



**E-ECCLESTON**

**Nº 28**

## ÍNDICE

.02

## EDITORIAL

.05

## ARTICULOS

.07 - Una parte de la historia: Instituto “Sara C de Eccleston”- Jardín de Infancia Mitre. ¿Cómo se enlazan el cuidado de la salud y la pedagogía?

- SUSANA HOROVITZ

.12 - Día de la identidad y diversidad cultural. ¿Seguimos pensando esta fecha de las efemérides argentinas como el Día de la Raza?

- MARÍA CRISTINA CAMPOS

.21 - Escenarios para la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos como parte de una propuesta de multitarea. Compartiendo un guión conjetural y algunas reflexiones.

- MARCELA ALEJANDRA BISON, MARIANA

CARRANO, VANINA LAURA DEIRMENDJIAN y CAROLINA GAREA

.28 - “Las Petaquitas” de Editorial Peuser  
- MARCELO BIANCHI BUSTOS

## RELATOS DE EXPERIENCIA

.34 - Colores de Nuestra Tierra  
- VILMA ALSINA

.42 - La fábrica de juegos y juguetes del Jardín Mitá-i  
- ADRIANA DUCLER

.52 - Robot - hormigas, una experiencia distinta  
- PAOLA MARÍA BOTTINI RUBIOL

.62 - Museo Interactivo Matemático  
- AYELEN VÁZQUEZ, LIVIA ANTAR, JULIETA RODRÍGUEZ GROVES, MARÍA EUGENIA FAZIO, LUDMILA CAZARRÉ y CATALINA TOMAS

---

## ANEXO TEMÁTICO

- 
- .71 - Bibliografía sobre los artículos publicados (Libros, Revistas y Videos).  
- MONICA MALDONADO y VANINA ROMERO
- 
- .74 - Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas por los artículos de este número de la revista.  
- ANA MARIA ROLANDI

## CONVOCATORIA

---

.78

### DISEÑO DE LA REVISTA

El diseño de la revista e-Eccleston fue realizado en un trabajo de colaboración con la Cátedra de Diseño Gráfico II Arq. Alfredo Yantorno.

El proyecto elegido ha sido el de la alumna ALDANA MARTÍN.

El equipo completo de trabajo es el siguiente:

Titular de cátedra: Arq. Alfredo Yantorno

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzani

Ayudantes: Yanina Arias, Inés Clement, Javier Cibotti, Romina Prado.



## EDITORIAL

●●● POR: GABRIELA ORTEGA e INES RODRIGUEZ SAENZ

Es momento de cierres, evaluaciones y despedidas. Se acerca un tiempo de descanso. Más calmo, más lento, más sereno... nos lo anuncia el calendario y también las pequeñas flores amarillas que caen como lluvia sobre nuestro parque, cubriéndolo todo.

Este ha sido un año de trabajo intenso y profundo sobre nuestra institución y su historia. Hemos mirado para atrás con detenimiento, con curiosidad, con respeto, con agradecimiento.

Seguramente el recorrido que con nuestra tarea cotidiana vamos construyendo día a día, será, en años venideros, relatado, revisado, pensado y utilizado por otros y otras para conocer y transmitir a las nuevas generaciones de maestras y maestros, algunos de los devenires de la formación docente y la educación para las infancias. En ese contexto, nuestra revista aportará pinceladas de lo que pensamos, soñamos y hacemos algunos y algunas de quienes dedicamos nuestra vida a esta tarea...

En esta ocasión compartimos los siguientes artículos de profesores/as de la casa y de colegas de otras instituciones que nos aportan sus búsquedas y reflexiones:

Susana Horovitz trabaja sobre los libros de actas de nuestra institución, buscando rasgos de los vínculos entre el Sanitarismo y la escuela; María Cristina Campos aborda la temática de las efemérides analizando diferentes representaciones sociales vinculadas al “12 de octubre” y Marcelo Bianchi Bustos nos acerca su habitual columna, en la que trae al presente verdaderas joyas de nuestra biblioteca.

Un grupo de colegas de la Especialización en Educación Inicial de la Universidad Nacional Gral. San Martín, nos acerca una propuesta didáctica para la enseñanza de los Lenguajes Artístico-expresivos.

Por otra parte, docentes de San Martín de los Andes, San Miguel de Tucumán y Rosario comparten con nosotros/as sus experiencias en las salas.

Finalmente, estudiantes del Profesorado Sara Chamberlain de Eccleston relata su propuesta de enseñanza, desarrollada con el acompañamiento de sus docentes, en el marco del Taller 5 de la formación.

Un número interesante, consistente y con un sesgo federal que nos llena de orgullo.

¡Ojalá disfruten de la lectura!

# ARTÍCULOS



■ SANITARISMO | LIBROS DE ACTAS | SALUD |

## UNA PARTE DE LA HISTORIA: INSTITUTO “SARA C DE ECCLESTON”- JARDÍN DE INFANCIA MITRE. ¿CÓMO SE ENLAZAN EL CUIDADO DE LA SALUD Y LA PEDAGOGÍA?

●●● POR: SUSANA HOROVITZ

**A partir del análisis de los libros de actas de la época que se conservan en la Biblioteca Margarita Ravioli, del ISPEI “Sara C. de Eccleston”, puede reconstruirse una parte de la historia de ambas instituciones, Jardín de Infancia Mitre y Profesorado “Sara C. de Eccleston”, donde aparece claramente el vínculo entre la educación y la salud de los más pequeños. El trabajo de indagación se realizó en el marco de los 80 años del Instituto, tratando de reconstruir aspectos de la historia.**

La crisis económica de los años '30 en la Argentina generó una agudización de la pobreza y suscitó la preocupación por aspectos médico-sanitarios. Las asociaciones de la sociedad civil, el socialismo y algunos intelectuales compenetrados con las ideas higienistas denunciaban la emergencia y aconsejaban la implementación de políticas sociales. En este contexto,

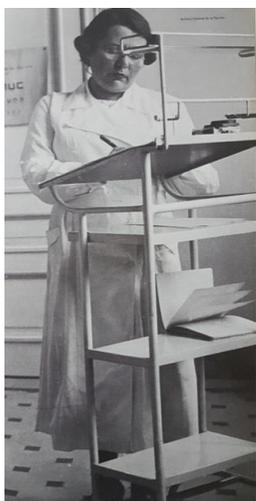
recobraron fuerzas las asociaciones que promovían la creación de jardines de infantes, particularmente la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten (1935), que mantuvo como petición constante la reapertura de la formación docente en la especialidad. Esto se consiguió con la creación del Profesorado de Jardín de Infantes Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infantes Mitre (1939), cuya dirección estuvo a cargo de Margarita Ravioli, designada por el Ministro de Justicia y Educación Jorge E. Coll. Tarea que desempeñaría hasta su fallecimiento. (1977)

El Jardín Mitre se convirtió en la escuela de aplicación del profesorado. En esos tiempos se sugerían políticas sociales preventivas, y el jardín de infantes abordaba la tarea en consonancia con los discursos de la época, que retomaban cuestiones del higienismo social. Las visitadoras, hoy denominadas asistentes sociales, hacían minuciosos informes acerca de la situación socioeconómica de los niños y niñas y les daban la posibilidad de ingresar a este Jardín de Infantes “modelo” a los más necesitados por su grado de vulnerabilidad.

Este antecedente marca una gran diferencia acerca de los inicios del jardín de infantes en la Argentina, ya que, en este período histórico, se habilita este espacio a otros sectores de la sociedad, que quedaban hasta el momento, al margen de estos derechos.

Durante los gobiernos peronistas, hubo políticas públicas dirigidas a la infancia. Una frase que resulta emblemática pronunciada con convicción por Perón da cuenta de eso. “Los privilegiados son los niños” y el Jardín de Infantes frente a esta concepción de justicia social, posibilitó la atención a estas necesidades de la época: atender a niños y niñas en situaciones de desprotección familiar y social; dar una solución acompañando a la mujer trabajadora que se insertaba en fábricas e industrias, dar lugar al movimiento de migraciones internas que ocasionó un gran crecimiento demográfico en las ciudades cercanas al cordón industrial, y conllevaba una gran diversidad social y cultural. Se crearon institutos para la formación de docentes de educación preescolar, lo que da cuenta del destacado lugar que tuvo en ese tiempo, la educación inicial.

Como corolario se sanciona la ley 5.096/46, que propone el diputado Jorge Simini y que establece a la educación preescolar como obligatoria y gratuita, difundiendo la creación de jardines de infantes en el ámbito de la provincia con el financiamiento del Estado.



Conjuntamente, el sanitarismo en nuestro país se fue afianzado en la década del 40, como parte de las políticas públicas. Ramón Carrillo, fue un destacado médico, que llevó a cabo una transformación sin precedentes en la salud pública desde una concepción social de la medicina. Creía que ésta debía orientarse “no hacia los factores directos de la enfermedad – los gérmenes microbianos – sino hacia los indirectos”. “La

mala vivienda, la alimentación inadecuada y los salarios bajos – sostenía – tienen tanta o más trascendencia en el estado sanitario de un pueblo, que la constelación más virulenta de agentes biológicos”.

En 1946, cuando asumió Juan Domingo Perón, lo designó al frente de la Secretaría de Salud Pública, más tarde elevada al rango de ministerio. Durante los ocho años de gestión, en combinación con la Fundación Eva Perón, realizó una tarea titánica. Entre 1946 y 1951 se construyeron 21 hospitales y policlínicos. Se estableció la gratuidad de la atención de los pacientes, los estudios, los tratamientos y la provisión de medicamentos. Un tren sanitario recorría el país ofreciendo asistencia médica y odontológica hasta en los lugares más remotos. Se lanzaron planes masivos de educación sanitaria y campañas intensivas de vacunación, con lo que, en pocos años, se logró la erradicación de muchas enfermedades. El índice de mortalidad descendió en toda la población, y en la infantil a la mitad. Se crearon más de 200 centros de atención sanitaria en todo el país y más de medio centenar de institutos de especialización. Se apoyó a laboratorios nacionales, a través de incentivos económicos, procurando que la población tuviera acceso a los medicamentos.

Para desarrollar esta “cultura para la salud”, fue necesario vincularla con el proceso de la educación. Dicho proceso estuvo a cargo de la escuela, ya que las familias no podían ocupar este lugar.

Cuando hay posibilidades, los diversos grupos sociales a los que pertenece una persona, pueden colaborar a que la población adquiriera un buen grado de autonomía y la consecuente responsabilidad para la preservación y el auto-cuidado de su salud. Para lograr estos objetivos, se debe propiciar la participación de grupos multidisciplinarios que tengan un impacto directo en las comunidades.

**Los libros de actas del Instituto Sara C. de Eccleston-Jardín de Infancia Mitre  
La salud y la educación “tarea de todos”.**

Recorrer las páginas de los libros de actas que se encuentran en la biblioteca Margarita Ravioli, permite el acceso a los orígenes de la creación del instituto Sara Eccleston y Jardín Mitre. Sus páginas escritas con letra cursiva y minuciosa prolijidad, dejan vastos testimonios acerca de cómo se realizaban cotidianamente las prácticas sanitarias: preventivas y asistenciales con niños y niñas, de los sectores más vulnerables, junto a otras prácticas, de carácter pedagógico.



Desde las primeras reuniones de personal docente, se explicita el trabajo coordinado entre los diferentes sectores que participan de la vida institucional, y se menciona que el

conocimiento del niño se elaborará a partir de la mirada de todos los actores participantes.

En las reuniones, se explican las funciones de los docentes. Cómo deberán colaborar con el cuerpo médico y odontológico. Vigilar la higiene dental diariamente. Controlar la higiene corporal, comunicando que los niños son los que más necesitan bañarse. Entregar las prendas a lavar si no están limpias. Comunicar las observaciones de los almuerzos a la dietista y al médico.



