo define como vehículo de comunicación entre las ideas del niño y las intenciones educativas de la maestra.

Durante el desarrollo de las actividades los niños pudieron "teorizar" sobre lo que observaron de las experiencias realizadas, tomando al lenguaje como medio para ello. Esto se pudo observar en cada actividad en los momentos de cierre, en los cuales se intercambiaban las experiencias realizadas. Un claro ejemplo de esto ocurrió al finalizar la primera implementación, algunos niños sostenían que se empleaba más fuerza y otros menos. Destacamos el comentario de Juan Manuel cuando explicó que con la polea levantaba "extra-pesos, súper pesados". De esta manera cada niño pudo expresar lo que pensaba, produciéndose un intercambio de ideas por medio del lenguaje. Dialogar con otra persona forma parte de lo que Benlloch, M. define como triple diálogo. Completan esta idea el diálogo del niño consigo mismo y con los objetos.

Durante el desarrollo de la actividad los niños mostraron interés, plantearon situaciones problemáticas, armaron aparejos<sup>3</sup>. Nosotras andamiamos durante el inicio de la actividad las situaciones que los niños no podían resolver por sí solos por ejemplo cuando lara, al estar todos los pesos en uso, pregunta ¿y ahora que levantamos? y la docente le propone buscar algo para llevar:- "Fijate que otra cosa podrías levantar". De esta manera, logramos un clima colectivo de trabajo.

Pudimos observar que los niños ante las primeras exploraciones del material lograron tal como dice Coll, C. en Weissmann, H. (1993) identificar el material con el cual estaban trabajando, indagar acerca de su funcionamiento, conocer sus propiedades, etc. Además se enfrentaron a situaciones problemáticas como por ejemplo una nena que tenía la necesidad de que la sogá fuera más larga, lo resuelve anudando dos juntas. Cuando prueba levantar el peso se da cuenta que el nudo no dejaba correr la sogá. En estos momentos tal como dice Weissmann, H. el papel del docente es fundamental ya que puede intervenir dando ideas, corrigiendo, sugiriendo, aportando nuevos materiales.

La segunda actividad se desarrolló en el Rincón de Construcciones, la actividad consistió en la "construcción de máquinas simples con poleas". En esta

---

actividad se presentaron inconvenientes en cuanto a la firmeza, altura y equilibrio de las construcciones. Esto se pudo superar con nuestro andamiaje. Los niños utilizaron las imágenes de la actividad anterior como modelos representados para realizar sus construcciones. Para el cierre los niños socializaron las construcciones con sus compañeros.

En esta actividad pudimos observar claramente como los niños en un primer momento realizaron la exploración de los materiales conocidos como nuevos. Así todos los chicos lograron construir máquinas simples con poleas. Tal como dice Weissmann, "tempranas diferenciaciones sobre las propiedades de los objetos provee las bases para abordar otros conocimientos posteriores, más complejos".

Por ejemplo durante el cierre de la actividad una niña mostró en el pizarrón un dibujo de la polea realizado por ella y además explicó el funcionamiento de la misma.

Esta cuestión fue retomada en la última actividad ya que propusimos un sector para registrar aquello que habían construido o anticipar en un dibujo lo que deseaban construir.

En las siguientes actividades al igual que en las anteriores se tuvo muy en cuenta el espacio, sobre todo cuando se realizaba el juego trabajo que requería de organizar el espacio generando dos rincones simultáneamente, a donde los niños pudiesen ir. Con respecto al espacio, Weissmann, hace mención a que el mismo debe permitir una circulación fluida como así también la libre elección, esto se consiguió debido a que las docentes ordenaron el material en cajas dispuestas en el centro de la sala permitiendo que los niños, que se encontraban en ambos rincones tuvieran acceso a ellas.

La tercera actividad fue un juego trabajo, dividimos la sala en dos rincones: el de Ciencias y el de Construcciones, dejando espacio para que los niños exploren y construyan. Nos pareció que construir a partir de los cubos de exploración resultaba un punto de partida más asequible para los niños que comenzar desde la superposición de bloques. Para esta actividad incorporamos un libro el cual los niños utilizaron como modelo y para el cierre los niños socializaron sus construcciones.

Para la cuarta actividad planificamos trabajar en el rincón de Ciencias, para ello la consigna fue: "¿Cómo harías para levantar o transportar un objeto utilizando poleas?". Al principio los niños parecían desconcertados. A raíz del andamiaje de las docentes los niños pudieron ir levantando y/o transportando objetos utilizando poleas, a su vez las docentes propusieron a los niños diferentes modelos para transportar.

Para finalizar con la secuencia de actividades propusimos un juego trabajo, como en la tercera actividad. A diferencia de esta última notamos un progreso en la planificación, la manera de jugar y evaluar por parte de los niños. En el inicio de la actividad presentamos los materiales y evocamos junto con los niños las producciones que habían realizado en encuentros anteriores, lo cual

---

resultó beneficioso para el desarrollo de la actividad. Para esta última actividad presentamos nuevos materiales: el tablero de exploración y camiones de plástico que incorporamos al juego. Dividimos nuevamente la sala en dos rincones: Ciencias y Construcciones y un tercer sector cuya intención era sistematizar lo que los niños habían construido o pensaban construir. Los niños mostraron un alto interés a lo largo de toda la actividad.

Durante el cierre de cada implementación pudimos dar sentido a las acciones que los niños ejercían sobre los objetos, así como también a los efectos resultantes. observamos ésto en el cierre de la última implementación cuando una niña mostró la grúa que había armado, usando como "mapa" una imagen del libro, con el andamiaje de una de nosotras.

Luego de concluida la implementación, podemos mencionar como una cuestión a tener en cuenta para futuras actividades, la elaboración de nuevos bloques que sirvan como base para las construcciones de los niños. Queremos destacar el hecho de que durante la implementación, esta cuestión resultó una situación problemática interesante y desafiante a resolver por los niños.

### ***Algunas reflexiones para compartir:***

Luego de la elaboración e implementación del proyecto comprendimos que en la sala de cinco años no se enseña ciencias sino aspectos vinculados a la misma, una aproximación a ella. Tal como dice Benlloch, (1992) nuestro objetivo es que los niños logren cientifizar, en palabras de la autora "el niño pequeño puede acceder a diversos aspectos de las ciencias a condición de que consiga "cientifizar" su actividad en relación al mundo físico" (...) "y no conceptualizar, porque los conceptos científicos son elaboraciones cognitivas muy sofisticados, y por lo tanto, muy alejadas de las intuiciones del pensamiento natural".

En este proyecto los materiales fueron promotores de nuevos conocimientos. Nuestra práctica nos permite afirmar que un material sugerente, abre caminos a la imaginación e interés, exploración y experimentación por parte de los niños. Su diseño produjo interés en ellos, a la vez que promovió nuevos conocimientos por parte de ellos.

En relación a nuestra tarea, desempeñamos un papel de mediadoras entre el conocimiento y los niños. Durante las actividades andamiamos las acciones de los niños con el fin de enriquecer la adquisición de nuevos conocimientos por parte de ellos.

Afirmamos que la tarea docente supone para su mejor desempeño una reflexión sistemática, del mismo modo creemos que toda decisión debe ser fundamentada.

Con respecto a la evaluación debemos tener en cuenta los aportes teóricos para la realización de la misma.

*A modo de ideas y pistas para continuar con el Proyecto: "Las poleas y los movimientos en los rincones de ciencias y construcciones" proponemos:*

- 
- Elaboración de "mapas" (dibujos), por partes de los niños, a partir de sus propias producciones u otros modelos.
  - Incorporar el rincón de biblioteca en el juego-trabajo, e incluir revistas de arquitectura, suplementos de diarios, folletos de ascensores, montacargas, enciclopedia o diccionario, etc.
  - Proponer la inclusión del rincón de carpintería en el juego-trabajo.
  - Agregar contenidos relacionados con el movimiento pendular y su aplicación en aspectos sociales.
  - Entrevista a un informante (operario, arquitecto, ingeniero, físico).
  - Visita al Museo Participativo de Ciencias.
  - Visita al Puerto de la Capital.
  - Construcción de una cinta transportadora manual.
  - Realizar una feria de ciencias.
  - Construcción de tableros de exploración de la polea.
  - Construcción de vehículos para aplicar el uso de la polea.
  - Construcción de un tendedero para la sala, para colgar dibujos, mochilas, camperas, una bolsa con tizas, etc.
  - Construcción de un gimnasio.

***Bibliografía consultada:***

Benlloch, M. (1992) *Ciencias en el parvulario. Una propuesta pedagógica para el ámbito de la experimentación*; Paidós Educador, Barcelona- Buenos Aires (pp.13-19, 21-64, 71-104)

Coll Salvador, C. (1993) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* Buenos Aires: Paidós (pp. 65-79).

Espinosa, A. (2000) Ponencia presentada en II Congreso Internacional: "*Debates y utopías*", U.B.A., Buenos Aires.

G.C.B.A. (2000) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Niños de 4 y 5 años:

G.C.B.A. (2000) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Marco Teórico.

G.C.B.A. (2001). *Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*. En Aportes para el debate curricular. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (pp. 6-7)

Grupo Editorial Océano (1988). *El mundo de la Física*. Barcelona: Océano. (Vol. 1)

Kamii, C. y Devries, R. (1983) *El conocimiento físico en la educación preescolar*. Barcelona, Siglo Veintiuno. Prefacio (pp. 3 a 71)

Weissman, H. (1993). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

## **Pintar mezclando colores en la sala de tres años<sup>14</sup>**

***Sabrina Basso, Ludmila González, María José Lourido, Cinthia Pelozo,  
María Laura Pompilio, María Paula Tardá y María Gladys Zanni.***

Los lenguajes artísticos forman parte de los espacios de enseñanza para los niños de 3 años. A través del lenguaje plástico, por medio de colores, formas y texturas, los niños expresan y comunican sentimientos, ideas y actitudes, razón por la cual se considera importante que el docente lo incluya en la sala.

La posibilidad de construir referentes teóricos y poner en práctica propuestas, resulta especialmente significativo para la formación docente. Se describirá la experiencia realizada en el Jardín "Risitas", ubicado en el barrio de Saavedra, y se plantearán reflexiones sobre la misma.

### ***Fundamentación:***

Nuestro proyecto "Pintar mezclando colores en la sala de tres años" estuvo basado en los dos grandes ejes de la educación artística. La producción y la apreciación, los cuales se encuentran íntimamente relacionados. Son los dos ejes organizadores de la enseñanza ya que por medio de la apreciación de obras se pueden tomar elementos para producir y, a su vez, esa producción puede ser apreciada.

Es necesario que el docente les dé a los niños la posibilidad de contemplar diferentes obras de arte, ya que por medio de esto la capacidad creadora ira desarrollándose paulatinamente.

En cuanto a la producción es fundamental que el niño pueda contar con materiales, herramientas, técnicas y el acompañamiento constante de un adulto para que realice producciones cada vez más ricas que amplíen su potencial creativo.

Según Brandt, Berdichevsky y otros (1998) pintar significa representar algo en una superficie. La intención del que pinta puede ser embellecer o decorar, comunicar, expresar un sentimiento o una sensación, también puede ser que se pinte por el placer que le causa mezclar pinturas, aplicarlas y contemplarlas. Pintar es comunicar o expresar uniendo forma, espacio y color. El color es el protagonista principal ya que pintar es trabajar con colores. Estos están cargados de información y es una de las experiencias visuales más penetrantes que todos tenemos en común.

---

<sup>14</sup> Este artículo sintetiza el trabajo en el taller 5 en la carrera de formación docente para el Nivel Inicial en el Instituto Sara C. de Eccleston durante el primer cuatrimestre del 2004. Prof. Asesora en Plástica: Blanca Garibaldi. El trabajo completo se encuentra en la biblioteca del Instituto Sara C. de Eccleston.

---

El color cumple distintas funciones, expresa emociones y sensaciones, describe la realidad y por último se puede utilizar de una manera simbólica. A los niños les interesa ver como se esparce, se distribuye, se mezcla, se separa.

Es por esto que nuestro proyecto estuvo basado en la mezcla y transformación de los colores. Para que esta transformación sea posible es necesario utilizar materiales húmedos, como por ejemplo la ténpera, que es el material que usamos en nuestra propuesta.

También es importante la herramienta que seleccione el docente ya que puede favorecer o entorpecer la tarea. Es por esto que el mismo debe conocer las experiencias previas y maduración de los niños de la sala.

A su vez el soporte que se utilizara dependerá del material. En el caso de la ténpera el soporte debe ser resistente a la humedad, de lo contrario este se arruinará. También es importante presentarles a los niños gran diversidad de materiales, para que puedan conocer diferentes los distintos soportes en los cuales se puede trabajar.

Otro aspecto a tener en cuenta es el plano en el cual se va a pintar. Se le debe brindar al niño la posibilidad de trabajar en el plano vertical y horizontal ya que la mirada en un plano y otro cambia absolutamente; esto le permite al niño organizarse dentro de ambos.

#### *Desarrollo de la propuesta:*

En la secuencia de actividades, trabajamos en simultaneo los dos grandes ejes organizadores de contenido de los lenguajes artísticos, la apreciación y la producción.

Se presentaron cuadros de reconocidos artistas para que sean apreciados por los niños. Esta apreciación se realiza con sus producciones también. Con respecto a la transformación del color la propuesta estuvo dividida en dos grandes implementaciones: la primera "Descubriendo los colores secundarios mezclando colores primarios" y la segunda "Descubriendo los diferentes valores tonales mezclando un color con el neutro".

Primer Itinerario. "Descubriendo los colores secundarios mezclando colores primarios".

Contenidos:

Exploración visual hacia la apreciación de formas, colores y texturas.

Exploración del material y sus posibles transformaciones.

1º Actividad

Materiales: ténpera amarilla y azul

Herramientas: esponjas

Soporte: papel escenográfico

Plano: horizontal

Obra de arte: "Campo de trigo" Van Gogh

Al inicio de la actividad se presenta la obra de arte, se da un espacio para la apreciación espontánea. Luego se interviene contándole al grupo el nombre de la obra y su autor, a continuación se realiza preguntas tales como ¿Qué es lo que ven? ¿Qué colores aparecen en la obra? ¿Qué sienten al ver esta obra? Luego se acomodan las mesas previamente preparadas con una bandeja por niño con las témperas bien separadas, un rodillo por niño y la hoja. Se les dirá que se puede mezclar en la hoja, en la bandeja y si no quieren no mezcla.

Se los dejará producir y sin interrumpir se les pregunta qué color va apareciendo, qué pasó con el color y si se parece al de la obra apreciada anteriormente. Al finalizar las producciones se reúnen en ronda y se realiza la apreciación de las bandejas con los restos de las mezclas. Aquí se realizan preguntas como ¿estas dos bandejas contienen el mismo color? ¿Por qué? ¿Estas se mezclaron?

Las producciones realizadas por los niños quedan expuestas en la sala para que los niños puedan apreciarlas a lo largo de las jornadas.

#### 2º Actividad

Materiales: tempera amarilla y roja

Herramienta: rodillo

Soporte: hoja canson N.6 blanca

Plano: horizontal

Obra de arte: "Nefea Faa Ipoipo". Gauguin

Se coloca la obra de arte centrada en el pizarrón a la altura de los niños, para que al ingresar a la sala ellos tengan un espacio para la apreciación espontánea y luego se realizan intervenciones docentes donde se presenta la obra, su autor y se hacen preguntas relacionadas a los sentimientos que despierta la obra la cual posee diferentes tonos de naranjas.

Al finalizar la apreciación se presentan los materiales, herramientas y soportes junto con la consigna de trabajo formulada de la misma manera que en la actividad anterior, luego se dirigen a las mesas a realizar sus producciones.

Durante la producción, esta vez en hoja individual, la docente realiza intervenciones guiando a los niños a relacionar el resultado de sus mezclas con los colores de la obra presentada.

Al finalizar las producciones los niños se reúnen en ronda para apreciar los restos de tempera de las bandejas con el fin de afianzar los contenidos trabajados en la actividad.

Se coloca un mural en el patio donde se exponen todas las producciones de los niños para que sean apreciadas por los niños en este espacio.

#### 3º Actividad

Materiales: tempera amarilla y azul – amarilla y rojo

Herramienta: brocha

Soporte: papel escenográfico

Plano: horizontal

Obra de arte: "Vista de los Alicamps". Gauguin

Se presenta la obra de arte brindando un espacio para su apreciación espontánea y luego se interviene presentando la obra, haciendo preguntas acerca de los colores que la misma posee.

Para iniciar a los niños en los diferentes valores tonales se prepararon las bandejas con mayor cantidad de un color que de otro. Se presentan los materiales, herramientas y soportes y se disponen una mesa para la producción de verdes y otra para la los naranjas.

Aquí surgirán verdes y naranjas donde los niños podrán apreciar con facilidad los diferentes valores tonales.

La docente intervendrá formulando preguntas como por ejemplo ¿Por qué creen que este verde es mas claro que este otro?

Al finalizar la producción se colocan las bandejas sobre la mesa dándoles a los niños que deseen la posibilidad de apreciar los resultados de las mezclas. La docente guiará la observación de estos niños. Las producciones se incorporan al mural de patio.

Segundo itinerario. "Descubriendo los diferentes valores tonales mezclando un color con el neutro"

Contenidos:

Exploración visual hacia la apreciación de valores tonales

Exploración y descubrimiento del material y sus transformaciones...

1º Actividad

Materiales: tempera blanca y azul

Herramientas: pinceleta

Soporte: hoja canson Nº 6

Plano: horizontal

Obra de arte: "Retrato del doctor Gachet". Van Gogh

Cuando los niños ingresan a la sala se encuentran con las obras de arte. Se brinda un espacio para la apreciación espontánea y luego se interviene planteando interrogantes como ¿Qué colores están presentes en esta obra (en esta obra predominan los diferentes valores tonales del azul)? ¿Los azules son todos iguales? ¿El personaje de la obra, que les parece que esta haciendo?

Durante la producción las bandejas contienen mayor cantidad de un color que de otro.

Las intervenciones estuvieron centradas en la comparación entre las producciones de los niños con respecto a los diferentes valores tonales.

2º Actividad

Materiales: témpera blanca y roja

Herramientas: esponja, rodillo y brocha

Soporte: hoja canson N°6

Plano: horizontal

Obra de arte: "Autorretrato como arlequín en el café". Picasso

La obra de arte se encuentra ubicada a la altura de los niños en un lugar de fácil visualización, brindando un espacio para la apreciación espontánea sin intervención verbal de la docente.

Luego se presenta el material, las herramientas y soportes explicando que cada uno puede elegir la herramienta que más le agrade.

Se realiza la producción dándole al grupo la posibilidad de elección de herramientas, simultáneamente se realizan preguntas centradas en los diferentes valores tonales.

3º Actividad

Materiales: témpera roja-blanca, rojo-amarillo

Herramientas: rodillos

Soporte: Tela

Plano: Vertical horizontal

Obra de arte: "Exterior de café de Noche" Van Gogh

Se coloca la obra para que sea apreciada durante la producción.

Aquí se presentan los materiales, herramientas, soportes y planos.

Se le ofrece la posibilidad de elegir el plano en el cual va a trabajar, así como también el poder cambiar durante la producción. A lo largo de la misma se van retomando las intervenciones realizadas durante todo el itinerario como para afianzar los conocimientos adquiridos por los niños.

Luego de un tiempo de producción se reúne al grupo y se les pide que se alejen de la producción realizada sobre el plano vertical, se acercan y se alejan, se les hacen preguntas tales como ¿Se ve mejor? ¿Cómo se sienten más cómodos trabajando, en el plano vertical u horizontal (señalándolos)?.

Por último se observa la obra de arte junto con las dos producciones en el plano vertical para ser apreciadas.

En paralelo a las dos secuencias de actividades se crearon escenarios para trabajar los mismos contenidos en situaciones cotidianas, los mismos fueron.

Mural: Se hizo un mural en el patio del jardín, donde se colocaron las producciones de los niños para que puedan ser apreciadas en el momento de juego libre por todos los niños del jardín.

Exposición de obras de arte: Se ubicaron las obras de arte en distintos lugares de la sala, de fácil visualización para los niños.

---

Juego trabajo: En el rincón de arte se colocaron los materiales y herramientas utilizados en las actividades.

Biblioteca: Se agregaron libros de imágenes con obras de arte de reconocidos artistas.

Queremos agregar que este itinerario se trabajó en función de las características del grupo real, quienes ya lo habían hecho en reiteradas oportunidades tanto con el material como con las distintas herramientas.

Cada docente deberá tener en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos y realizar los ajustes necesarios en función a ellos.

### **Algunas reflexiones finales**

Este proyecto nos ha proporcionado nuevos conocimientos acerca de la plástica así como reconocer y valorar la importancia que tiene esta área dentro del Nivel Inicial. Pudimos comprender la teoría al momento de llevarla a la práctica, ya que constantemente pudimos establecer relaciones entre ellas.

Otro aspecto importante en la elaboración de las propuestas fue el hecho de llevar un hilo conductor entre cada una de ellas. La coherencia se estableció en base a la apreciación y la producción, centrada en la mezcla de colores primarios y en el descubrimiento de valores tonales.