Queda claro que las maestras deben cumplir tanto una función social, higiénica como pedagógica. Los niños deben estar bien cuidados y cariñosamente atendidos. Específicamente, en relación con lo pedagógico, deberán ocuparse de la preparación de la tarea, informes, diario de observaciones, uso del material, programas de actividades, arreglo del salón, trabajo con los hábitos.

Se detallan las reuniones con el cuerpo médico, quienes tienen que cumplir varias funciones: desde tomar el peso, y la talla de los niños, ocuparse de la vacunación, recetar la cura con aceite de hígado de bacalao, hasta la extirpación de amígdalas, con la conformidad de los padres. Deberán enviar sus informes por escrito a la dirección, maestra de sección, familias y conservarán en su diario copia del mismo.

## EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Aparece descrito el rol de las visitadoras, que harán las visitas necesarias para el control de los hogares de los niños y niñas. Redactarán informes acerca del grado de pobreza de las familias, consultando a todos antes de consignar un juicio definitivo.

Estas descripciones dan cuenta de un compromiso y un trabajo coordinado.

---

**“QUEDA CLARO QUE LAS MAESTRAS DEBEN CUMPLIR TANTO UNA FUNCIÓN SOCIAL, HIGIÉNICA COMO PEDAGÓGICA. LOS NIÑOS DEBEN ESTAR BIEN CUIDADOS Y CARIÑOSAMENTE ATENDIDOS.”**

---

### Algunos cambios

Si bien hubo muchos avances respecto a la igualdad de oportunidades y a la importancia del acceso a la educación por parte de la población más desfavorecida, en el año 1951, la ley de educación provincial N° 5650 deja sin efecto la obligatoriedad de las salas de 3, 4 y 5 años porque para implementarse se requieren de altos costos financieros, difíciles de ser sostenidos.

A pesar de ello, los avances en términos de políticas educativas estaban en pie, al igual que el acceso a otras condiciones de bienestar para la población infantil, como el derecho a la salud,

al juego, a la recreación y esparcimiento, al deporte y a la cultura.



En las décadas de los '60 y '70 se continuó avanzando con la creación de instituciones educativas para esta franja etaria, respondiendo a la demanda social. Sus fundamentos se sostuvieron en búsquedas innovadoras para la actividad pedagógica. Aparecieron infinidad de propuestas educativas de carácter heterogéneo, pero muchas de ellas sostenidas por sectores privados.

Paralelamente, en términos de acceso a la salud pública, el sistema sanitario en Argentina, fue presentando gran segmentación y fragmentación, sin poder garantizar la calidad, y la atención oportuna, fue marcando grandes diferencias entre las provincias más pobres y las más ricas.

### Un debate que aún continúa

¿Qué ocurrió con el Estado como el principal responsable y garante de la educación y la salud que fue reflejado en otros tiempos?



Afirmamos que, la educación inicial es un derecho de los niños y las niñas, al igual que el acceso al sistema de salud, por ende, es una responsabilidad social, ética y política del Estado, quien debería garantizar los recursos y medios necesarios para que toda la población reciba una educación y un servicio de salud, gratuitos y de calidad durante toda la vida.

La defensa de lo público tiene un valor ético y moral que se inspira en el bien común, implica una conciencia profunda en la igualdad de derechos para todas y cada una de las personas que integran la sociedad.

---

**“LA EDUCACIÓN INICIAL ES UN DERECHO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS, AL IGUAL QUE EL ACCESO AL**

**SISTEMA DE SALUD, POR ENDE, ES UNA RESPONSABILIDAD SOCIAL, ÉTICA Y POLÍTICA DEL ESTADO.”**

---

#### Referencias:

Ramón Carrillo (1951) *Teoría del hospital, T/I*, Buenos Aires, Ministerio de Salud Pública, pág. 30.

Rodolfo A. Alzugaray, Ramón Carrillo. *El fundador del sanitarismo nacional*. Buenos Aires, Editorial Colihue, págs. 154-155.

Ponce, Rosana (2006) *Los debates en la de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia*.

Tuchin, Florencia (2018) *Las grandes desigualdades del sistema sanitario en Argentina*. Diario El País.

**Susana Horovitz** es profesora de Educación Preescolar, Licenciada y Profesora de Psicología. Es docente de las instancias Problemáticas en la Educación Inicial, Sujetos de la Educación Inicial y de talleres del Campo de las Prácticas en el ISPEI Sara C. de Eccleston.

■ EFEMÉRIDES | REPRESENTACIONES  
SOCIALES | ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA | IDENTIDAD | DIVERSIDAD  
CULTURAL |

## DÍA DE LA IDENTIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL. ¿SEGUIMOS PENSANDO ESTA FECHA DE LAS EFEMÉRIDES ARGENTINAS COMO EL DÍA DE LA RAZA?<sup>1</sup>

●●● POR: MARÍA CRISTINA CAMPOS

**La autora reflexiona sobre la fecha “12 de Octubre” a partir de las nociones de representaciones sociales y subjetividades. ¿Por qué para unos fue un genocidio y para otros una fiesta del “crisol de razas”? ¿Podremos encontrar respuestas? ¿Cómo influyen las representaciones sociales? ¿Qué papel juega la identidad nacional e individual? ¿Pueden surgir conflictos identitarios?**

---

<sup>1</sup> Trabajo basado en la monografía presentada por la autora en la Maestría en Pedagogías Críticas de la UBA, 2018.

*La historia escolar ha desarrollado diversas estrategias tendientes a imbricar la identidad nacional con la subjetividad de cada alumno; en particular, a través de la intensificación de las emociones que acompañan las primeras experiencias de socialización... La celebración del 12 de octubre reactualiza cada año conflictos fundamentales y no resueltos de la construcción de la identidad argentina. Es una fecha que resulta molesta, incómoda, y aunque su sentido se desplace mediante re denominaciones – ha recibido diferentes nombres en los últimos años; entre ellos, “Día del descubrimiento de América”, “Día de las Américas” y “Día de la Raza”- sigue apareciendo descolocada, fuera de lugar, proveniente de otro lado (¿De lo extranjero? ¿De lo ajeno? ¿De lo propio que se ha vuelto ajeno? ¿De lo ajeno que se hizo propio? (Carretero, M. & Rosa, A. & González, M. F., 2006, pág. 21)*

Representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia. La representación es la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etc. (Moscovici, 1979)

La memoria y más precisamente la memoria colectiva, está referida a procesos de recuerdo y de olvido producidos en colectividades y sociedades, que se apoyan en instrumentos del recuerdo, ya sean objetos materiales (monumentos, imágenes que se imprimen en papel moneda, etc.), mediadores literarios (relatos, mitos, etc.), o rituales (conmemoraciones, efemérides).

*Estos instrumentos del recuerdo actúan como material, como argumento, y como guión para la re-presentación (siempre dramática) de algo ya desaparecido, pero que resulta de alguna utilidad presente, por lo menos a juicio de algunos de quienes participan, ejecutan y dirigen los actos del*

*recuerdo que se sustentan sobre estos artefactos culturales* (Carretero, M. & Rosa, A. & González, M. F., 2006, pág. 22)

Como se recuerda, también se olvida y, para algunos grupos, el olvido colectivo forma parte de la disputa por quién tiene el control de esa memoria, y hace factible una negociación sobre qué recordar y qué olvidar. El trabajo empírico que realizó Mario Carretero sobre narrativas de alumnos entre los 6 y 16 años sobre el “Descubrimiento de América”, se puede observar el cambio que va surgiendo en cada uno, desde lo anecdótico y personalista, donde el conflicto cultural no se presenta, hasta llegar a los alumnos más grandes con representaciones más abstractas y estructurales. Otras respuestas están cercanas al darwinismo social, justificando la violencia y explotación en aras del progreso. Finalmente, dicha celebración en la escuela no contribuye tanto a la formación histórica disciplinar de los alumnos sino a la construcción de su identidad nacional produciendo explicaciones presentistas de la historia. Carretero hace su análisis desde dos perspectivas: por un lado, como herramientas culturales y su relación con el desarrollo de la escuela argentina en el siglo XIX, el proyecto nacional; la celebración de las fechas patrias o efemérides, y, por otro lado,

en relación a lo pedagógico en la enseñanza de la historia curricular.

El rol que asume la enseñanza de la historia, no sólo en la formación de la representación del pasado común, sino en pos de su correcto “uso público” (Carreras A. & Forcadell Alvarez, 2003) para la formación de ciudadanía política capaces de proyectar y construir sociedades pluralistas, no restringidas por los imperativos ni las urgencias identitarias. Las efemérides tienen una manera efectiva de dar a los alumnos lazos identificatorios y de pertenencia a la nación a través de lo ritual, centradas en lo emotivo y como herramienta cultural. Aunque haya sido un dispositivo pensado a fines del siglo XIX, sigue cumpliendo con el objetivo homogeneizador.

*En las narraciones encontramos partes comunes que provienen de la cultura, lo que se conserva en la memoria colectiva sobre el pasado y el aporte de la enseñanza de la historia y por el otro a lo propio que hace cada sujeto sobre esas narraciones en un contexto de acción particular. Las representaciones existen como parte de un proceso que comprende una tensión dialéctica entre las herramientas culturales y el uso concreto que cada sujeto hace de las mismas* (Carretero M. & Kriger, 2006)

Las naciones dependen de que sus habitantes conserven una arraigada creencia en una supuesta naturalidad de las mismas, las cuales comienzan a ser fabricadas en las escuelas a través de la enseñanza de la historia. Los docentes, los padres, los adultos vamos transmitiendo esas narraciones como parte de nuestra historia escolar, en forma encubierta, algunas veces no intencional, ¿o sí?

**“LAS EFEMÉRIDES TIENEN UNA MANERA EFECTIVA DE DAR A LOS ALUMNOS LAZOS IDENTIFICATORIOS Y DE PERTENENCIA A LA NACIÓN A TRAVÉS DE LO RITUAL, CENTRADAS EN LO EMOTIVO Y COMO HERRAMIENTA CULTURAL”.**

Podemos observar en el aula frases como “¡pareces un indio!”, “¿de qué tribu lo sacaron?”, “¡se portan como indios!”. Estas abundan en el discurso cotidiano, asociando mecánicamente a “los indios” con la barbarie y la brutalidad. Si partimos de poner en duda estas imágenes y de suponer que la escuela es un espacio privilegiado para cuestionar ciertas visiones de lo social que a veces circulan en el discurso cotidiano, debemos interrogarnos acerca de si los saberes escolares revén o refuerzan los prejuicios y estereotipos en que se sustentan estos comentarios...

*La centralidad de la idea de Nación parece seguir condicionando la forma en que se desarrolla el tema tanto en la propuesta oficial como en muchas clases. En tanto raíces interesa el conocimiento de "los indios" en*

*profundidad como los primeros "ancestros" de los que pueda trazarse huella. En la revolución y las guerras civiles desaparecen como actores sociales de relevancia, reaparecen transformados en un "obstáculo" a la realización de los supuestos intereses colectivos de la Nación, para volver a desaparecer. Finalmente se llega a la actualidad enumerando sus derechos y pensando en espectaculares actos de reparación histórica con los "auténticos dueños de la tierra" (Novaro, pág. 6).*

El texto “Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles” (Castorina J. A., pág. 13) me lleva a pensar algunas cuestiones. El concepto de RS (representaciones sociales) de Moscovici se inspira en la representación colectiva, mantiene su carácter de producción social que impacta sobre la conciencia social de los individuos. Las representaciones sociales expresan los intercambios cotidianos, se crean y recrean en estas condiciones, por eso las hacen más maleables. La comunicación es un requisito cultural para la comprensión del significado de las narrativas, por ejemplo, en el cuento. Las sucesivas versiones de un cuento en dos culturas están mediadas por procesos de asimilación y acomodación que Moscovici denominó procesos de anclaje y objetivación. ¿Un ejemplo podrían ser los cuentos sobre el 12 de Octubre? ¿No fueron formas narrativas que pertenecieron a sociedades más tradicionales? Quienes escribieron esos relatos ¿fueron los vencedores o los vencidos? Los grupos sociales que se encargaron de armar los contenidos escolares durante varias décadas fueron precisamente los grupos hegemónicos. La aparición de los medios masivos de comunicación que generan la circulación de ideas y participación de grupos sociales más diversos en la producción de nuevas RS tal vez llevaron y llevan a replantearnos algunas cuestiones que antes era imposible pensar. Los niños construyen conceptos para interpretar los símbolos. Las ideas de los niños sobre la sociedad cuentan de modo relevante lo que las instituciones hacen con ellos. La escuela ofrece, por ejemplo, en un acto escolar, símbolos que son representaciones nacionales fuertemente

marcadas. Es una transmisión social que va formando parte del conocimiento infantil, pero esa transmisión es resignificada por la actividad constructiva. El niño recibe soluciones ya dadas, pero las reelabora para afrontar sus propios problemas cognitivos sobre la legitimidad del sistema político o escolar. Esto puede verse en las diversas narrativas que cada grupo de alumnos hizo sobre el “Descubrimiento de América”

Las representaciones sociales que generan, determinan expectativas en los docentes ¿podrían repercutir en la identidad de sus alumnos?

*Un efecto básico de dichas representaciones sociales establecido por Bourdieu es el de la reproducción de la distinción social en el sentido de que estas contribuyen a legitimar las diferencias sociales en el interior de la vida educativa. Estas representaciones sociales influyen en lo que Bourdieu (1991) describe como el sentido de los límites con los que los niños perciben y estructuran sus trayectorias escolares (Castorina J. A., pág. 24)*

Se va construyendo una autoestima en los alumnos dentro de la institución escolar adoptando el punto de vista del adulto docente como figura autorizada.

*La adopción del punto de vista del maestro resulta de la violencia simbólica ejercida en los actos escolares sobre los alumnos y nos recuerda el problema antes mencionado de la relación entre las representaciones sociales y las formas de la hegemonía social, así como la exigencia de vincular algunas de ellas con la experiencia de la dominación en la institución escolar. (Castorina J. A., págs. 24,25)*

Me gustaría hacer mención al Efecto Pigmalión: “Para el profesor Higgins yo seré siempre una florista porque él me trata siempre como a una florista; pero yo sé que para usted puedo ser una señora, porque usted siempre me ha tratado y me seguirá tratando como a una señora” Eliza Doolittle, Obra Pygmalión de G.B. Shaw.

Pierre Bourdieu se refiere al conocimiento de la vida social asociado con el ejercicio de la violencia simbólica sobre las prácticas escolares. Las personas adoptan creencias aceptando más de lo que creen. Bourdieu pone el ejemplo de los sectores populares que atribuyen su fracaso escolar a “que no les da la cabeza”, aceptando –sin saberlo- la desigualdad social (Castorina, J. coordinador, Alicia Barreiro & Ana Gracia Toscano, pág. 206)

Los sistemas de signos actúan como un medio de comunicación para los grupos sociales y su funcionamiento depende de las representaciones intersubjetivas compartidas por los miembros, por lo tanto, los sistemas de signos pueden considerarse expresión de representaciones sociales. Los niños juegan con muñecos de indios con poca vestimenta, con flechas, y con caballos, encuadrándolos en el retraso, la barbarie, etc. Recuerdo cuando era niña que los indios eran los que atacaban los cuarteles,

eran los malos de las películas y ¿cuántas generaciones jugaron de esa manera? ¡Hasta en los actos patrios se representan con plumas y tapa rabos! Una de las funciones de la representación social es transformar lo arbitrario en consensual, facilitando de esta manera la comunicación.

*La distinción entre señales y signos como distintas clases de significación se corresponde con dos tipos de conocimientos que se asocian a dos formas de identidad social. Las señales corresponden a un tipo de conocimiento sensoriomotor, práctico y a una identidad social que es reactiva frente a los acontecimientos. Los niños que sólo cuentan con los instrumentos cognitivos para acceder al uso de señales dependen siempre de los demás para tener una identidad social. La comunidad es la que sustenta la identidad social del niño y, en ese sentido, la identidad es siempre externa. Por el contrario, los signos se asocian siempre con un conocimiento internalizado, vale decir con la representación y, por consiguiente, con una identidad social que*

*siempre que se puede sostener de manera autónoma, Cuando cuenta con una identidad social internalizada, el niño se encuentra en condiciones de participar en el orden social como un actor independiente (Castorina J. A., págs. 61,62)*

Si las representaciones sociales proporcionan un código semiótico y marcan las posturas que se pueden adoptar respecto de él, las mismas representaciones sociales contienen el material para la construcción de distintas identidades sociales. ¿Qué tipo de identidad puede construir un niño perteneciente a un pueblo originario y que vive en la ciudad? ¿Qué código le estará transmitiendo la sociedad a ese niño? ¿Qué tipo de señales y signos se juegan y entrecruzan en esta efeméride?

Las RS tienen

- un carácter implícito, los individuos no tienen conciencia de su existencia como representación, son colectivas y al ser socialmente compartidas desbordan la conciencia individual. ¿Un ejemplo podrían ser los actos sobre el 12 de Octubre? Es una producción social, donde interviene la actividad individual.
- dependen de su función en la vida de los grupos sociales, al ser conocimiento que reordena los elementos del mundo, modifican el sentido de los actos sociales, influyen sobre los comportamientos. Para seguir con el ejemplo, vemos la ornamentación y armado de los actos escolares en función de esa fecha, sin cuestionar lo que representó para otros grupos.
- son episódicas, su producción social apunta a llenar los vacíos producidos por las fisuras focalizadas de la historia cultural. Algunos ahora cuestionan la fecha y se replantean otra forma. Existe un reclamo por parte de los pueblos originarios. El cambio de nombre no siempre puede significar una reparación.

Para ir cerrando, en esta fecha entran en juego las RS, eso está claro, ahora ¿qué pasaría si replazáramos algunos de los signos y símbolos que la representan? ¿Estáramos de esa manera

encaminados a reivindicar el sentido verdadero de la misma? En lo personal, esta lectura me sirvió para reflexionar y pensar que tal vez desde instituciones como la escuela, algunas cosas se pueden ir modificando. Como alguna vez se le dio sentido nacional al estudio de la historia y los “actos patrios”, ahora se le puede dar sentido al conocer para no temer, conocer para aceptar, conocer sabiendo la verdad, aunque duela.

Hoy en día se sigue denunciando la matanza de aborígenes como también suicidios, en nuestro país y en otros. A veces se piensa en buenas intenciones, pero a la larga se afecta de manera incalculable las identidades de nuestros jóvenes. Nuestro rol como docentes es acompañarlos y acompañar a las familias, en la construcción de sus identidades. Este ejemplo puede servir para pensar en los efectos de algunas situaciones sociales:

*Los índices de suicidios han disminuido en Canadá con el paso de los años, pero no en las comunidades aborígenes, aunque hay una gran variación entre comunidades. Los índices de suicidios son de cinco a siete veces mayores para los jóvenes de las Naciones Originarias que para los jóvenes no aborígenes, y los índices entre los jóvenes inuit (esquimales) están entre los*

*más altos del mundo, 11 veces el promedio nacional... El blog Sweetgrass Coaching, escrito por Richard Bull, también culpa al dolor y la impotencia resultantes de la colonización:*

*No se puede entender el suicidio aborígen sin mirar a la colonización. Nosotros, como pueblo indígena, debemos darnos cuenta de que no teníamos índices altos de suicidios antes de la invasión europea (contacto es una palabra demasiado limpia para lo que pasó en realidad) ...*

*Específicamente, algunos bloggers señalan a los colegios residentes de Canadá, un sistema de financiación federal administrado por las iglesias que separaron a los niños aborígenes de sus familias y comunidades para ayudarlos a adaptarse a las culturas euro-canadienses. Desde el siglo XIX hasta los años setenta, se exigió a más de 150,000 niños aborígenes a que asistieran a esos colegios cristianos. Después se reveló que muchos de esos niños soportaron maltrato físico, emocional y sexual. En junio de 2008, el Primer Ministro Stephen Harperpidió disculpas en nombre del gobierno canadiense y sus ciudadanos por el sistema de colegios residentes.*

*El blog Anishinawbe de Bob Goulaisdice dice que no se debe subestimar los efectos multigeneracionales de los colegios residentes.*

*“Muchos sobrevivientes de los colegios residentes y sus familias no tienen identidad más allá de su iglesia y lo que aprendieron en el colegio. Sin identidad y sin aceptación, están confinados a los márgenes de la sociedad. Aunque esta generación podría tener más aceptación – con acceso a más programas sociales y numerosas victorias políticas, legales y de derechos – el daño de las generaciones*

*pasadas ya está hecho. Los padres no saben cómo ser padres. Las familias no saben cómo Amar...<sup>2</sup>*

Los datos son de la página web <http://argentina.indymedia.org/> en el año 2008. Pasaron diez años y sigue habiendo conflictos, rispidez, luchas territoriales, discriminación, etc., a pesar de que se ha cambiado el nombre, aún se sigue actuando como si nada hubiera pasado.



Estas cuestiones las trabajo en un taller de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en el Instituto del Profesorado Sara C. de Eccleston, ISPEI para estudiantes que se están formando como docentes de Nivel Inicial. Se trata de pensar que la concurrencia en una misma clase de personas de distintas procedencias socio-económicas y particularmente variadas culturas: familiares, lingüísticas, religiosas, políticas, culinarias, estéticas, corporales, científicas...encarnadas en los alumnos están en la base de la educación intercultural. La incorporación de los principios de la educación intercultural, en los ámbitos educativos desde los primeros años de formación, constituye uno de los pilares fundamentales para la consecución de sociedades inclusivas, donde aquel que es diferente no tiene las mismas costumbres, ni el mismo idioma o forma de hablar sea valorado, respetado en su particularidad y animado a conservar y dar a conocer su forma de vida y cosmovisión del mundo.

---

**“LA INCORPORACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL, EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS DESDE LOS PRIMEROS AÑOS DE FORMACIÓN, CONSTITUYE UNO DE LOS PILARES FUNDAMENTALES PARA LA CONSECUCCIÓN DE SOCIEDADES INCLUSIVAS”.**

---

En tanto docentes, esto nos coloca ante el desafío de revisar los nuevos sentidos del oficio de educar y el de formarse en tanto tienen que sostener esa responsabilidad en los nuevos contextos tratando de no quedar capturado en lo que se cree conocer. La escuela podría jugar el papel de una malla que sostiene esa diversidad. Sin embargo, no tiene la misma densidad en toda la red de relaciones y presenta algunos intersticios por donde se da paso a la discriminación.

---

<sup>2</sup> <http://argentina.indymedia.org/>

*En la concepción de Paulo Freire, el diálogo es una relación horizontal. Se nutre de amor, humildad, esperanza, fe y confianza... La primera virtud del diálogo consiste en el respeto a los educandos, no solamente en cuanto a individuos, sino también en cuanto a expresiones de una práctica social... Otra virtud fundamental es escuchar las urgencias y opciones del educando. Hay otra virtud: la tolerancia, que es la virtud de convivir con el diferente para poder luchar con el antagónico”*  
(GADOTTI, pág. 65)

### **Bibliografía**

Carreras A. & Forcadell Alvarez. (2003).