Retomando los dos ejes de contenidos, la apreciación y la producción, hemos llegado a la conclusión por lo indagado y visto en la práctica, que es muy importante su inclusión en la sala. Los resultados obtenidos en la puesta en marcha dan cuenta que es significativo incorporar la apreciación ya que le permite al niño ampliar su campo visual. Hay diferentes formas de intervenir, no siempre es necesario acompañar con la palabra, hay que dar lugar a la apreciación espontánea, creando escenarios artísticos.

### **Bibliografía:**

- Brandt, E. (2004) Entrevista sobre pintar en sala de 3 años en Basso, S.; González, L. (2004) Seminario del Taller 5 "*Pintar mezclando colores en sala de 3 años*" Profesorado Sara C. de Eccleston, Bs. As. Mimeo.
- Brandt, E.; Berdichevsky, P. y otros (1998) *Educación artística Plástica. 3º ciclo EGB*. Editorial A-Z. Buenos Aires.
- C.B.C. para el Nivel Inicial*. (1995) Consejo Federal de Cultura y Educación. Conducción educativa de cada provincia y de la Municipalidad la Ciudad de Buenos Aires.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial* (2000). Marco General. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Curricular.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial* (2000). Niños de 2 y 3 años. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Curricular.

Gallego, J. L. (1998) *Educación Infantil*. Ediciones Aljibe. Archidona.  
Spravkin, M. (2004) Entrevista sobre pintar en sala de 3 años en Basso, S.;  
González, L. (2004) Seminario del Taller 5 "*Pintar mezclando colores en sala de 3 años*" Profesorado Sara C. de Eccleston, Bs. As. Mimeo.

---

## Pedagogía de la mirada

**Patricia Berdichevsky, Inés Gaete y Carina Silvia Tomás**

Lo que vamos a contarles es una de esas pequeñas historias que suceden en el jardín maternal y que nos ayudan a reflexionar sobre nuestras certezas y sobre nuestras dudas cotidianas.

Decidimos contarla a tres voces, recuperar esa vivencia desde cada una de nuestras perspectivas. Tal vez esta sea una forma en la que se ha ido construyendo la didáctica en este nivel, a partir de preguntas, de certezas dudosas, de cuestionamientos, del deseo de darles a los chicos oportunidades para crecer más felices y más plenos.

Actualmente el jardín maternal es una realidad, las familias envían allí a sus hijos movidos por la necesidad de que los mismos estén acompañados y cuidados mientras los adultos trabajan. Pero también el jardín maternal es una oportunidad para que esos chicos, que desde tan pequeños pasan varias horas fuera de su hogar, puedan transitar experiencias diferentes de la mano de profesionales que permanentemente buscan las formas de hacer de ese espacio compartido una ocasión para el encuentro, para el afecto, para el juego y para el placer de hacer aprender y conocer con otros.

### **La voz de Carina la maestra: Una Experiencia Que Viví En Mi Sala De Bebés**

Nuestra sala es un Lactario, con 25 bebés que, a esta altura del año, ya superan en su mayoría el año de vida. Somos 5 maestras y estamos trabajando en tres proyectos con nuestros alumnos, uno de Literatura, uno de Juegos y uno de Plástica.

En nuestro proyecto de Plástica nos propusimos acercar el arte a los bebés del Lactario. Seleccionamos obras de arte con colores llamativos y los colocamos al alcance de sus miradas para que las exploren visualmente y comiencen a frecuentar este tipo de imágenes. Surgieron algunas cuestiones como:

- ¿Es posible la producción plástica de los bebés?
- ¿Tiene sentido incursionar en esta temática?
- ¿Cómo se presenta la propuesta?
- ¿Pueden elegir colores?
- ¿Qué herramientas se utilizan?



Así fue como llegamos a encontrarnos con Patricia Berdichevsky, que disipó nuestras dudas y nos asesoró. Una propuesta fue ofrecerles una birona, tal vez con una hoja pegada a la mesa, para que no se mueva... Personalmente no me convencía la idea de ver a mis alumnos jugando

---

con biromes pero, como intentando compartir nuestra conversación se acercó Renata. Tiene 1 año y tres meses. Tomó la birome que Irene, la directora del jardín tenía en sus manos y lo ofrecía. Con un preciso movimiento de pinza intentó dibujar y enseguida Inés le alcanzó una hoja y, acomodándose en el piso se puso a hacer trazos circulares que se extendían en la superficie de la hoja.

Días posteriores, siguiendo las sugerencias de Patricia, le ofrecí a Renata biromes de colores, que ella elegía alternadamente, explorando sus propias producciones. Comenzó a trabajar sobre la mesa, sentada en una silla con la hoja pegada. Luego le ofrecí un cuaderno y dibujó pasando las hojas hacia atrás y hacia adelante.

Otros bebés de la sala tuvieron una actitud diferente, posiblemente porque no habían sido estimulados en su casa como Reneta que tiene una hermana mayor que juega con ella. Ellos observaban a la maestra, imitaban sus gestos y actitudes con las biromes, las hojas y los cuadernos. Exploraron el material y las herramientas, se familiarizaron con ellos y comenzaron a disfrutar de la actividad.

**Carina Silvia Tomás Maestra de Lactario**  
**J. M. N °7 D.E.6º**

La voz de Inés, la directora:

### **Creciendo Con El Otro**

Los sucesos que narro a continuación son un ejemplo de lo que puede ocurrir en el complejo mundo del jardín maternal. (Muy poco conocido por cierto).  
Entran dos personas a la sala de lactario, una de ellas es la directora y la otra, una especialista en artes plásticas.

La pregunta que se dispara a partir de la presencia de la especialista es la siguiente: ¿Qué material es el más pertinente para trabajar en esta sala? el/la niña de esta edad tiene que experimentar con los materiales que están en su entorno, los que forma parte de su realidad.

La propuesta de hacer participar una mirada especializada en la dinámica de la sala genera una situación que merece ser analizada. Hay dos maestras, una alejada de la escena que escucha pero estaba escuchando con una actitud distante; si uno puede leer los rostros y las expresiones, esa cara diría que decía *¡Qué me puede aportar estas personas !! Estoy cansada, quiero ir a comer!* Los sentimientos que pueden estar produciendo esa expresión son la desconfianza, los celos, dudas, incomodidad.

Otra maestra estaba con las niñas que se encontraban en la sala, sin formar parte de la escena.

Luego bien viene otra pregunta: ¿Por qué no es conveniente trabajar con material que es comestible? A la cual esto la profesional responde con teoría y plantea los

enunciados de Bruner, como el sujeto va construyendo la realidad.

Cuando uno logra hacer este nexo entre la teoría y la práctica en situaciones concretas y trata de pensar esas prácticas docentes a la luz de los teóricos, Cada docente en su formación profesional ha recibido, ha leído esas teóricas, parece ser que cuando accionamos no las tenemos tan presente y actúan nuestros esquemas de aprendizajes que son resabios de nuestra formación anterior.

Pienso qué importante es poder analizar la práctica y reflexionar con otros buscando la manera en que nuestras alumnas aprenden mejor.

La especialista responde que a los niños de esta edad lo más pertinente es darle elementos que ellos conocen, los materiales que están en su entorno, aquello que los adultos próximos usan y lo que los niños van a imitar. Como por Ej.: Biorromes.

La cara de los adultos que se encontraban en esa sala iba desde qué está diciendo (no tiene la menor idea, nunca ha trabajado en una sala, no conoce a los niñas de esta edad y vaya a saber cuantas cosas más....., hasta la teoría le ocupa todo el espacio.

La directora saca del bolsillo una lapicera y se las muestra a los niñas que estaban cerca, una de ellas la agarra, la toma perfectamente y mira a los adultos, era como que decía "por fin me entendieron era esto lo que quería", enseguida se le dio una hoja y empezó a escribir allí en la hoja.

La cara de la maestra que estaba sentada observando la situación iba diciendo muchas cosas: *no creo lo que estoy viendo, si me lo contaran no lo creería*, y su cuerpo se incorporaba y se acercaba lentamente (hasta ese momento había permanecido como espectadora con cara de qué me pueden aportar estas personas). Se acercó lentamente empezó a interactuar con la niña, las dos tenían una cara de felicidad, era que se habían conectado desde otro lado; el del conocimiento, de la necesidad de entenderla, sin palabras con gestos, acciones en función educar a ese niño para que ella crezca profesionalmente.

Asombro, sorpresa, alegría cuántos sentimientos puede dar un acto de enseñanza cuando uno trabaja con otro y está dispuesto a abrirse más allá que al principio cueste, pelear con los esquemas incorporados.

Me parece que hoy ha sido un Gran Día, esa niña dio un lección de vida en función a la idea de que nosotros los educadores debemos buscar permanentemente: qué es lo que necesita el otro, nuestro sujeto de aprendizaje; que si bien es muy pequeño, está aprendiendo de nosotros los adulto que estamos a su alrededor, los responsables por la tarea que nos toca desarrollar, los profesionales.

**Inés Gaete**  
**Directora del Jardín Maternal de la Maternidad Sardá**  
**La voz de Patricia, especialista en Plástica:**  
**Pedagogía de la mirada**

Esa mañana, yo había estado en el jardín trabajando con las maestras de las salas de un año y de dos. Ya me iba cuando Inés, la directora me dice como al pasar: las chicas del lactario quieren hacerte una consulta.

Como siempre que escucho esa forma de llamar a la sala de bebés me sentí molesta. ¿Por qué llamar a esa sala así? ¿Acaso las personas que la habitan sólo se dedican a alimentarse? ¿Por qué las salas de dos, tres, cuatro y cinco llevan el número de la edad de los chicos y no el nombre de una acción?

Divertida por mis propios fundamentalismos le comenté a Inés que eso me empezó a pasar la segunda vez que leí la reflexión de Tonucci y Ricci en: *El primer año de nuestro bebé*

Cuál fue la diferencia con la primera, aún no había vivido el jardín maternal. Indudablemente los chicos son mucho más que lactantes (cómo los de un año son mucho más que deambuladotes), y allí estaba yo observándolos para descubrir quien era cada uno de ellos, que hacían, que podían hacer, que querían hacer, que necesitaba hacer, además de alimentarse.

La sala está dividida en dos partes, a la entrada, una mesada con la pileta, el espacio para cambiarlos, los armarios, una mesita baja con varias sillitas, sobre la mesa papeles, cuadernos y útiles de las maestras. Este sector estaba separado por una tranquera bajita, cerrando el otro espacio donde estaba Carina, una de las maestras sentada en el piso, acariciando amorosamente a uno de los chicos. Sonaba la radio y dos de las nenas bailaban al son de la música, otros dos bebés estaba plácidamente en sus bebesit mientras otra de las maestras, creo, se dedicaba a cambiarlos. Lo que recuerdo es que pasaba de un lado a otro de la tranquera llevando a los bebitos.

Me llamó la atención que en ese espacio, además de juguetes y un espejo había varias reproducciones de obras de Xul Solar y un *Juanito Laguna* de Berni. En un segundo pensé, bueno si sólo se alimentan están alimentándose con imágenes de la mejor calidad nutricional. Las saludé con una sonrisa de satisfacción, porque sé que realmente, esa institución hace muchos años que se preocupa por crear un ambiente alfabetizador, y he tenido la oportunidad de acompañarlas, desde el comienzo, en algunas de sus reflexiones.

Carina me dice: *-quería le preguntarte qué podía hacer en Plástica con los chicos.* - Le señalo las reproducciones pegadas y digo: *-Ya estás haciendo.*

*-No-* Me aclara *- yo me refiero a hacer...yo había pensado algo como pintar con gelatina, aunque ya sé cuál es tu teoría...*

Me quedé petrificada ya que no me considero a mi misma como constructora de teoría. Y entonces, a la defensiva le respondo: *- No, no es mi teoría, me apoyo en el Diseño Curricular.*

---

Carina continúa exigiendo que le diga en qué se fundamenta esto de no pintar con comida.

Yo seguía ahí, parada con Inés, del otro lado de la tranquera. *-No sé en que teoría,- respondí - o tal vez será en Bruner, o en Vigotsky, o en Rogoff. Lo que sé es que los chicos están inmersos en una cultura, en la que la gente no pinta con gelatina, si algún artista adulto hace arte con comida la utiliza con un sentido simbólico. Además, si la humanidad ha inventado a lo largo de la historia materiales y herramientas diseñados especialmente para pintar ¿por qué a ellos, que además son chiquitos y recién están conociendo el mundo se lo vamos a hacer tan difícil, tan confuso?*

*Cuando los nenes comen y juegan con la comida espontáneamente, eso les sirve muchísimo para conocer y explorar esa materia, para accionar sobre ella. Pero es comida y a medida que vayan creciendo van a aprender a discriminar que eso es para comer y que hay otras cosas que también se desparraman, que tiene otro olor, otro color y que sirven para pintar.*



Mientras respondía me dedicaba a mirar a los chicos, convencida de que las respuestas me las iba a dar la observación, tratar de desentrañar qué podían hacer, qué necesitaban...se los veía tan bien, tan relajados, en un clima de tanta confianza...ni siquiera lloraron al ver una persona desconocida en la sala. Carina siguió consultándome: *-Entonces, te parece que empiece con tizas, mojadas y secas, con crayones gruesos...*

Traté entonces de explicarle que durante mucho tiempo en el jardín maternal nos la pasamos adaptando propuestas diseñadas para chicos más grandes, que tal vez, por ausencia de bibliografía y de conocimientos específicos del nivel, los maestros intentamos *bajar* las actividades pensadas para chicos de tres años y lo que sí es para mi una ley era que en el jardín maternal no se baja ni se sube, sino que se inicia a los chicos en un recorrido en el mirar y ver, pintar, dibujar, modelar.

En cierto momento me detuve a escuchar la música de la radio y deslicé... - tal vez deberían seleccionar con el mismo cuidado con que seleccionaron las imágenes, lo que ponen en la radio...

Claro, luego tuve que explicarles que no puedo pensar en los chicos fragmentadamente, y que en ese ambiente alfabetizador, el sonido era tan importante como la imagen.

Las dos nenas bailando al compás de la música de la radio nos estaban advirtiendo que la música es importante, tal vez, en es el momento, para ellas, más que dibujar.

---

Pero volviendo a la tiza y el crayón le sugiero: *-yo empezaría con algo conocido y seguro como una birome.-*

*-Una birome, nunca se me habría ocurrido-* responde la maestra entre indignada y desconfiada.

Yo, sólo alcancé a decir: *- pero mirá, está en el Diseño. Los chicos te ven a vos usándola, en la casa, o en un negocio...*

*Tal vez al principio, cuando vos estés escribiendo algo, dejás ahí cerca unas biromes sin tapa, podés tener una hoja pegada a la mesa o...*

Mientras nosotras debatíamos Inés, evidentemente, una mujer de acción, saca una birome del bolsillo y la extiende al otro lado de la tranquera. Las dos bailarinas se acercan y a una de ellas, Renata se le enciende una sonrisa mientras, estira la manito para alcanzar ese objeto tanpreciado.

Inmediatamente la dio vuelta y la colocó correctamente en su mano, como quien conoce y se dispone a usarla. No tenía un soporte cerca, y antes de que comenzara a escribirse la pierna Inés le extiende una hoja de papel. Renata llena de alegría se agachó en esa forma increíble que tienen los bebés de agacharse en perfecto equilibrio y comenzó a garabatear la hoja.

Yo busqué mi celular para registrar con una foto ese momento sublime.

La otra bailarina se me acercó y miró el visor. Le pregunto *-¿quien está ahí?* La nena me señala a Renata, luego enfoco a la maestra y repito la pregunta, la nena, pegadita a mi, envolviéndome con esa temperatura tan deliciosa que tienen los bebés me señala a Carina. Entonces, vuelvo a enfocar a Renata y la invito a apretar la tecla. Ella, con su dedo diminuto (justo a la medida de la tecla) apretó con tal precisión que obtuvo una de las fotos que acompañan este texto.

Mientras tanto Inés ya no pudo con su genio, tomó a Renata en brazos y la llevó del otro lado de la tranquera para poder sentarla en la mesita.

Carina emocionada también saltó la tranquera, y fue todo un símbolo, ya estaba del otro lado.

—Mirá cuando lo cuente a la mamá que tiene una Picasso.

-o un Borges, agregué...y ya iba a comenzar con mis *cirueladas* dando una clase sobre primeros grafismos, hasta que entendí que era suficiente. Ahora todas teníamos un nuevo camino para recorrer juntas.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Este texto pertenece al libro, *Primeras Huellas* (en prensa)

Estudiantes y Docentes compartiendo espacios de enseñanza y aprendizaje.<sup>16</sup>

## Introducción

---

La experiencia de trabajo conjunto entre docentes y estudiantes que se presenta fue realizada en la Escuela N° 14 del JIN "D" DE 9° durante la implementación del Taller 5 del TCPD del profesorado de Formación Docente "Sara C. de Eccleston". Se inicia en julio del 2004 y se continúa desarrollando a lo largo del 2005. En las diferentes salas del jardín se abordaron temáticas particulares en las que se comprometieron diversas áreas de conocimiento intentando conjugar los ejes de trabajo institucionales en curso con las demandas formativas que presenta el Taller 5. En los diversos encuentros entre la dirección, los docentes, los profesores y los estudiantes se fueron recortando temáticas de mayor interés y desafío para todos los involucrados. Tal es el caso, entre otros, del lugar de las Ciencias Naturales en el Rincón de Ciencias y de Construcciones.

Este recorte recoge varias preocupaciones y deseos que se fueron planteando:

El reconocimiento de la importancia de instalar el Juego-trabajo con propuestas diversas y desafiantes en los diversos rincones.

La potencialidad del rincón de ciencias como un espacio para trabajar los contenidos de ciencias naturales.

El juego de construcción como una oportunidad para la construcción de conocimientos, la exploración y el trabajo con otros.

La poca presencia en las salas del trabajo con los contenidos de las ciencias naturales.

Así fue que en los comienzos (segundo cuatrimestre del 2004) se desarrollaron los siguientes proyectos: Juegos con agua y arena en el rincón de ciencias en la sala de 3 años, el rincón de ciencias en las salas de 5 años integrando contenidos de matemática y ciencias naturales y Durante el año 2005 esta línea temática tuvo continuidad en las experiencias desarrolladas en las salas de 5 años. Los proyectos que se realizaron fueron los siguientes:

- Construyendo pistas para jugar. (trabajo con plano inclinado y juegos de construcción)
- Objetos para jugar con el aire (trabajo con aviones, paracaídas y barriletes en el rincón de ciencias)
- Palancas y equilibrio en el rincón de ciencias y de construcciones.
- Las poleas y el movimiento en el rincón de ciencias y de construcciones.

---

<sup>16</sup> En esta experiencia han participado: Personal de Conducción: Directora: Hilda Beatriz Filippone Vicedirectora: Escribano Inés Maestra-Secretaría: María Teresa Etchegoyen Docentes de las Salas de 5 años: María José Olsen Patricia Renzi y Silvina Varela (docente suplente) Docentes del Profesorado: Rosa Violante Claudia Díaz y Graciela Coppa Alumnas del Profesorado Instituto "Sara C. de Eccleston" Luciana Alonso, Bernarda Fina, María Eugenia Martín Irigoyen, Noelia Orsi, María Victoria Somoza, Karina Campaniolo, Carolina Dall'Occhio, Mercedes Lechuga, María Laura Mazza, María Victoria Puentes Viar, Carolina Bustos, Jessica Groothuis, Leticia La Regina, Cecilia Montaldo, Claudia Vito, Lucia Caniggia, Sandra Morinigo, Mariela Pantuso, Romina Salandria.

En el presente trabajo nos abocaremos a presentar diversos aspectos en torno a los proyectos desarrollados en el 2005.

En una primera parte se desarrollaran reflexiones sobre la experiencia del taller 5 en el jardín desde la perspectiva de los docentes y directivos mostrando las dificultades, los logros, los aciertos, los cuestionamientos, las preguntas, que se fueron haciendo presentes en el devenir cotidiano de la puesta en marcha de esta experiencia.

Luego los estudiantes presentarán sus propuestas de enseñanza sintéticamente poniendo el énfasis en las secuencias de actividades presentadas donde las consignas y materiales seleccionados resultaron aspectos claves a la hora de diseñar e implementar los diferentes proyectos.

Por último en una tercera parte compartiremos algunas reflexiones teóricas en torno al recorte de trabajo seleccionado con el fin de mostrar que es un espacio de trabajo abierto en plena construcción colectiva.

#### **Primera parte.**

#### **El taller 5 en el jardín desde la perspectiva de los docentes y los directivos. Estudiantes y Docentes compartiendo espacios de enseñanza y aprendizaje.**

Durante este año escolar, en la Escuela N° 14 del D.E.N° 9, tuvimos la presencia de alumnas del Profesorado "Sara C. de Eccleston", en ambos cuatrimestres, para concretar las prácticas que incluyen el llamado Taller 5.