Carretero M. & Kriger, M. (2006). Narrativas Históricas y Construcción de la Identidad Nacional. Representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América. Flacso.

Carretero, M. & Rosa, A. & González, M. F. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Argentina: Paidós Educador.

Castorina J. A. Representaciones sociales Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Biblioteca de educación.

Gadotti, M. Paulo Freire una biografía.

Castorina, J. (coordinador), Barreiro, A. & Gracia Toscano, A. Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad.

Moscovici, S. (1979). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. 13 La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Jodelet, D. Paidós.

Novaro, G. (s.f.). En reflexiones del 12 de octubre. CETERA.

### **Referencias**

Bourdieu, P. (1997) Méditations Cartésiennes. Paris. Senil.

Bourdieu, P. (1990) El racismo de la inteligencia. Sociología y cultura.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998) “Las categorías del discurso Carreras A. & Forcadell Alvarez. (2003).

Carretero M. & Kriger, M. (2006). Narrativas Históricas y Construcción de la Identidad Nacional. Representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América. Flacso.

Carretero M. & Kriger, M. (2006). “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”, en M. Carretero y otros: Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva. Buenos Aires. Paidós

Carretero, M. & Rosa, A. & González, M. F. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Argentina: Paidós Educador.

Castorina J. A. (S.F.). Representaciones sociales Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Biblioteca de educación.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (1997) “Representaciones sociales ye Realidade. Escola de Posgraduação en Educação, Porto Alegre, Brasil.Educativas. Año 9, 19, 4-18.

Gadotti, M. (s.f.). Paulo Freire una biografía.

Castorina, J. (coordinador) Alicia Barreiro & Ana Gracia Toscano. (s.f.). Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. México. Grijalbo. Págs.277-281.

Moscovici, S. (s.f.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. 13 La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Denise Jodelet. Paidós.

Novaro, G. (s.f.). En reflexiones del 12 de octubre. CETERA.Profesorat” en: Propuesta Educativa. Buenos Aires: FLACSO/Novedades trayectorias educativas. Una relación problemática” en: Revista Educação Universidad Federal Río Grande do Sul. V. 22, 2, 187-202.

- HYPERLINK<http://argentina.indymedia.org/>
- HYPERLINK[http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto\\_Pigma](http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_Pigma)  
li%C3%B3n

**María Cristina Campos** es Licenciada en Educación (UNQ), Profesora en Ciencias de la Educación, Psicopedagoga (Profesorado Sagrado Corazón) y Profesora de Educación Pre-escolar (Profesorado Sagrado Corazón). En la actualidad finalizando la Maestría en Educación y Pedagogías Críticas (UBA). Se desempeña actualmente como Profesora en Institutos de Formación Docente de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires.

Su e-mail: [mariacristinacampos58@gmail.com](mailto:mariacristinacampos58@gmail.com)

## ESCENARIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICO-EXPRESIVOS COMO PARTE DE UNA PROPUESTA DE MULTITAREA.

### COMPARTIENDO UN GUIÓN CONJETURAL Y ALGUNAS REFLEXIONES<sup>3</sup>.

●●● POR: MARCELA ALEJANDRA BISON, MARIANA CARRANO, VANINA LAURA DEIRMENDJIAN y CAROLINA GAREA<sup>4</sup>.

**El siguiente trabajo se llevó a cabo en noviembre/diciembre de 2018. En el marco del examen final de la materia Didáctica de la Educación Maternal se nos convocó a diseñar una propuesta eligiendo alguno de los organizadores de la enseñanza. Elegimos la multitarea, planificando 4 sectores de trabajo. La propuesta fue pensada para niños y niñas de sala de 2 años. Nos centraremos en aquellos talleres en los que propusimos experiencias**

<sup>3</sup> Este trabajo se presentó en la jornada: Experiencia estética como un organizador “clave” de la enseñanza en la educación inicial dentro del Ciclo de Talleres gratuitos 2019 para educadores de nivel inicial que organiza la Especialización.

<sup>4</sup> UNSAM Universidad Nacional Gral. San Martín. Especialización en Educación Inicial.

**estéticas, destacando la importancia de la enseñanza de los lenguajes artísticos-expresivos.**

*Darle a los niños y niñas la posibilidad de transitar una experiencia estética con la consecuente implicación emocional que ésta genera, contribuye al enriquecimiento de su proceso de humanización, que los vincula con el mundo simbólico, es decir que les permite acceder al mundo representativo de las emociones.*

### **Guión conjetural<sup>5</sup>: multitarea en sala de 2 años**

Nos parece primordial ofrecer a los niños y las niñas de nuestra sala actividades electivas a diario, ya que nos proponemos favorecer el desarrollo de la autonomía teniendo en cuenta a su vez las particularidades de cada uno. Con este propósito planificamos una propuesta de multitarea, en la que presentaremos cuatro sectores en simultáneo, para que puedan elegir el escenario de juego por el que se sientan más convocados/as, acceder libremente a los materiales de cada espacio y tener la posibilidad de poder jugar solo/a o acompañado/a, según sea su deseo. Por otro lado, al ofrecerles distintas opciones dentro de la multitarea, promovemos el trabajo en pequeños grupos y cada uno va a poder resolver las actividades siguiendo el ritmo de sus tiempos individuales.

Pensamos que el organizar así la enseñanza nos va a facilitar interactuar con los/as niños/as (ya sea con el grupo pequeño o de manera individual) para intervenir de manera más ajustada a partir de lo

<sup>5</sup> Según Carolina Sena el guión conjetural se define como “un relato en el que se pone en evidencia las decisiones que muestran los modos de enseñar, el uso del tiempo y la anticipación y las relaciones entre los sujetos; al tiempo que considera la incertidumbre propia de toda hipótesis de enseñanza. Desde este enfoque “el guión conjetural se presenta como un género que reemplaza a la planificación, no en lo burocrático, sino en la manera de pensar la práctica de enseñanza y la relación con el conocimiento” (Bombini 2004)” (...) “Esta propuesta considera que la planificación es una hipótesis susceptible de ser analizada y modificada, un texto que sirve para organizar la propia práctica y a la vez reflexionar sobre ella, como un espacio para pensarse como autor y actor”.

que vayamos observando, sin que el resto del grupo tenga que adecuarse a esperas innecesarias. Pero esta modalidad de organización grupal también va a favorecer la comunicación entre ellos/as, ya que algunos/as de los niños y niñas de la sala, tienen un vocabulario más amplio y otros/as aún se comunican con menos palabras o de manera más corporal, y al ser pocos dentro de un mismo sector tendrán más posibilidad de proponer, intercambiar, accionar, cooperar y acordar, lo que podrá darles voz y decisión a todos/as. Nos parece, por lo que observamos en nuestros/as alumnos/as, que este modo de organización grupal va a favorecer el proceso de descentración de manera paulatina, pero también el que puedan compartir proyectos de juego y momentos de exploración y apropiación, ya que tendrán un mayor grado de participación.

Nos gusta la idea que expresa Zabalza (1996) en cuanto a que *“...una de las tareas fundamentales de un profesor de Educación Infantil es saber organizar un ambiente estimulante, posibilitar que los niños/ñas que asisten a esa aula tengan abiertas infinitas posibilidades de acción ampliando así sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias de aprendizaje...”*, porque la vinculamos con nuestra intención de contribuir a la Educación Integral, pensando en presentar variedad de escenarios de acción atractivos y desafiantes, en donde se aborden contenidos de los diferentes Ejes de experiencia, favoreciendo el desarrollo social y personal, y la alfabetización cultural.

Ofreceremos esta actividad a lo largo del año e iremos cambiando las propuestas en cada sector. Nos parece importante mantener algunas opciones fijas e ir variando otras, para que los niños y las niñas se sientan seguros/as y contenidos/as, pero a la vez desafiados/as por las novedades de un espacio que les sugerirá acciones diferentes para llevar adelante. Serán ambientes alfabetizadores, que enseñarán y enriquecerán los aprendizajes de nuestros/as alumnos/as. Presentaremos opciones de juego, de apreciación, de exploración, de expresión, de experimentación, de creación.

Iniciaremos la propuesta esta semana ofreciendo cuatro sectores a los que les iremos incorporando distintas variantes a medida que lo consideremos pertinente, para enriquecer y diversificar las posibilidades de acción que ofrecen los escenarios simultáneos. Pensamos en sostenerla a lo largo de un mes y medio aproximadamente, tiempo en el que iremos “midiendo” los factores de regularidad y variedad. Hemos dedicado un tiempo a pensarlos, diseñarlos y organizarlos teniendo en cuenta los espacios, los tiempos y los recursos con los que contamos, para brindar posibilidades de juego, exploración, apreciación, expresión, creación y comunicación. Sobre esta planificación anticipada, iremos haciendo las modificaciones que consideremos necesarias, a partir de lo que vayamos observando en el grupo como necesidad o como oportunidad de intervenir para favorecer el juego y la apreciación.

En la esquina derecha organizaremos un espacio de juego “del como sí”. En esta oportunidad, retomaremos el juego dramático del supermercado que llevamos a cabo unas semanas atrás, pero esta vez estará sectorizado para llevar adelante la propuesta en grupo pequeño. Elegimos este escenario por ser un espacio social cotidiano y muy conocido por todos/as. Creemos que les permitirá capitalizar, ampliar y desarrollar el juego del “como sí”, sumando nuevos roles a los ya transitados en sus juegos simbólicos habituales. Para delimitar claramente el espacio, pondremos una tela en diagonal en la esquina mencionada, la misma tendrá dibujada el frente del supermercado y una puerta que les permitirá ingresar. De esta manera crearemos un espacio íntimo, que promoverá la expresión y la comunicación, la interacción entre los pares y el juego espontáneo. En una primera instancia, ofreceremos los objetos que pueden comprarse en el supermercado (envases reales de diferentes

productos como leche, jugos, quesos, yogures, cereales, fideos, galletitas, dentífricos, shampoo, etc., frutas y verduras de papel maché. Todo el material será lo más concreto y real posible) y las bolsas de tela. Seguramente se generarán algunos roles espontáneos que iremos verbalizando en nuestras intervenciones. Como variante, agregaremos dos cajas registradoras; esto llevará a que aparezcan nuevos roles y que surjan los roles complementarios de vendedor-comprador. Como intervenciones docentes posibles, estaremos atentas a si necesitan nuestra presencia para ayudarlos/as a enriquecer el juego, interactuaremos con aquellos/as que les cueste comenzar a jugar, los ayudaremos a organizar los roles complementarios o participaremos tomando uno de ellos. De esta manera, realizaremos acciones conjuntas si fuera necesario, pero promoviendo e incentivando la autonomía.

Por otro lado, como segundo sector, ofreceremos un espacio de construcciones en el que puedan explorar los objetos, sus características y la relación entre los mismos, además de producir tridimensionalmente diferentes cosas. Este sector estará organizado en el piso, en otra de las esquinas. El piso es estable y les va a permitir realizar sus construcciones sin frustrarse porque se caigan, solo se derribarán si ellos/as así lo quieren. Entre los materiales que ofreceremos habrá tubos de cartón de diferentes tamaños y grosores (tubos de rollo de cocina, de papel higiénico, de tela), cds en desuso y cajas de distintos tamaños. Como variantes, agregaremos cilindros de

pocos centímetros de alto (a partir de flota-flota cortados en varias partes) que promoverán la acción de apilar, muñequitos, animales y autos que seguramente enriquecerán las construcciones y sumarán nuevas situaciones de juego dramático entre los niños y niñas. Evaluaremos también, luego de presentar varias veces la propuesta y los elementos adicionales que pensamos, la incorporación de dos trípticos de espejo que recientemente pudimos comprar, para que armen sobre ellos las construcciones y puedan contemplarla desde diferentes ángulos y vean reflejado en los espejos los movimientos que realicen con los muñequitos y autos. Como intervenciones docentes posibles, estaremos observando sus construcciones para colaborar con ellos/as si lo necesitan, como así también nos tomaremos algunos momentos para construir con ellos/as, compartiendo emociones y expresiones mutuas de afecto.

Destinaremos un sector de la sala como espacio literario y nos gustaría ambientarlo de manera diferente, cálida, colorida y con cierto aire intimista. Para ello pensamos que este espacio esté en el rincón más alejado para que los sonidos y las voces de los juegos interfieran lo menos posible en este momento de aprendizaje, disfrute y sensibilización por la literatura. Sobre la pared hay una pequeña biblioteca con las tapas de los libros a la vista. En el centro pondremos una mesa con libros, para los que deseen leer sentados (aunque también hemos pensado en algún momento reemplazarla por la manta de libros); hacia la izquierda colgaremos dos PUPs (pequeños universos portátiles hechos con paraguas de los cuales cuelgan tiras de tul) y que estarán sostenidos de una tanza que atraviesa la sala y hacia la derecha ubicaremos una carpa literaria con un par de almohadones dentro. Estos dos últimos dispositivos van a favorecer cierta intimidad o clima particular para entrar en el mundo ficcional de las historias o también para disfrutar de la sonoridad de las palabras si lo que se leen son poesías.

Pensamos en incluir algunos libros más a los que ya tenemos disponibles; recientemente hemos participado de una capacitación sobre libros álbum y esto nos motivó a seleccionar algunos para incluir en este sector. Nos parece que si bien presentan una mayor complejidad interpretativa (al tener que construir la historia a partir de las imágenes y las palabras, cuando seamos nosotras las que les leamos, o solamente a partir de la lectura de imágenes), ofrecen la posibilidad de pensar a los/as

chicos/as como lectores activos, que desarrollarán su competencia como lectores de imágenes para armar la historia. Seleccionamos libros álbum sólo de imágenes, pero también con textos breves:

- “La Ola” de Suzy Lee. Bárbara Fiore Editora. Calibrosco. Buenos Aires. 2015
- “Las ovejas de Lala” de Silvina Rocha (autora) y Eugenia Nobati (Ilustradora). Ediciones del Naranja. Buenos Aires. 2016
- “Chigüiro encuentra ayuda” de Ivar Da Coll. Babel libros. Colombia.2015
- “Hola, doctor” de Escoffier Michael y Maudet Matthieu. Editorial Océano. México. 2011
- “Un elefante se balanceaba” de Marianne Dubuc. Editorial Edelvives. España.
- “Yo tenía 10 perritos” de Paloma Valdivia y Carles Ballesteros. Editorial Amanuta. México. 2018

También pensamos en incorporar libros que contienen letras de canciones ilustradas, poesías y rimas que invitan a seguir jugando desde el humor con las palabras y su sonoridad.

Nos parece importante habilitar espacios para que las experiencias literarias de encontrarse y compartir con otros sucedan, favoreciendo y desarrollando su formación como lectores, al mirar una imagen, al buscar señales en los gestos,

las palabras, las voces de los otros, para construir significados. Tenemos claro que la actividad de escuchar nunca es pasiva, mucho menos cuando los textos literarios resultan de una calidad narrativa valiosa. Escuchando esas historias, los niños y niñas se van a reír, emocionar, pensar, dudar, se identificarán con los personajes, con sus vivencias, etc. Es por esto que nuestro modo de participar como docentes será haciendo con ellos, mostrando cómo se usa este objeto portador de cultura, pero también leyéndoles si así lo piden u ofreciendo nuestra voz a las historias si así lo consideramos pertinente a partir de la observación de los/as niños/as. Es decir que a partir de una mirada atenta, disponible y comprometida desarrollaremos otras formas de enseñar (además de la observación): realizando acciones conjuntas, convocándolos a que disfruten tanto como nosotras de la literatura (compartiendo las emociones y el placer por lo literario) y ofreciendo nuestro cuerpo para que se sienten sobre nuestras piernas y leer juntos.

Como variantes a tener en cuenta pensamos en un bolsillero transparente con tarjetones que tengan escritas poesías con imágenes seleccionadas con criterio estético; una caja o carpeta en forma de V que tenga imágenes de la poesía colgadas de hilos para ir haciéndolas aparecer a medida que recitamos la poesía; algunos títeres que representen poesías o canciones de tradición oral, como por ejemplo “Cinco ratoncitos”.

Por último, en un cuarto sector y utilizando la otra esquina de la sala, nos gustaría proponer un espacio de arte, propiciando momentos de descubrimiento, apreciación y sensibilización frente a las reproducciones de diferentes obras de arte.

Estarán dispuestas en la pared a la altura de los niño/as, obras de artistas plásticos para que puedan observarlas, apreciarlas y quienes se animen, hasta hablar de ellas. Nuestra intención es realizar de manera conjunta con los/as niños/as la observación y apreciación de estas imágenes, compartiendo emociones e impresiones sobre ellas, pero también mencionando el nombre del pintor y cómo se llama la obra. Hemos pensado en seleccionar algunas obras de Joan Miró.

Una variante que hemos pensado para trabajar sobre las imágenes es la presentación de “marcos-visores” (marcos rectangulares de cartón duro para mirar a través de ellos y hacer “foco”).

En otra oportunidad nos parece interesante presentar las imágenes plastificadas (en mayor cantidad a las que seleccionamos como ejemplo) en un par de cajas en el centro del sector, para que ellos/as puedan elegir las a su gusto y ubicarlas en los atriles pequeños que estarán disponibles alrededor y cerca de la pared (este soporte es conocido por los/as niños/as porque solemos utilizarlos en actividades de producción plástica).

Aprovecharemos todos estos momentos para acompañarlos e intercambiar ideas y sensaciones sobre lo que observan. Cuando los niños/as estén apreciando las diferentes obras, intervendremos dándoles el contexto al cual pertenecen las imágenes que observan, tendiendo puentes entre lo que observan y los sentimientos que estas obras despierten en ellos/as, exteriorizando sensaciones y poniendo en palabras diferentes emociones e ideas.

Por último, a partir de lo que observemos en el grupo, evaluaremos si es pertinente y enriquecedor, proyectar una de estas imágenes con el cañón, sobre un gran papel blanco, dejando disponibles algunas pinturas para que puedan intervenirla.

En todas las posibilidades de variación que hemos diseñado, nos hemos propuesto que los/las niños/as participen en experiencias estéticas que los conmuevan, que despierten en ellos nuevas sensaciones, que les den la posibilidad de gozar del lenguaje plástico- visual y no para que aprendan sus

elementos como objetivo prioritario (lo que sí sucederá a medida que avancen en su escolaridad).

### **¿Por qué planificar propuestas que promuevan experiencias estéticas?**

Dentro de esta propuesta de multitarea incluimos dos espacios que presentan escenarios donde se enseñan lenguajes artísticos-expresivos (en los que se tiene en cuenta tanto la apreciación como la producción), dándoles a los niños la posibilidad de disfrutar y conmoverse sensiblemente frente una obra literaria o una obra de arte plástico. Para diseñarlos tuvimos en cuenta que siempre el docente es el mediador entre el/la niño/a y la cultura, poniendo a su disposición objetos culturales (considerados valiosos para su inserción en la sociedad); los tres conforman el “triálogo estético”, que implica una interacción particular entre ellos, pero en relación al docente en particular lo orienta en su modo de enseñar los lenguajes expresivos: se enseña haciendo con ellos, participando con los niños y niñas de la experiencia... que no es nada más ni nada de menos que participar de un tiempo diferente, dejándonos conmover y emocionar, poniendo nuestras palabras cuando no estén las de ellos y ellas, habilitando el hacer, la posibilidad de elegir aquello que despierta su interés, el tocar, la observación, la exploración. En este tipo de actividades el/la docente acompaña, andamia, comparte también aquello que de la obra artística lo/la emociona y atraviesa personalmente. La sensibilidad del/la docente frente a la propuesta que diseña para sus alumnos/as es el punto de partida para la actividad. Es decir que no sólo se trata de hacer con los niños y las niñas, sino también de compartir lo que se siente en esta tarea compartida.

Las propuestas periódicas, sostenidas en el tiempo (con sus variantes posibles) tenderán a favorecer el pasaje de la percepción a la emoción contemplativa y de la exploración de los materiales a la producción de las primeras creaciones. En estos primeros años no se pretenden enseñar los elementos del lenguaje artístico, más allá de que estén presentes, ni tampoco se esperan resultados de la acción, lo importante en cualquier actividad relacionada con los lenguajes artístico-expresivos es el camino recorrido, siendo el propósito de estas experiencias el disfrute, la emoción y la sensibilidad de quienes

participan. Se enseña para enriquecerlos/as en su dimensión personal, social y cultural, es decir para que tengan la posibilidad de educarse de manera integral.

---

**“...LO IMPORTANTE EN CUALQUIER ACTIVIDAD RELACIONADA CON LOS LENGUAJES ARTÍSTICO-EXPRESIVOS ES EL CAMINO RECORRIDO, SIENDO EL PROPÓSITO DE ESTAS EXPERIENCIAS EL DISFRUTE, LA EMOCIÓN Y LA SENSIBILIDAD DE QUIENES PARTICIPAN”**

---

### **Reflexión final - impacto en la tarea diaria-**

La elaboración de este proyecto nos permitió revisar nuestras prácticas y los modos de planificar la enseñanza, focalizando en el modo en que organizábamos los grupos. La multitarea es el organizador constitutivo del jardín maternal, aún así, muchas veces nos hemos visto insistentes con la idea de presentar propuestas a grupo total, perdiendo de vista la riqueza que presenta, desatendiendo los intereses del grupo o forzando situaciones para las que aún no estaban preparados/as. Por otro lado, este proyecto nos facilitó formalizar y dar soporte teórico a algunos modos más intuitivos que teníamos de organizar nuestra tarea, diseñando así propuestas genuinas de multitarea. Esto se puso de manifiesto en acciones cotidianas de nuestra

tarea tales como el diseño de espacios lúdicos y aprendizaje. En este contexto, las actividades simultáneas nos permitieron respetar los tiempos individuales, los gustos y preferencias de los/as niños/as, que muchas veces, no se logra respetar dentro de lo colectivo. Como docentes, nos brinda la posibilidad de observar el desarrollo, advertir variables a tener en cuenta, realizar intervenciones adecuadas a las necesidades de los/as niños/as y proponer alternativas enriquecedoras. En definitiva, nos permitió repensarnos como docentes, evaluando el por qué y para qué de nuestras propuestas, posicionándonos como mediadores entre las experiencias y los/as niños/as, para seleccionar materiales acordes, plantear escenarios que los/as inviten a experimentar y descubrir la riqueza literaria, el placer y observación sensible y acompañarlos/as, invitarlos/as, estimularlos/as y contenerlos/as afectivamente, sin buscar el “orden vacío”, sino experiencias significativas y placenteras.

---

**“EN ESTE CONTEXTO, LAS ACTIVIDADES SIMULTÁNEAS NOS PERMITIERON RESPETAR LOS TIEMPOS INDIVIDUALES, LOS GUSTOS Y PREFERENCIAS DE LOS/AS NIÑOS/AS, QUE MUCHAS VECES, NO SE LOGRA RESPETAR DENTRO DE LO COLECTIVO”.**

---

Si en el marco de una multitarea incluimos la enseñanza de experiencias estéticas, ya sea desde lo literario o las artes visuales, entre otras; estamos ofreciendo como educadoras espacios para la sensibilización, emoción, creatividad desde temprana edad, atendiendo de esta manera a una educación integral.