Las alumnas, acompañadas por la Prof. Rosa Violante y asesoras de las áreas de Lengua, Expresión Corporal, Literatura y Ciencias Naturales, nos dieron a elegir entre varios ejes o temáticas, según los grupos, las edades, las necesidades.

Del área de Ciencias Naturales, pensada para las salas de 5 años, de ambos turnos, sugerimos abordar conocimientos de la física, con el propósito que los niños puedan manipular, experimentar e identificar aquellas máquinas sencillas que encuentra en la vida cotidiana y con los que se puedan enriquecer los Rincones de Construcciones y Ciencias.

Los contenidos de las Ciencias Naturales son ricos y facilitadores del aprendizaje. Estas prácticas permiten al niño que pueda apropiarse desde el contacto directo y desde lo que ve en su entorno, pero la realidad es que han sido olvidados en el Nivel Inicial en estos últimos años. Probablemente porque requiere que la maestra investigue un poco, porque requiere la elaboración de algún material, etc. etc., o creen no saber...

Sin embargo lo que presentamos, nos muestran que no es tan difícil. Requiere saber sí, pero no ser un especialista o científico, ni requiere una inversión costosa.

Las alumnas se pusieron a indagar los posibles contenidos a trabajar sobre El aire, Plano inclinado, en el primer cuatrimestre y Palancas y Poleas en el segundo.

Estas propuestas favorecen que el Juego Trabajo se revitalice, aportando al Rincón de Construcciones elementos que motiven y enriquezcan las posibilidades de Juego. Al Rincón de Ciencias le da un motivo para existir rico, novedoso o atractivo y generador de la exploración, descubrir por sí y con el otro, como así también transferir a otras situaciones y con otro material, complejizar su propio juego, y realizar otras estructuras y diseños.

Esta propuesta también favoreció el trabajo en grupo total y en pequeños grupos. Los nenes lograban combinar y complejizar estructuras uniando ideas y acciones. Ayudó a algunos nenes a superar inhibiciones e integrarse. Al finalizar cada actividad estaban deseosos de mostrar lo que había logrado cada uno o cada grupo.

Hubo tiempos prolongados pero los niños deseaban continuar con la tarea iniciada porque siempre encontraban otra posibilidad.

Podemos decir, además, que la exploración libre puede enriquecer y superar la intencionalidad pedagógica.

Estas propuestas le ofrecen al niño aprender jugando, aprender disfrutando, aprender experimentando sin límites, aprovechando todas las posibilidades que le ofrece el material y su propia imaginación.

Lo vivido en estas 2 salas de 5 años fue diferente, nos enriqueció a todos, nos entusiasmó el entusiasmo de los niños y valoramos la dedicación, la investigación y el esfuerzo de las alumnas. Siempre hay algo más para ver, algo más para enseñar, algo más para ofrecer a nuestros nenes, otra posibilidad de aprender, y nosotras, de enseñar, en la complejidad de lo posible.

### **Segunda parte:**

#### **Diferentes propuestas de enseñanza desarrolladas durante el año 2005.**

A continuación se presenta una síntesis de los objetivos, contenidos y secuencia de actividades correspondientes a cada una de las propuestas presentadas por los estudiantes del taller 5.

<p><b>1-Construyendo pistas para jugar.</b> (trabajo con plano inclinado y juegos de construcción) Alumnos:</p>
---

Luciana Alonso, Bernarda Fina, María Eugenia Martín Irigoyen, Noelia Orsi, María Victoria Somoza,.

Objetivos:

- Que el niño reconozca las diversas variables que influyen en el plano inclinado (rozamiento, fuerza, peso, altura).
- Que el niño se aproxime al reconocimiento del plano inclinado.
- Que el niño reconozca el uso social del plano inclinado.
- Que el niño explore las posibilidades del juego de construcción que le brinda el material.
- Que el niño explore las características del material.

Contenidos:

- Uso social del plano inclinado.
- Exploración activa y sistemática.
- Distintas variables que influyen en el plano (rozamiento, fuerza, peso, altura)
- Características del material: forma, textura, altura y diferentes superficies.

Secuencia de Actividades:

Actividad 1: Construyendo caminos con bajadas y subidas

Actividad 2: Construir distintos caminos para llegar a una meta

Actividad 3 Construir distintos caminos para llegar a una meta dejando que el auto vaya solo

Actividad 4 Construir distintos caminos para llegar a una meta dejando que el auto vaya solo lo más rápido posible.

Actividad 5 Construir distintos caminos para llegar a una meta dejando que el auto vaya solo lo más rápido posible eligiendo el auto más adecuado.

Actividad 6 Construyendo un recorrido todos juntos.

**2-Objetos para jugar con el aire** (trabajo con aviones, paracaídas y barriletes en el rincón de ciencias)

Alumnos:

Karina Campaniolo, Carolina Dall'Occhio, Mercedes Lechuga, María Laura

Mazza, María Victoria Puentos Viar,

Objetivos:

---

Que los niños reconozcan algunas de las características de los objetos que resultan necesarias para mantenerse en el aire.

Que los niños adquieran conocimientos sobre la construcción de aviones, barriletes y paracaídas.

Secuencia de actividades y Contenidos.:

Actividad nº1: Búsqueda de información sobre objetos que se mantienen en el aire.

Contenidos.

Relación entre forma, función y material.

Modos de obtener información: lectura de imágenes y enciclopedias, estableciendo comparaciones, descripciones, etc.

Características generales de los objetos para mantenerse en el aire: forma aerodinámica.

Actividad nº2: Construcción de aviones con diferentes materiales y de distintos tamaños

Contenidos:

Construcción de objetos que se mantienen en el aire: avión.

Actividad nº 3: Juego con aviones de un mismo material y tamaño colocando pesos en distintas partes del avión.

Contenidos:

Relación entre función y peso.

Exploración y observación de las propiedades y reacción de los objetos al dejarlos en el aire.

Actividad nº 4 :Construcción de barriletes.

Contenidos:

Relación entre forma, función y material.

Construcción de objetos que se mantienen en el aire: barrilete.

Actividad nº 5:Remontamos el barrilete.

Contenidos:

Exploración y observación de las propiedades y reacción de los objetos al dejarlos en el aire.

Actividad nº 6:Convertimos el barrilete en paracaídas

Contenidos:

Construcción de objetos que se mantienen en el aire: paracaídas.

**3-Palancas y equilibrio en el rincón de ciencias y de construcciones.**

Alumnos:

Carolina Bustos, Jessica Groothuis, Leticia La Regina, Cecilia Montaldo, Claudia Vito.

Objetivos:

Que el niño:

- Descubra el funcionamiento del uso de la palanca como una máquina simple.
- Reconozca la palanca en objetos de la vida cotidiana.
- Descubra a través de su accionar las características propias del objeto y el uso social que se hace de los mismos.
- Logre construir distintos tipos de palancas con materiales diversos.
- Respete y coopere con sus pares y docentes.
- Amplíe y enriquezca sus conocimientos referidos a las Ciencias Naturales.
- Elija y profundice sus experiencias en el Juego Trabajo.

Secuencia de Actividades y Contenidos.

Actividad 1: ¡A Explorar!

Contenidos:

- Exploración del funcionamiento de la palanca
- Uso social de la palanca
- Propiedades y características de los objetos
- Intercambiar con sus pares y docente distintos puntos de vistas.

Actividad 2: ¡A Construir!

Contenidos:

- Exploración de los distintos materiales
- Construcción de diferentes tipos de palanca

Actividad 3: Juego Trabajo. Inclusión de materiales conocidos en los Rincones de Ciencias y Construcciones.

---

Contenidos:

- Exploración del funcionamiento de la palanca
- Exploración de los distintos materiales
- Construcción de diferentes tipos de palancas.
- Intercambiar con sus pares y docente distintos puntos de vistas.

Actividad nº 4: Manos a la obra. En el rincón de Construcciones

Contenidos:

- Exploración de los distintos materiales.
- Construcciones incluyendo diferentes tipos de palancas

Actividad nº 5: Juego Trabajo. Inclusión de materiales conocidos en los rincones de ciencias, construcciones y biblioteca

Contenidos: Idem actividad 3

**4-Las poleas y el movimiento en el rincón de ciencias y de construcciones.**

Alumnos: Lucia Caniggia, Sandra Morinigo, Mariela Pantuso, Romina Salandria.<sup>17</sup>

Objetivos :

Que el niño:

- Descubra el funcionamiento de la polea como máquina simple
- Enriquezca sus construcciones con la inclusión de poleas

Contenidos:

- Observación y reconocimiento del uso de la polea.
- Exploración de la función de la polea, transportar y levantar
- Exploración de las posibilidades constructivas con diferentes materiales para la construcción de máquinas simples.

---

<sup>17</sup> Esta propuesta se desarrolla en el relato "Explorar y jugar con poleas" que se presenta en esta misma revista.

Autonomía en la elección del rincón, de los compañeros, de los materiales, de la propuesta a desarrollar.

#### Secuencia de Actividades:

Actividad 1: Búsqueda de información gráfica/exploración de la función social de la polea

Actividad 2: Construcción de Máquinas simples con Poleas

Actividad 3: Juego Trabajo. Inclusión de las propuestas conocidas en el Rincón de Construcciones y de Ciencias.

Actividad 4: Rincón de Ciencias: ¿Cómo harías para levantar o transportar un objeto utilizando poleas?

Actividad 5: Juego Trabajo. Inclusión de las propuestas conocidas en el Rincón de Construcciones y de Ciencias.

#### **Tercera parte:**

##### **Algunos fundamentos teóricos**

El conocimiento físico se construye a través de la acción que ejerce el niño sobre los objetos y observando como éstos reaccionan. El niño va conociendo a través de la actividad exploratoria y la reflexión sobre lo observado las propiedades de los objetos y de las máquinas simples como es el caso de la polea y la palanca.

En todos los casos se puso especial interés en el diseño de los materiales de tal modo que promovieran la actividad exploratoria y el juego de construcción por parte de los niños ofreciendo alternativas variadas y ricas en posibilidades.

Los diferentes tipos de actividades de búsqueda de información a través de la lectura de textos científicos o bien de la observación han sido incluidas en todos los proyectos.

También se han considerado los diferentes tipos de actividades que propone Benloch (1992), seleccionando entre actividades dirigidas, semidirigidas y abiertas según los objetivos y contenidos que se planteaban para cada una de las propuestas

Los principios de la enseñanza que propone Kamii (1982) han sido inspiradores y orientadores a la hora de definir consignas puntuales y formas de intervención docente durante el inicio, desarrollo y cierre de las actividades.