---

**“SI EN EL MARCO DE UNA MULTITAREA INCLUIMOS LA ENSEÑANZA DE EXPERIENCIAS ESTÉTICAS, YA SEA DESDE LO LITERARIO O LAS ARTES**

**VISUALES, ENTRE OTRAS; ESTAMOS OFRECIENDO COMO EDUCADORAS ESPACIOS PARA LA SENSIBILIZACIÓN, EMOCIÓN, CREATIVIDAD.”**

---

**Bibliografía:**

Brandt, E. y otros (2011) Por la Senda de la experiencia estética. Disponible en: [https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Interior\\_libroInvestigacion.pdf](https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Interior_libroInvestigacion.pdf)

[https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=8&wid\\_item=68](https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=8&wid_item=68)

Sena, C. (2009) “El guión conjetural, una modalidad para planificar la enseñanza” en Marotta, Rebagliatti y, Sena (2009) ¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. Revista 0 a 5 años La Educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires

Soto, C. y Violante, R (2016). “Experiencias estéticas en los primeros años: reflexiones y propuestas de enseñanza”. Ed. Paidós. Bs As. Cap. 7

Violante, R. (2014) La Multitarea y la construcción de escenarios como dispositivos pedagógicos privilegiadas en la Educación Inicial. Conferencia dictada en el marco del Congreso de Ed. Inicial ENS N° 3 Rosario. Sept. 2013 y

publicada en Revista Aula del 3. E.N.S. N° 36 “Mariano Moreno”

**Marcela Bison** es Profesora de Educación Preescolar recibida en el Instituto Sara C de Eccleston. Diplomada en Dirección de Instituciones Educativas en la UNTREF. Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial en la UNSAM. Actualmente se desempeña como Vicedirectora del Nivel Inicial en el Instituto Santa Felicitas de Barracas.

**Carolina Garea** es Profesora de Educación Inicial. Especialista Superior en Literatura Infanto Juvenil. Estudiante de la licenciatura en Educación Inicial en la Unsam. Actualmente se desempeña como docente titular de jardín de infantes gestión estatal.

**Mariana Carrano** es Profesora de Educación Inicial. Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial en la UNSAM. Actualmente se desempeña como docente titular de jardín de infantes de gestión privada.

**Vanina Deirmendjian** es Profesora de Educación Inicial recibida en la Escuela Normal Superior N°7, "José María Torres". Estudiante de la Licenciatura en Educación Inicial en la UNSAM. Actualmente se desempeña como coordinadora de jardín de infantes de gestión privada.

■ LITERATURA INFANTIL | FOLKLORE

## “LAS PETAQUITAS” DE EDITORIAL PEUSER

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS

**En el patrimonio de la Biblioteca "Margarita Ravioli" hay una serie de libros que constituyen una verdadera joya para todos aquellos amantes del folklore. Se trata de la Biblioteca Petaquita de Leyendas. La obra completa está formada por veinte tomos<sup>6</sup> que tienen como contenido exclusivamente material de origen folklórico.**

Las compiladoras son Azucena Carranza y Leonor M. Lorda Perellon. Los ilustradores son Francisco De Santo, Jane Wise y Walter Tuni. Los años de publicación son los años 40 y

---

<sup>6</sup> La colección completa está formada por los siguientes tomos: I- Huayquitas (Cuentas de collar), II- Panambí (Mariposa), III: Amancay (Azucena), IV-Pichi Huilqui (Zorzalito), V-Yerutí (Tórtola), VI-Rayitrái (Cascada de flores), VII-Allpamisqui (Miel), VIII- Eray (Luciérnaga), IX- Coyllur (Estrella), X-Piuquén (Corazón), XI-Tuquirá (Achira), XII- Cailalay (Abeja), XIII- Manquillán (Cóndor de oro), XIV-Co-Etí (Alba), XV-Ilolay (Flor mágica), XVI-Pilmaiquén (Golondrina), XVII-Shiric (Flor del aire), XVIII-Liucó (Agua clara), XIX-Urpila (Torcaz) y XX-Yuquerí (Sensitiva).

coincide con una época de revalorización del material folklórico que había comenzado en el año 1910 como motivo del Centenario y que había dado como resultado otras publicaciones del Ministerio de Educación dirigidas a los niños de las escuelas primarias. Dado que se trata de obras destinadas a los niños y publicadas por una editorial no se menciona la procedencia de esas versiones que las autoras adaptan.

Del total de los tomos publicados en la Biblioteca solo hay seis de ellos:

- I - Huayquitas (Cuentas de collar)
- II - Yerutí (desde la segunda edición, en la primera se llamó Mainumbi).
- III - Piuquén
- VIII - Eray (Luciérnaga)
- IX - Coyllur (Estrella)
- XIII - Manquillán (Cóndor de oro).

---

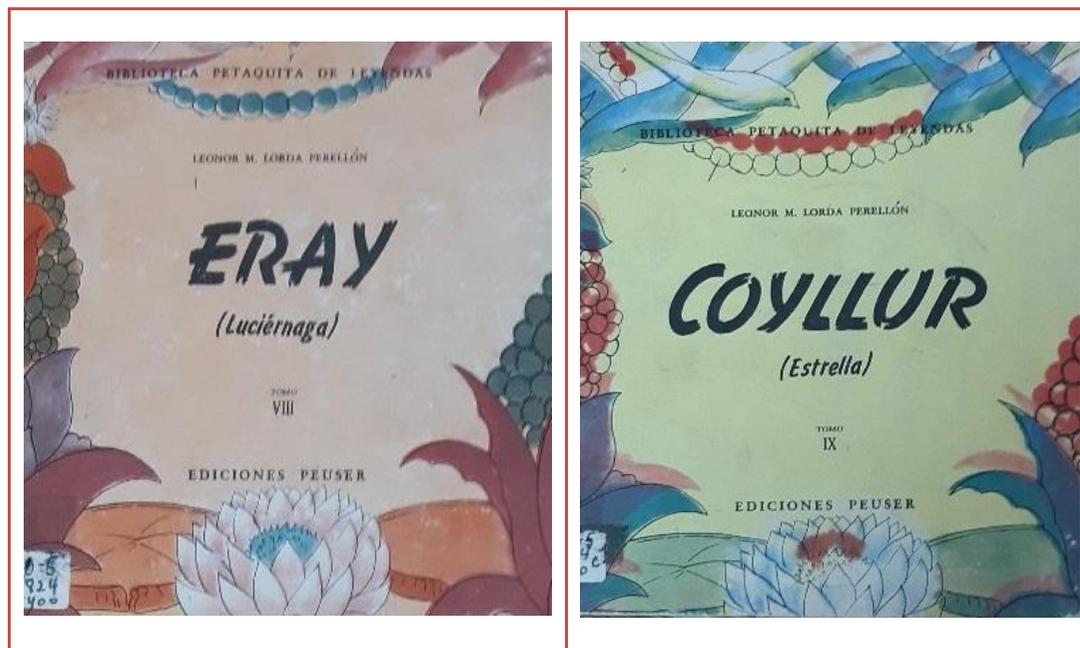
**“LOS AÑOS DE PUBLICACIÓN SON LOS AÑOS 40 Y COINCIDE CON UNA ÉPOCA DE REVALORIZACIÓN DEL MATERIAL FOLKLÓRICO QUE HABÍA COMENZADO EN EL AÑO 1910 COMO MOTIVO DEL CENTENARIO”.**

---

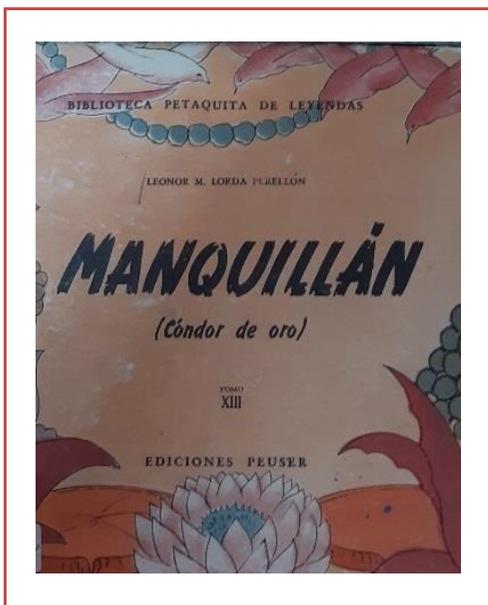
En estos libros, considerando su origen, las leyendas se clasifican del siguiente modo (la primera palabra de cada ítem corresponde a la clasificación y lo que les sigue a los dos puntos las leyendas que forman parte de él):

- Quichua: Las termas de Cacheuta
- Mocobí: El carpincho

- Calchaqui: La monjita El puente del Inca, El plumaje de los pájaros
- Guaraní: Ubatí, El hornero, El irupé, Caa, El urutau, El sol rojo, El guamini, Mgue, La for de ceibo, El ñanduri, El salto del Guaira, El girasol, El mainumbí y el cururú.
- Tehuelche: Los restos marinos de la cordillera
- Araucana: El sapo
- Salteña: Coquena y Las manchas del sapo
- Norteña: Los gritos de los loros y Los guacamayos
- Gauchos: El chingolo



La clasificación si bien es interesante resulta heterogénea ya que considera en el mismo nivel de clasificación a los distintos pueblos originarios de la Argentina, regiones geográficas y una caracterización étnica.



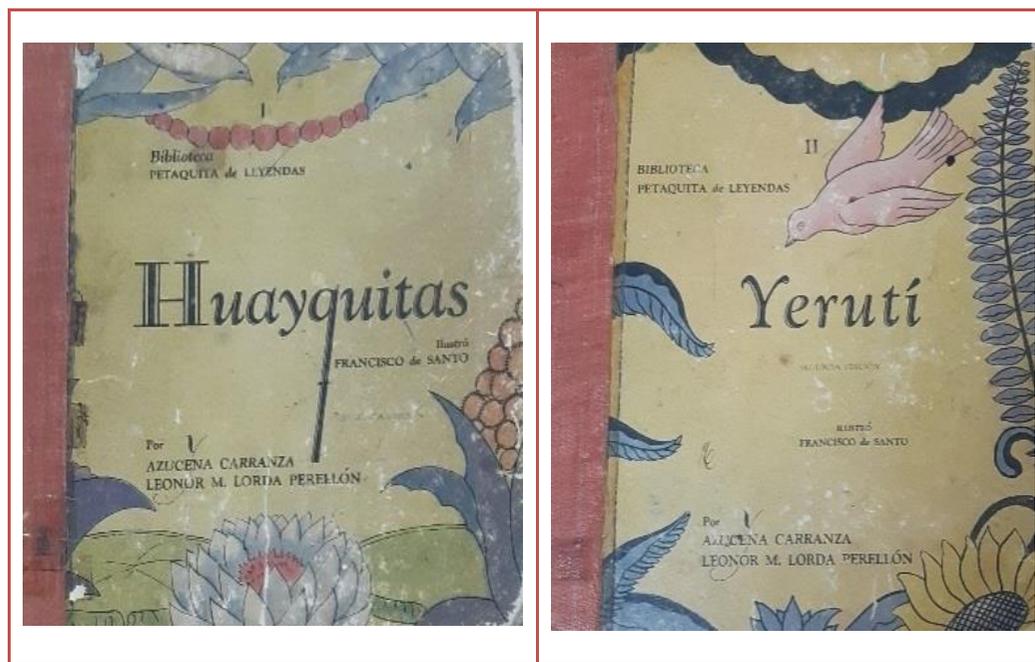
Gracias a los aportes de la crítica genética es interesante analizar los distintos prólogos que hubo entre la primera y la segunda edición, intentando observar continuidades y rupturas entre ellos. En ambas llevan el nombre de “Presentación” y están firmados por los editores. La del primer tomo dice:

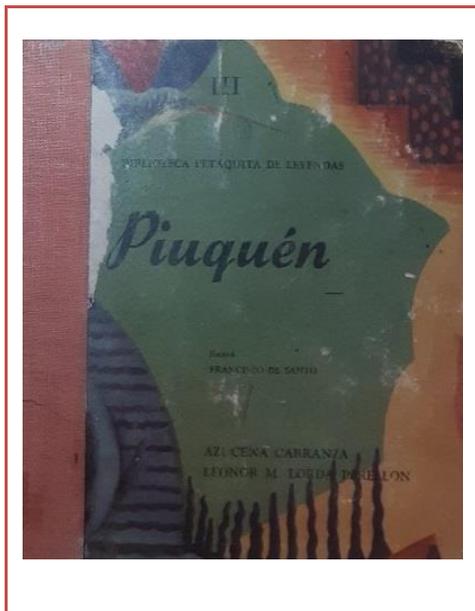
*“Nuestro rico y variado patrimonio folklórico tiene, además de la savia que le llega de la conquista europea, una honda raíz indígena. No en balde Ricardo Rojas ha llamada al continente americano Eurindia.*

*Estos veinte tomitos dedicados a los niños encierran una parte del abundante caudal de leyendas nacidas de aquella raíz*

*indígena y que la tradición oral o escrita, impresa o inédita, mantiene vivos, latentes, aunque muy olvidados por las actuales generaciones.*

*Nos ha parecido por esa razón que, adaptando para los niños esa mitología primitiva, nos dirigimos precisamente a quienes puedan comprenderla mejor y amarla más, aprovechando la constante enseñanza que surge de su ambiente, de su terminología y de su sentido del mundo, de las relaciones humanas, de la divinidad, de la justicia y el error, del premio y del castigo, ideas sobre las que se asienta aún nuestra sociedad y asegura todo progreso espiritual que nos sea inherente”.*





La referencia que se realiza a Ricardo Rojas es muy acertada y guarda relación con la primera oración de la presentación pues en su obra *Eurindia* (1924) el pensador argentino se propone describir la constitución de la cultura, no sólo de la Argentina, sino de todo el continente americano en su conjunto por haber nacido como una síntesis del mestizaje cultural. Sí posee una carga negativa la caracterización que hacen de la mitología como primitiva y tal vez habría que preguntarse, a pesar de no estar escrito, qué calificativo se hubiera puesto si en lugar de estos textos hubieran sido pasajes del Antiguo Testamento. Pareciera que hay palabras que deben ser utilizadas para hacer referencia a los pueblos originarios. Si bien los textos no son

didácticos hacen referencia también aquí a la enseñanza que se desprende de ellos.

En la segunda edición la Presentación dice:

*“Con los volúmenes HUAYQUITAS (Cuentas o piedras de un collar) y MAINUMBÍ (Picaflor), de las señoritas Azucena Carranza y Leonor M. Lorda Perellón, iniciamos la serie de la Biblioteca “PETAQUITA DE LEYENDAS”.*

*Con ellos, las autoras se han propuesto contribuir a la difusión de la literatura vernácula, llevando a los espíritus que comienzan su desarrollo las expresiones estéticas de nuestra raza y de nuestra tierra. Han escogido del ambiente leyendas conocidas que pertenecen al patrimonio común, y que por la misma ingenuidad de su esencia y de su fábula no deben continuar fuera del alcance de la niñez.*

*Las señoritas Azucena Carranza y Leonor M. Lorda Perellón ofrecen estas dos colecciones de leyendas del acervo de nuestro folklore, que son las primeras que conocemos adaptadas a la mentalidad infantil.*

*Nosotros nos asociamos a la iniciativa creyendo llenar una sentida necesidad”.*

Una vez más el uso de algunas palabras llama la atención, como es el caso de “ingenuidad”. En esta presentación se caracteriza a estos textos como ingenuos, pero si leemos la primera acepción de la definición de la palabra se observa que significa “falta de malicia”. En realidad, tanto en estos textos como en otros de tradición folklórica, como pueden ser los cuentos compilados por los Hermanos Grimm, aparece la malicia, la verdad y la mentira, la violencia la paz, etc.

Constituye un acierto el hecho de que, en este libro, tal como aparece en ambos prólogos, se valore y difunda la cultura vernácula, en especial entre los niños.

En el número tres se dice que se continúa con la colección para llevar "a los niños un poco de emoción autóctona y a todos los niños del mundo, la sencillez, la poesía y la grandeza de alma de los primitivos habitantes de nuestro suelo".

Estructuralmente, cada una de las leyendas se presenta del mismo modo:

- Parte principal del texto, es la leyenda propiamente dicha
- Vocabulario, en la primera página de cada una de las leyendas en el que se definen términos que aparecen en lenguas originarias de la Argentina, como aguaribai (árbol llamado también molle), teyú (lagartija), tupá (dios bueno), etc.
- Referencias, en algunas de los textos en los que se caracteriza a algún animal que aparece en la leyenda, por ejemplo, yarará, jaguar o yaguareté. Por ejemplo, sobre el hornero dice:

*“El hornero es el ave más querida de nuestro país y ha sido reconocida como “el ave de los argentinos”. Según las regiones, lo llaman hornero, alonsito o caserito.*

*Construye su nido cada año y, antes de ocuparlo, cómo es muy aseado, lo barre con la cola. El nido consta de dos partes bien diferentes; una de ellas, la principal recubierta de paja y plumas para hacerla más confortable”. (Carranza y LordaPerrelon, 1941: 32).*

Estos tres textos distintos son de gran interés pues se vinculan un texto literario con dos de tipo explicativo.

Un aspecto a tener en cuenta es que no hace una diferencia entre las leyendas y los mitos, aspecto muy importante pues si bien en muchos manuales son presentados como sinónimos no es así. Esto no es un error por parte de las compiladoras y de

los editores, sino que en la época de edición del libro no se ahondaba tanto en estas distinciones.

Se trata como se dijo al inicio de este artículo de una verdadera joya literaria que forma parte del patrimonio histórico de la Biblioteca.

---

**“CONSTITUYE UN ACIERTO EL HECHO DE QUE, EN ESTE LIBRO, TAL COMO APARECE EN AMBOS PRÓLOGOS, SE VALORICE Y DIFUNDA LA CULTURA VERNÁCULA, EN ESPECIAL ENTRE LOS NIÑOS”.**

---

### Referencias bibliográficas:

Carranza, A. y Lorda Perellon, L. (1941) Huayquitas, Buenos Aires: Peuser.

**Marcelo Bianchi Bustos** posee estudios de Posdoctorado en el CEA de la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Santo Tomas de Bogotá. Es Dr. en Literaturas Comparadas y Especialista Superior en Literatura Infantil y Juvenil. Dicta en el ISPEI las materias Literatura para el Nivel Inicial y Prácticas del Lenguaje I.



## COLORES DE NUESTRA TIERRA.

●●● POR: VILMA ALSINA

**Se relata la experiencia realizada durante los años 2018 y 2019 en el Taller de Arte del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Pichi Rayen, en San Martín de los Andes, Neuquén, en el que se revalorizan prácticas tradicionales de las culturas autóctonas y el contacto con la naturaleza en un contexto de interculturalidad.**

### **¿Por qué elegir trabajar con los colores de nuestra tierra?**

Nuestra localidad se caracteriza por ser un lugar que recibe a infinidad de turistas en distintas épocas del año, algunas familias visitan el lugar transitoriamente y otras, por distintas circunstancias de la vida lo elegimos como lugar de residencia. San Martín de los Andes conforma una población heterogénea entre residentes locales y comunidades originarias rica en costumbres y saberes.

Distintas etnias han dejado como legado, costumbres y conocimientos ancestrales. A nuestra institución, Pichi Rayen, asisten niñas/os nativos de la zona y una mayoría provienen de familias que tienen algún vínculo o pertenecen a familias de comunidades Mapuches, originarias del lugar. Hay conocimientos ancestrales que las comunidades conservan y otras van perdiéndose por falta de interés de los jóvenes o por que dejan su vida del campo y de este modo se van perdiendo eslabones importantísimos en la transmisión generacional.

El Taller de Arte que funciona en la Institución intenta ser puente, recuperando y revalorizando prácticas tradicionales, vivenciando y promoviendo la interculturalidad, desde la experiencia y contacto directo con la naturaleza, teniendo presente el pensamiento filosófico de las culturas autóctonas del lugar,

De tiempos remotos la naturaleza le ha sido útil al hombre como abrigo, alimento y también como medio de expresión artística. No sabemos con exactitud dónde nace la historia del color que seguramente va a la par de los tintes naturales, sí hay evidencias de civilizaciones prehistóricas que han empleado vegetales para pintar sus cuerpos, atuendos y también han dejado registro de sus vidas cotidianas en cavernas y tapices. Las comunidades originarias de San Martín de los Andes también lo emplean para sus indumentarias, aunque cada vez se aplican menos técnicas tintóreas naturales.

Nuestra localidad muta el colorido de su paisaje de una estación a otra del año, muchas veces en la mirada general por querer captar lo bello del paisaje no nos detenemos a observar algunas

particularidades y/o propiedades que nos ofrecen vegetales, flores, frutos o nuestra tierra misma. Si pudiéramos ver todo el colorido de cada estación, como una paleta de colores posible de llevarla a un lienzo lograríamos una variedad de matices naturales increíbles y no muy fáciles de lograr de manera intencionada.

Según la cultura Mapuche la naturaleza silvestre posee energía y vida propia. Cuando se usa algún elemento natural, debemos pedir permiso al guardián de la naturaleza, los Ngen que son encargados de proteger y velar por la preservación de la misma y agradecer haciendo una devolución de algún regalo. Esta manera de proceder son principios de reciprocidad que, según la filosofía Mapuche, hacen posible una armoniosa forma de relacionarse entre sí y con la naturaleza. Para esta comunidad, el universo funciona de manera cíclica, la naturaleza no cambia, se renueva constantemente; de este modo hombre, tierra, universo y naturaleza constituyen un solo ser.

### La propuesta didáctica se desarrolla en tres etapas:

**1º Etapa:** Apreciación de la naturaleza. Recolección de vegetales. Macerado de vegetales.

**2º Etapa:** Producción de tintes. Experimentación con distintos materiales, cordones, papeles, telas. Devolución de vegetales a la tierra.

**3º Etapa:** Producción de imágenes bi y tridimensionales con los materiales de diferentes colores producidos en la

primera etapa. Técnicas: dibujo, pintura, enhebrado, modelado.

### Propósitos:

- Organizar visitas a espacios de arte donde se trabaje con hilados y tintes naturales.
- Acompañar la observación de los coloridos de la vegetación según el cambio de estación.
- Guiar la recolección consciente de vegetales según la estación.
- Promover la experimentación con la maceración de vegetales.
- Favorecer la exploración probando con distintos elementos, textiles, papeles, cordones, sumergidos en tintes naturales.
- Acompañar y orientar la observación de las modificaciones de los colores naturales, con el macerado reconociendo los cambios.

A continuación, se presentan las actividades y propuestas secuenciadas para cada etapa.

**1º: Etapa:** Apreciación de la naturaleza. Recolección de vegetales. Macerado de vegetales.

### Secuencias de Actividades

- Salidas en momentos de otoño, primavera, verano. observar los distintos matices de la estación.
- Recolectar, según la estación, flora, frutos, raíces, pidiendo permiso a la vegetación levantando los mismos con mucho cuidado y atención.
- Clasificar e Introducir los vegetales en botellones de plástico, agregarle agua. Macerado.