En todos los casos los *criterios* que Kamii(1982) propone para seleccionar buenas actividades de conocimiento físico han sido contemplados. Así la *productividad* fue posible por parte de los chicos quienes fueron los hacedores de las acciones sobre los objetos, la *observabilidad* se ha cumplido dado que todas las actividades permitieron observar el funcionamiento de las poleas, las palancas, el plano inclinado y los objetos con forma aerodinámica, la *inmediatez* de las reacciones de los objetos hizo posible que variaran acciones y tipos de materiales (*variabilidad*) para observar diferentes reacciones enriqueciendo sus universos de experiencias.

El juego-trabajo ha de constituirse, desde nuestra perspectiva, en una de las actividades centrales del jardín. Siguiendo con algunos de los supuestos teóricos que plantea Galperin(1979) el niño en esta actividad tiene la posibilidad de elegir en un marco adecuado cuando las alternativas de propuestas y materiales que se les ofrecen desde cada uno de los rincones son conocidas. Es en esta actividad donde tiene la oportunidad de profundizar en las actividades y exploración de materiales que le resulte de mayor interés. También es importante rescatar el hecho de que los diferentes rincones han de proponer desafíos, actividades creativas que promuevan el interés por descubrir y crear en los niños. Tal es el caso de incluir en el rincón de construcciones planos inclinado, poleas, palancas con materiales que enriquezcan las posibilidades del juego de construcción. Un rincón un tanto olvidado es el rincón de ciencias. A través de estos proyectos se busca instalar el espacio cotidiano para que los niños puedan elegir explorar y descubrir como una alternativa siempre presente en el desarrollo del juego en rincones.

#### **Bibliografía:**

Benloch,M. (1992) Ciencias en el parvulario. Paidós. Bs.As.

**Escuelas de Reggio Emilia (1995) La inteligencia se construye usándola.**  
**Morata Madrid**

Galperín, Susana;(1979) Supuestos básicos del método Juego-Trabajo en Boch,L y otros. Un jardín de infantes mejor, siete propuestas Ed. Paidós.  
Bs.As.GCBA (2000) Diseño

Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años Dirección de Currículo.

Kamii,C. DeVries,R. (1983) El conocimiento físico en la educación preescolar .  
Visor

Weismann (1983) La enseñanza de la ciencia en el parvulario Cuadernos de Pedagogía nº 102

---

## RESEÑAS DE ALGUNAS PUBLICACIONES DEL AÑO 2006 VINCULADAS CON EL TEMA:

**Graciela Perriconi**

Origlio, F; Bianchi, L; Porstein, A; Zaina A. *Arte desde la cuna, Educación temprana con niños desde recién nacidos hasta los 3 años*. Buenos Aires, Nazhira, 2004.

Los autores proponen, a partir del marco teórico accesible, experiencias concretas para llevar a cabo con niños recién nacidos y hasta los 3 años. Aborda la posibilidad de acompañar y estimular a los chicos desde los primeros días.

La propuesta abarca la música, la plástica, la literatura, la expresión corporal y la danza y tiene como objetivo la construcción de la sensibilidad estética a través de distintas miradas

Origlio, F; Bianchi, L; Porstein, A; Zaina, A. *Arte desde la cuna, Educación Inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.

Este libro propone estrategias y actividades sencillas para que los adultos puedan acompañar a los niños en sus inicios en la música, la danza, las artes visuales y la literatura. Los adultos padres, docentes, y profesionales relacionados con al infancia, encontrarán en el libro buenas ideas que no requieren conocimientos específicos de arte .El libro cuenta además con un capítulo especial sobre juego dramático y su vinculación con el teatro.

Perriconi, Graciela, Pellizzari, Graciela, Greco, Silvia. *Poesía desde la infancia*, Buenos Aires, Trayectos, 2006.

Este libro está destinado a docentes de nivel inicial en actividad, a futuras docentes, a quienes trabajan en la formación docente y a las madres que desean recuperar las voces de la infancia.

Está estructurado en tres grandes capítulos: el lenguaje poético, la poesía en el jardín maternal y la poesía en el jardín de infantes. Cada uno de ellos está unido a una breve antología y tiene una introducción teórica que lo sostiene. También están a modo de sugerencias proyectos de trabajo y propuestas didácticas.

---

## **SITIOS EN LA WEB DE INFORMACIÓN GENERAL PARA EDUCADORES INFANTILES**

<http://www.waece.org/index.php> AMEI. Organización Mundial de Educadores Infantiles. Sitio especializado en educación infantil. Se puede navegar y encontrar diversos temas y vínculos a otros sitios

<http://www.waece.org/boletin/suscribirse.php> Boletín semanal de AMEI-WAECE: se puede suscribir y trae muchísimos sitios de interés para los educadores y espacios para consultas

<http://www.oei.es/oeivirt/>. Biblioteca Digital de la OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. Se pueden encontrar revistas, artículos y link con todos los temas relacionados con la educación; incluyendo los diversos lenguajes artísticos.

## **SITIOS RELACIONADOS CON ARTE Y EDUCACIÓN INFANTIL**

<http://www.filomusica.com/filo29/infante.html>. Los Temas Transversales de Educación Infantil y Primaria a través de la Música. Revista mensual de publicación en Internet Número 29º - Junio 2.002. Una serie de artículos sobre aspectos musicales, otros artículos y links interesantes sobre aspectos artísticos de la actividad humana

<http://www.ucm.es/info/mupai/> Museo Pedagógico de arte infantil Facultad De Bellas Artes. C/ El Greco, 2. 28040. Madrid. Tfno: 913943571. Mupai@Art.Ucm.Es. El [Museo Pedagógico de Arte Infantil](http://www.ucm.es/info/mupai/) se creó en la Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Bellas Artes de Madrid, siendo el fundador del proyecto Manuel Sánchez Méndez, (catedrático emérito del Departamento de Didáctica) siendo el director actual del museo Manuel Hernández Belver, con el fin de mejorar los recursos para la formación docente como un lugar de documentación en donde se pudiera investigar la expresión plástica-artística infantil. El Museo también es un lugar de encuentro para niños y adolescentes. Es el primer museo dedicado especialmente al arte infantil y su pedagogía en España, teniendo al niño como objeto en cuanto creador de arte.

<http://www.elalmanaque.com/infantil/actv1.htm> arte, cuentos, poesía y cariños... Para los niños y niñas de 3 a 6 años

<http://home.coqui.net/sendero/> ABC de la escritura creativa-Literatura infantil de Puerto Rico Temas de Puerto Rico Cuentos y poemas Trova Boricua Poemas para jóvenes y adultos Prosa para jóvenes y adultos

## **SITIOS RELACIONADOS CON ARTE Y EDUCACIÓN**

<http://www.escribeyloedito.com/kylix.htm> . Revista de Literatura y arte. Donde se pueden encontrar numerosos artículos interesantes sobre actividades artísticas

<http://www.imaginaria.com.ar/> . Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. Es un sitio sumamente interesante y completo, con artículos, comentarios, sugerencias y links a otros sitios relacionados

## **SITIOS DE ALGUNOS MUSEOS INTERESANTES PARA CONSULTAR Y BAJAR INFORMACIÓN Y REPRODUCCIONES:**

<http://universes-in-universe.de/america/arg/s-mus.htm> Tiene información sobre todos los museos de Argentina

<http://universes-in-universe.de/espanol.htm> Artes visuales de América Latina, Asia, África en el contexto artístico internacional

<http://www.sitiosargentina.com.ar/museos%20argentina.htm> Direcciones de Museos en Argentina

[http://www.tyhturismo.com/data/destinos/argentina/ciudad\\_buenos\\_aires/museos\\_biblio/museos/moderno/index.html](http://www.tyhturismo.com/data/destinos/argentina/ciudad_buenos_aires/museos_biblio/museos/moderno/index.html) Museo de Arte Moderno

[http://www.museos.buenosaires.gov.ar/sivori\\_publicaciones.htm](http://www.museos.buenosaires.gov.ar/sivori_publicaciones.htm) Museo de Artes Plásticas Eduardo Sívori

<http://www.malba.org.ar/web/prensa2.php?id=65> MALBA. Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires

[http://www.guggenheim.org/new\\_york\\_index.shtml](http://www.guggenheim.org/new_york_index.shtml). Museo Guggenheim de Nueva York

<http://www.musee-rodin.fr/> . Museo Rodin de París

<http://www.museothyssen.org/thyssen/home.html> Museo Thyssen Bornemisza. Madrid

<http://museoprado.mcu.es/home.html>. Museo Nacional del Prado. Madrid

[http://mv.vatican.va/4\\_ES/pages/MV\\_Home.html](http://mv.vatican.va/4_ES/pages/MV_Home.html) Museos Vaticanos. Vaticano

[http://www.louvre.fr/llv/commun/home\\_flash.jsp](http://www.louvre.fr/llv/commun/home_flash.jsp) Museo del Louvre. París

<http://www.thebritishmuseum.ac.uk/> Museo Británico. Londres

## **SITIOS QUE TIENEN POSTERS DE CUADROS CLÁSICOS Y MODERNOS DE TODAS PARTES DEL MUNDO: SE PUEDEN BAJAR Y UTILIZAR**

<http://www.yourwallpaper.com/fineart/>

<http://www.fabuloussavers.com/wfinearttwo.shtml>

<http://www.art.com/>

<http://www.artspan.com/>

## **SITIOS FOCALIZADOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:**

Muchos con propuestas de actividades, aunque no todas sean del todo adecuadas según nuestro criterio, consideramos que vale la pena recorrerlas y hacer uso de nuestra capacidad para analizar críticamente y seleccionar y adecuar lo que nos parezca más pertinente:

<http://www.patitasymanitos.com.ar/> Patitas y Manitos. Portal para padres y Educadores

<http://www.educacioninicial.com/ei/index.asp> El Portal de la Educación Inicial La comunidad educativa más grande del mundo dedicada a docentes y profesionales relacionados con la educación inicial. Un sitio donde todos compartimos experiencias y conocimientos para mejorar nuestra labor diaria.

<http://www.primeraescuela.com/> Primera Escuela provee actividades infantiles divertidas y materiales de educación preescolar, temas educativos, artes manuales, manualidades paginas infantiles, dibujos para colorear y otros recursos educativos imprimibles en español

<http://www.elhuevodechocolate.com/> «El huevo de chocolate» es el «huevo» de los más pequeños de la casa. Queremos sorprender a los niños que nos visitan y divertir a los adultos que los acompañan. Pretendemos conservar y difundir el folclore infantil en cualquiera de sus facetas: cuentos, costumbres, tradiciones, romances, fábulas, canciones, acertijos, trabalenguas, retahílas, villancicos, refranes, adivinanzas, juegos, etc. ¡Que no se pierda la memoria de los niños!

<http://www.maestrasjardineras.com.ar/> Creado por Judit. La idea es ofrecer recursos, ideas, sugerencias, etc. que hacen a la tarea de los docentes de nivel inicial y a su capacitación. Un lugar de encuentro donde compartir experiencias y generar nuevos proyectos. Tiene también vínculos muy interesantes

## **VIDEOS SOBRE EL TEMA QUE SE ENCUENTRAN EN LA VIDEOTECA DEL PROFESORADO ECCLESTON:**

### **Signatura: 11**

**Cita:** Argentina. Arte en video. El proceso creativo. De Michael Colgrass. 1993.

**Duración total:** 1h 45"

**Reseña:** Un enfoque transdisciplinario de la creatividad. M. Colgrass integra su experiencia en composición musical, teatro, mimo y danza en una metodología personal orientada al desarrollo creativo. El abordaje se realiza dentro del contexto de las disciplinas artísticas que se interpretan o actúan, pero a sus talleres asiste habitualmente gente de diversos campos interesados en enriquecer su trabajo desde lo transdisciplinario.

El video comienza con una presentación de taller de creatividad a cargo de M.Colgrass. 10'

Inicio del taller: "Afinando el instrumento humano", 40'. "Modos de caminar", 35'. "Improvisación guiada", 20'.

### **Signatura: 52**

**Cita:** S.A.V. Obras maestras del mundo del arte. Museo del Ermitage.

**Duración total:** 120 minutos.

**Reseña:** Este video consta de dos partes:

**1ra parte:-** Del Impresionismo a nuestros días. En esta primera parte se muestran y analizan obras pertenecientes al Museo de San Petersburgo donde se encuentra una colección de antiguas obras maestras impresionistas y Post impresionistas.

Se desarrollan además los antecedentes al Impresionismo y se hace un extenso recorrido por la obra de los representantes de este movimiento.

Por último se realiza un recorrido por los principales movimientos en la pintura del siglo XX. Duración 60 minutos.

**2da parte:** Joan Miró (Entrevista de Roland Perouse). Se trata de una entrevista realizada al pintor a la edad de 85 años. En la misma cuenta como es su trabajo en su atelier y analiza él mismo varias de sus obras. Se abordan temas tales como el vínculo entre la poesía y la pintura, y el reflejo en la pintura de las condiciones sociales y políticas que rodean su vida.

Se muestra también la puesta en escena de una obra de teatro callejero con personajes inspirados en las figuras oníricas de los cuadros de Miró.

Por último se abordan aspectos relacionados con la cultura de su ciudad natal (Barcelona) .Duración: 60 minutos.

### **Signatura: 60**

**Cita:**

1. Henry Levin y George Pal. El maravilloso mundo de los Hnos. Grimm. Año: 1962. Duración: 2 horas.

2. **UNLZ. Facultad de Ciencias Sociales. Editora Estelar / Ser y Expresar.**

**Títire de quante:** El Rey del aula. Año: 1994. Duración: 20 minutos

**Duración total:** 2hr 20 minutos.

**Reseña:**

1. Esta película narra la vida de los Hnos. Grimm e intercala dentro de la misma el desarrollo de tres historias:

- The Dancing Princess
- The Cobber and the Elves
- The Singing Bone

2. En este video participan Sara Bianchi y el Equipo de la Fundación Sara Bianchi. En un primer momento se muestran diferentes tipos de títeres. En un segundo momento se trabaja especialmente con el títere de guante explicando la técnica de su manejo. Por último se desarrolla la obra "La Carrera" que es realizada por dos titiriteros.

3.

**Signatura: 63**

**Cita:** Argentina. Video realizado por alumnas de Seminario del IES Sara Ch. De Eccleston. Seminario – Literatura: Hagámoslo desde adentro para poder mirarlo desde afuera: el video como recurso y como contenido. 1997.

**Duración total:** 60 minutos.

**Reseña:** Video realizado por alumnas de Seminario del IES Sara Ch. De Eccleston. La implementación de la propuesta didáctica se llevó a cabo en el Jardín de Infantes Mitre.

Actividades videadas:

- 1) Video de "Cuento aprincipado, embrujado y erizado" realizado por alumnas de Seminario. (15' aprox.)
- 2) Lectura del cuento. (10' aprox.)
- 3) Armado de un guión literario. (10' aprox.)
- 4) Producción grupal de un cuento. (5' aprox.)
- 5) Filmación de la dramatización del cuento producido por los niños. (5' aprox.)
- 6) Realización de la escenografía, vestuario, sonido y ensayo. (10' aprox.)

Nota: Para una mayor comprensión de este trabajo, se sugiere consultar la carpeta anexa correspondiente que se encuentra disponible en biblioteca.

**Signatura: 67**

**Cita:** Proyecto de Videoteca IES 'Sara Ch. Eccleston'. Profesoras Irma Montoto y Edith Schusterman. Clases de Música. Sala 7. Jardín de Infantes Mitre. 1998.

**Duración total:** 19 minutos.

**Reseña:** Se presentan tres actividades de música en la sala 7, de 4 años del Jardín de Infantes Mitre.

**Actividad 1:** Reconocimiento de sonidos de la naturaleza utilizando sonidos grabados e imágenes. (7')

**Actividad 2:** Reproducción de sonidos por parte de los niños. (6' 40")

**Actividad 3:** Escucha de un cuento sonorizado. (5' 20")

**Signatura: 93**

**Cita:** Argentina. Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Eccleston". Cátedra: Seminario 3er Año. Profesora: Laura Vasta. SEMINARIO Plástica: Representación en la bidimensión. Año 1999.

---

Duración total: 1 hora 3 minutos

**Reseña:** En el transcurso de este video se observan diferentes actividades llevadas a cabo por este grupo de seminario en una sala de tres años del Jardín de Infantes Mitre.

Se trata de diferentes actividades que abordan la representación en la bidimensión.

1ra implementación.

1- Pintar con rodillos en diferentes formatos de soportes.

2- Dibujar con tinta china sobre hoja blanca

3- Dibujar con tizas amarillas sobre hojas negras

4- Elaborar un soporte con textura

2da implementación

1-Dibujar con tizas de colores mojadas

2-Dibujar con fibras sobre hojas coloreadas

3-Dibujar con tizas amarillas y blancas sobre hojas coloreadas

4-Pegar y construir imágenes con papeles recortados.

Nota: Para una mayor comprensión de este trabajo, se sugiere consultar la carpeta anexa correspondiente que se encuentra disponible en biblioteca.

### **Signatura: 109**

**Cita:** Argentina. Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Eccleston". Cátedra: Seminario 3er Año. Profesoras Rosa Violante y Alicia Zaina. SEMINARIO LITERATURA: Los títeres que dan risa. Año 2000.

Duración total: 180 minutos.

Reseña: Este video muestra una secuencia de actividades realizadas en una sala de Jardín de Infantes donde se trabaja la expresión de la risa a través de la construcción de títeres y la realización de pequeñas secuencias de dramatización con los mismos.

El proyecto se organiza en dos etapas:

1ra Implementación: Se inicia con una obra realizada por las alumnas, continuando con una actividad de exploración y manipulación de títeres para seguir con dos actividades donde se atiende a las características físicas de los títeres que provocan risa. En primer término se agregan a títeres ya armados accesorios que provocan risa, y por último los niños construyen por sí solos títeres con estas características.

2da Implementación: Se inicia también con una obra realizada por las alumnas, para seguir con una actividad con títeres, rimas y trabalenguas. Para finalizar el proyecto se lleva a cabo una actividad de presentación de un conflicto para que los chicos inventen una posible resolución y la dramaticen; y otra de construcción de pequeñas secuencias humorísticas con los títeres en subgrupos. (Actividades extensas sin editar).

Nota: Para una mayor comprensión de este trabajo, se sugiere consultar la carpeta anexa correspondiente que se encuentra disponible en biblioteca.

### **Signatura: 10**

**Cita:** AVIDEO School Production. Dorling Kindersley Vision Ltd. Productor asociado: D. Furnham Productions. Director: D. Furnham. Mi Primer Video de Música. Año, 1992.

---

**Duración total:** 40 min.

**Reseña:** El presente video está dirigido a los niños. Una voz en off explica el procedimiento y los materiales necesarios para la fabricación casera de instrumentos musicales. La presentación se divide en diez proyectos.

1° proyecto: fabricación de maracas.

2° proyecto: fabricación de panderetas.

3° proyecto: fabricación de tambores.

4° proyecto: fabricación de güiros.

5° proyecto: fabricación de campanas.

6° proyecto: fabricación de un xilófono y un triángulo.

7° proyecto: fabricación de una flauta y un silbato.

8° proyecto: fabricación de un órgano de burbujas.

9° proyecto: fabricación de un banjo y arpas.

10° proyecto: fabricación de una gaita y una trompa australiana.

**Signatura:** 36

**Cita:** Gran Bretaña. Jim Henson Production in association with TUS films. El narrador de cuentos.(The Story Teller) Año 1988.

**Duración total:** 1 hora 57 minutos

**Reseña:** Se trata de una serie de cuentos folklóricos originarios de diferentes países europeos adaptados para televisión. La puesta en escena de los mismos a cargo de actores se entrelaza con fragmentos a cargo de un narrador que está presente en las diferentes obras.

**Parte Nro 1. Un gigante sin corazón**

Parte Nro 2. Un sastrecillo sin miedo

**Parte Nro 3. El soldado y la muerte**

Parte Nro 4. Natura

Parte Nro 5. Los tres cuervos

**Signatura:** 122

**Cita:** Argentina. Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Eccleston". Cátedra: Seminario 3er Año. Profesora: Patricia Sarlé. SEMINARIO Literatura y Plástica: Teatro de títeres. Año 2000.

**Duración total:** 1 hora 22 minutos

**Reseña:** Se trata de la puesta en marcha de un proyecto de preparación y puesta en escena de una obra de títeres (se realiza una adaptación de Historia de Ratita de Laura Devetach). El proyecto consta de las siguientes actividades:

1ra Implementación

1- Representación y juegos con títeres

2- Lectura de un cuento y caracterización de los personajes

3- Adaptación de un cuento a una obra de teatro

4- Correcciones del texto de la obra

2da Implementación

5- Armamos títeres

6- Armamos la escenografía y la utilería

7- Música, sonido y voces

8- Puesta en escena

---

Resulta interesante observar las diferentes actividades con el fin de analizar las intervenciones docentes.

Nota: Para una mayor comprensión de este trabajo, se sugiere consultar la carpeta anexa correspondiente que se encuentra disponible en biblioteca.

**Signatura: 128**

**Cita:** Argentina. IES Sara CH de Eccleston. Clases de música en el Jardín Mitre. Año 2000.

Duración Total: 30 minutos.

Reseña: Se trata de diferentes fragmentos de clases de música realizadas en el Jardín Mitre a cargo del Profesor Daniel Weschler en salas de 4 y 5 años.

**Signatura: 129**

**Cita:** Argentina. Video realizado por alumnas de Seminario del IES Eccleston. Profesoras: Violante y Zaina. Seminario – Literatura Producción de cuentos y relatos con animales por los mas chiquitos. Año, 2000.

Duración total: 1 hora 46 minutos

Reseña: Para una mayor comprensión de la propuesta presentada en este video, se recomienda remitirse al trabajo escrito de seminario correspondiente.

En el presente video se puede observar una secuencia de seis actividades implementadas por un grupo de alumnas del IES "Sara Ch. de Eccleston", en el marco del proyecto de Seminario.

Las actividades filmadas se mencionan a continuación:

1. Narración del cuento "Cuello duro"
2. Lectura del cuento "Buscando a Bichito de Luz"
3. Armado del personaje
4. Producción del cuento
5. Lectura de un cuento
6. Armado de un escenario

**Signatura: 136**

**Cita:** Argentina. Clase de música en Jardín de Infantes a cargo del Profesor F. Origlio. 1996.

Duración total: 25'

Reseña: Imágenes de una clase de música con niños de Jardín de Infantes donde se abordan contenidos tales como modos de acción, sonido y silencio, estilos musicales y ritmo.

**Signatura: 147**

**Cita:** Argentina. Argüelles y otras. Taller 5: Sombras y Juego Dramático. Año 2002.

**Duración total: 60 minutos**

Reseña: El video muestra la 1ª y la última de las actividades de una secuencia de 4 actividades diseñadas en el marco de la cursada de Taller 5 en el ISPEI Sara Eccleston e implementadas en el Jardín N° 1 DE 9º.

1º actividad: Hacemos sombras con siluetas. (20 min.)

2º actividad: Jugamos al teatro de sombras. (40 min.)

---

Para una mayor comprensión y contextualización de las actividades videadas se recomienda consultar el trabajo escrito anexo que está en biblioteca.

**Signatura: 153**

**Cita:** Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. El Litoral. Música, danza, sonidos y movimientos

**Duración total: 25 minutos**

Reseña: este video muestra la experiencia de una sala de 5 años, basada en expresión corporal y educación musical, llevada adelante por las profesoras Judith Akoschky y Perla Jaritonsky. Los ejes de la propuesta giran alrededor del Litoral: sus pájaros, el río y el chamamé. Las actividades presentadas son de exploración del sonido, de diferentes formas de expresión a través del cuerpo y con diferentes materiales, elaboración de instrumentos con material de desecho, formación de una orquesta, baile del chamamé. Finaliza con una visita del músico Oscar Cardozo Ocampo, quien trae diferentes canciones del Litoral.

**Signatura: 156**

**Cita:** Argentina. Video realizado por alumnas de Taller 5 del IES Sara Ch. De Eccleston. Profesora a cargo: Violante Rosa, Profesor asesor Origlio Fabrizio Música Afroamericana en los primeros años. Sala deambuladores 1. Jardín de Infancia Mitre Año: 2003

Duración total: 50 minutos.

Reseña: Las alumnas de Taller 5 implementaron con el asesoramiento de los profesores (mencionados en la cita) en la sala de deambuladores I en el Jardín de Infancia Mitre actividades. La música seleccionada por las alumnas fue un vallenato colombiano de Carlos Vives "Caballito" y de Kinito Méndez "Sau Sua" merengue dominicano.

Contenidos generales:

- Apropiación perceptual de estilos musicales del Caribe.
- Paulatino acercamiento al ritmo del Vallenato y el merengue

Las actividades desarrolladas con los niños involucran lo corporal, el palmeo de ritmos. Utilizan elementos (pañuelos y otros) para percutir el movimiento rítmico.

Nota: Se recomienda para una mejor comprensión la lectura de la Monografía correspondiente.

**Signatura: 163**

**Cita:** Argentina. Video realizado por alumnas de Taller 5 del ISPEI Sara Ch. De Eccleston. Profesora a cargo: Soto Claudia, Profesor asesor Zaina Alicia Juegos con Títeres. Sala deambuladores 1. Jardín de Infancia Mitre Año: 2003

Duración Total: 55 minutos

Reseña: Secuencia Lúdica: Juegos con Títeres. Las alumnas de Taller 5 implementan cinco propuestas de actividades que desarrollan en la sala de deambuladores.

Objetivos :

Que el niño

- 
- Logre contactarse participativamente con el títere como una expresión artística.
  - Logre crear formatos de juego y de lenguaje con el docente y con los títeres.

Nota: Se recomienda la lectura de la Monografía correspondiente.

### **Signatura: 169**

Cita: Pintar mezclando colores en la sala de tres años. Taller 5 del ISPEI "Sara C. De Eccleston". Profesoras: Rosa Violante y María Blanca Garibaldi. 1 C. 2004. Este video fue filmado, compaginado, editado y donado por las alumnas a la videoteca. Se Acompaña con el documento escrito en la biblioteca.

Duración Total: 30 minutos.

Reseña: Se centra en el trabajo de la transformación del color. El objetivo en ambas implementaciones es que los niños descubran que al mezclar los colores, éstos sufren transformaciones. Se trabaja la apreciación y producción.

1. Implementación: Descubriendo colores secundarios mezclando colores primarios.

Esponjas, rodillos, brochas.

Objetivo:

Que el niño aprecie las diferentes formas, colores y texturas.

Que el niño explore las propiedades del material y sus posibles transformaciones al mezclar los colores primarios y utilizarlo en sus producciones.

Contenidos: Exploración visual hacia la apreciación de formas, colores y texturas.

Exploración del material y sus posibles transformaciones.

2. Implementación: Descubriendo los diferentes valores tonales mezclando colores con el neutro.

Pincel, diferentes herramientas, diferentes planos tela con rodillos.

Objetivos:

Que el niño aprecie los diferentes valores tonales al mezclar con colores blancos y los utilice en sus producciones.

Que el niño explore el material y sus transformaciones al mezclar los colores con blancos y utilizarlo en sus producciones.

Contenidos: Exploración y descubrimiento del material y sus transformaciones.

Exploración y descubrimiento del material y sus transformaciones

### **Signatura: 175**

Cita: La construcción de la identidad a través de la lengua oral-poesía y canciones de cuna. Poesía para jugar en la sala de deambuladores. Taller 5 del ISPEI "Sara C. De Eccleston". Profesoras: Rosa Violante y Alicia Zaina 2 C. 2003 Este video fue filmado y donado por las alumnas a la videoteca. Se Acompaña con el documento escrito en la biblioteca.

Duración: 1 hora 40 minutos

Reseña: Se presenta la poesía para jugar con el cuerpo y poesías para disfrutar con el juego de la sonoridad de las palabras.

1. Implementación:

1. Actividad:

- Poesías para jugar con el cuerpo. Cantada: Propuesta generalizada: El pececito. Individual: En un caballito gris.

- Para jugar con la sonoridad de las palabras. Recitada. Propuesta generalizada: "Aquel caracol". Individual: "Mete cuchara".

2. Actividad::

Poesías para jugar con el cuerpo Recitada: Propuesta generalizada: "Mirame las manos", Individual: "Bombilla, Bombilla".

Para jugar con la sonoridad de las palabras. Cantada Propuesta generalizada: Para dormir a un elefante. Individual: Había una vez un globito.

-

## CONVOCATORIA AL PRÓXIMO NÚMERO

e-Eccleston invita a la presentación de artículos para la Revista Electrónica, su número 7, de "otoño invierno-2007"

El número estará dedicado al tema: "**Formación Docente**" siendo especialmente de nuestro interés: Formación Docente y Educación Inicial. También recibimos colaboraciones con relatos de experiencias con temática abierta.

La fecha límite para la recepción de artículos es el **viernes 11 de mayo 2007**.

Las "Orientaciones para autores", se publican en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>) y los artículos han de enviarse a : [revistaeccleston@yahoo.com.ar](mailto:revistaeccleston@yahoo.com.ar).

En nuestro país existen más de 1200 institutos Formadores a nivel nacional, con orígenes e historias muy diferentes. Algunos nacieron en directa vinculación con las universidades, otros, mantienen independencia, pero se articulan las carreras. En otros casos, comprometen organizaciones, o entidades que funcionan paralelamente.

En la coyuntura actual nos preguntamos:

- ¿Qué lugar ocupan los Institutos Formadores en la nueva Ley Nacional de Educación?
- ¿Qué desafíos nos plantea la extensión de la formación de grado a 4 años?
- ¿Los cambios curriculares bastan para operar transformaciones en la experiencia formativa de nuestros estudiantes?
- ¿Qué otras reformas son necesarias a nivel institucional?
- ¿Logramos comprometer a los futuros docentes en un recorrido formativo que opere verdaderos cambios construyendo modos de pensar y hacer diversos?
- ¿Encontramos alternativas superadoras a los clásicos planteos de las relaciones entre teorías y prácticas?
- ¿Cómo enseñar los conocimientos prácticos profesionales?
- ¿Cómo acompañar a los estudiantes en un proceso formativo que impacte y promueva transformaciones en las prácticas docentes cotidianas?

Invitamos a los colaboradores a pensar sobre las diversas cuestiones que se comprometen al hablar de Formación Docente desde diversas perspectivas políticas, históricas, pedagógicas, culturales, conceptuales, entre tantas otras posibles.

Nos proponemos ofrecer este espacio para el intercambio, la socialización y la construcción compartida del conocimiento en tanto presentemos nuestros problemas, argumentos, preocupaciones, esperanzas y propuestas entre todos los que trabajamos cotidianamente para contribuir a la formación de docentes que puedan dar respuestas a las complejas y diversas situaciones en

las que tendrán que desempeñarse al enseñar y al integrarse a las instituciones.

Sitio web: <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar>

Mail institucional: [ies86de9@buenosaires.edu.ar](mailto:ies86de9@buenosaires.edu.ar)

Mail revista electrónica: [revistaeccleston@yahoo.com.ar](mailto:revistaeccleston@yahoo.com.ar).

Teléfono: (5411) 4774-1756

Dirección postal: Dorrego 3751 (1425), Ciudad Autónoma de Buenos Aires

## Orientaciones a los autores

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

Preferentemente, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de *Eccleston* incluye dos tipos de escritos: a) "artículos" de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) "experiencias" cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a [revistaeccleston@yahoo.com.ar](mailto:revistaeccleston@yahoo.com.ar). La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: [normas. apa.](#)

La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen

---

las correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les serán comunicada.

---