**2º Etapa:** Producción de tintes. Experimentación con distintos materiales, cordones, papeles, telas. Devolución de vegetales a la tierra.

### Secuencias de Actividades

- Observar el color del agua donde maceran los vegetales, hervirlos.
- Experimentar con los colores obtenidos, agregando modificadores como vinagre, sal.
- Filtrar y reservar vegetales.
- Introducir telas, hilos. Papeles. Dejar reposar.
- Devolver vegetales a la tierra, seleccionando el sector donde se enterrarán previamente.





**3° Etapa:** Producción de imágenes bi y tridimensionales con los materiales de diferentes colores producidos en la primera etapa. Técnicas: dibujo, pintura, collage, enhebrado, modelado, escultura.

### Secuencia de Actividad N° 1:

Dibujo- Pintura

- Sobre papeles de grandes formatos dispuestos en el piso, disponer en distintos recipientes el líquido tintóreo y realizar trazos libres con los dedos, descubriendo imágenes en las manchas.
- Recorrer con hilos coloreados la hoja.
- Extraer hilos, papeles y telas de los recipientes y dejar secar en cordeles.



### Secuencias de Actividad N° 2:

#### Collage

- Encolar papeles, hilos, telas de la extracción, en la secuencia N° 1.
- Disponer en hojas individuales, superponiendo, trozando o realizando la acción que el material permita.

### Secuencias de Actividad N° 3

#### Modelado

- Extraer y amasar los papeles teñidos, generando una pasta de papel encolada y coloreada. Buscar distintas formas y volúmenes amasando y modelando la pasta. Reservar en polietileno.



#### Secuencias de Actividad N° 4:

Enhebrado.

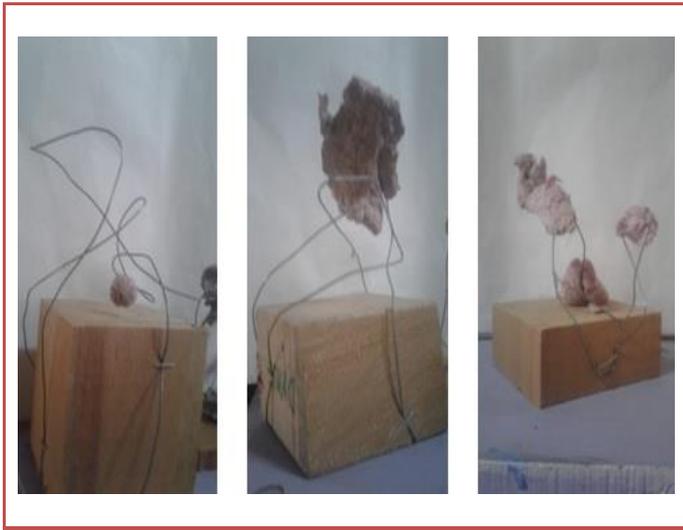
- Observar los hilos teñidos ya secos, matices de violetas y amarillos.
- Enhebrar distintas estructuras de cartón y manipular el hilo envolviendo o realizando cualquier acción que el material permita.
- Experimentar con distintos volúmenes recorriéndolos con los hilos.



#### Secuencias de Actividad N° 5

Escultura pequeño formato

- Manipular hilos de alambre dúctil ya engrampados sobre la base de taquitos de madera.
- Observar la transformación de los hilos de alambre con distintas acciones, estirar, retorcer, presionar.
- Experimentar sobre distintas estructuras con la pasta de papel, reservada en la Actividad N° 3 logrando distintos volúmenes y formatos.
- Esculturas pequeños formatos, sobre alambre dúctil engrampado sobre taquitos de madera.



**Cada etapa tiene una o más secuencias porque las actividades así lo demandan.**

**Recursos:**

- Material tintóreo según lo que cada estación nos ofrezca.
- Mordientes y modificadores (sal, vinagre).
- Recipientes de plásticos con tapa (botellas).
- Agua. Fuente de calor.
- Coladores, jarras, baldes de plástico.
- Fibras textiles, cordones, papeles blancos.
- Perchas, cordeles.
- Soportes (Hilos de alambre dúctil, sobre tacos de madera-estructuras de cartón).
- Trapos y/o toallas.



Es importante aclarar que la recolección de vegetales se hará respetando la correspondiente estación del año. Cada temporada del año nos provee de un vegetal diferente, hojas, raíces, flores, frutos. Por lo tanto, las secuencias didácticas se repetirán, durante el año, en cada estación.

**Bibliografía:**

Mattenet F; Goyheneix M; Peri P.L. (2015) Tintes Naturales de plantas nativas. Colores de la Patagonia.

Primera ed. Compendiada INTA. Santa Cruz, Argentina.

Esposito M. (2008) Arte Mapuche. Ed. Guadal. Buenos Aires, Argentina.

Alsina V. (2008-2012) Apuntes de clase de los Talleres/experiencias tintóreas y textiles.CFP. San Martin de los Andes. Seminario (2014) Procesos de transformación de la materia prima. Teñido y Estampado con Colorantes Naturales. INTI Textiles. Centro de Investigación. Alumine, Neuquén. Argentina.

**Vilma Alsina** es Educadora en Bellas Artes y Profesora de Yoga Vital. Se desempeña en ambas disciplinas en el CDI Pichi Rayen San Martin de los Andes, Neuquén.

## LA FÁBRICA DE JUEGOS Y JUGUETES DEL JARDÍN MITÁ-Í

●●● POR: ADRIANA DUCLER

**El proyecto surge en relación a una práctica cotidiana que da identidad a niños, niñas, familias y docente de una sección de 5 años del Jardín Mitá-í ubicado en la Ciudad de Rosario, Santa Fe, en el marco de Feria de ciencias y tecnología Eureka. Dicha práctica está relacionada con la interacción comunicativa del grupo a partir de un títere de fabricación artesanal.**

Una de las mamás confeccionó una amiga para el títere llamado Cachirulo guiándose con este como modelo y utilizando materiales similares que tenía en su casa. El encuentro con este nuevo títere despertó emoción dentro del grupo y curiosidad en relación con su confección. A partir de este acontecimiento las niñas y los niños comenzaron a atender a diferentes recursos presentados para el juego, muchos de los cuales son confeccionados por las docentes de la institución o que realizan sus prácticas en esta, realizando preguntas en relación con su fabricación. “¿Esto lo hiciste vos seño? ¿Quién lo hizo? ¿Cómo lo hiciste? ¿Qué usaste? ¿Lo hiciste de goma? ¿Lo hiciste con cartones?” Fue entonces que se decidió aprovechar esta curiosidad y transformarla en situación de aprendizaje.



*“Estamos ante el desafío de crear modos alternativos de educar que contemplen la diversidad de saberes, esto es, no sólo los saberes de la ciencia, sino además saberes de las experiencias, de las culturas y comunidades, de las distintas generaciones, de las instituciones, etc.; donde los relatos*

*tengan criterios equivalentes de legitimidad.”* (Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe NIC, 2016, pag.5)

Recuperando palabras de Freire, es tarea de la escuela inventar situaciones creadoras de saberes que nos permitan, abriendo la posibilidad a nuestras infancias, interpelar a partir de nuestras acciones las imposiciones hegemónicas de la sociedad de consumo en la que estamos inmersos recuperando conocimientos, valores y saberes de los sujetos y grupos que atraviesan y habitan la escuela. La intención del proyecto es entonces favorecer nuevos aprendizajes en las niñas y los niños del jardín en relación con algo tan cotidiano para ellos como son sus juguetes, apuntando a su desarrollo integral.

Integral desde la promoción de aspectos afectivos, cognitivos, expresivos, motrices y sociales, organizando actividades que promuevan la utilización de múltiples lenguajes y que permitan, en la experiencia, la construcción de nuevos saberes en relación con los juguetes, en un intento por comprender aspectos de la complejidad de nuestro mundo.

Se parte del siguiente problema: *¿Cómo podemos fabricar nuestros propios juegos y juguetes para jugar?*

La problemática planteada en un momento de encuentro grupal abrió paso a diferentes hipótesis y a la aparición de otros interrogantes en relación con algunas de ellas.

*“...no sabemos”, “...no tenemos máquinas”, “...tenemos que aprender”, “...los hacemos con plasticola y cartón”*

¿Qué materiales son necesarios para la fabricación de juegos y juguetes?

¿Qué máquinas y herramientas necesitaríamos?

¿Podemos hacerlos solos?

*“Podemos hacerlos con espuma”*

*“Mi abuela tiene máquina de coser y le podemos decir que nos ayude”*

*“Podemos usar las cosas que tenemos en el jardín todo eso, los pinceles, las pinturas, las telitas”*

*“Podemos hacerlos con plástico”*

En función de la problemática central, los interrogantes planteados respecto de esta y las explicaciones provisorias de los niños y las niñas se proponen los siguientes objetivos y contenidos para el abordaje del proyecto.

### Objetivos:

- Reflexionar sobre las características de algunos objetos que utilizamos cotidianamente en el juego.
- Proyectar su imaginación para la fabricación de juegos y juguetes
- Construir juegos y juguetes utilizando diferentes procedimientos, herramientas y materiales.
- Trabajar cooperativamente con otros.

### Contenidos:

- Indagación sobre características de los juegos y juguetes con los que jugamos en el jardín: materiales con los que están contruidos texturas, colores, formas, utilidad, tipo de fabricación
- Proyección de posibles objetos a construir.
- Indagación sobre características de los materiales para construir juegos y juguetes: durabilidad, colores, formas, texturas, posibilidades de uso.
- Exploración de diferentes herramientas, sus características y funciones.
- Organización de la tarea en función del objeto a realizar.
- Fabricación cooperativa de juegos y juguetes.
- Utilización de diversas herramientas
- Registros de acuerdo a la información obtenida, los procesos realizados y los resultados alcanzados.
- Valoración del trabajo compartido para el logro común.

### Desarrollo:

El proceso de indagación comenzó con las preguntas del grupo a la niña cuya mamá había confeccionado el nuevo títere. Más

adelante la mamá nos escribió una nota donde relataba con emoción detalles de las ideas que la llevaron a confeccionar el títere y de las razones de los materiales utilizados.

Para continuar con la indagación y sistematizar la búsqueda de información se presentó una canasta con juegos y juguetes, algunos de ellos de fabricación industrial y otros de confección casera. Se conversó problematizando al grupo a partir de preguntas que orientaran a la diferenciación respecto de la fabricación y los materiales utilizados. Se propuso el juego con los mismos observando preferencias de las niñas y los niños en la elección de los objetos.

Se seleccionó información en internet en relación con la temática y apuntando a facilitar la indagación respecto de materiales y procesos de elaboración industrial y artesanal haciendo hincapié en esta última. En dos oportunidades se proyectó utilizando el cañón con la pantalla a la altura de los niños para que pudieran interactuar a partir de la visualización de las imágenes.

Las actividades de indagación y búsqueda de información se realizaron con el grupo total pensándolas como motivadoras de la experiencia. Luego de la primera actividad, la canasta con juegos y juguetes, se plantea el problema “¿Cómo podemos fabricar nuestros propios juegos y juguetes para jugar?” De estas se desprendieron además otros contenidos no planteados en un primer momento, como la organización de la tarea en pasos enumerados (como se detallaba en uno de los videos en el que los niños destacaron que lo hacían en pasos como en un programa que ellos veían en televisión) y la incorporación de nociones de medida y cálculo. En esta etapa se eligieron los objetos a construir, dicha elección estuvo relacionada con lo indagado y con preferencias del grupo en experiencias previas; tanto la lotería de animales como el juego de memoria estaban dentro de sus juegos de mesa preferidos y conocían las reglas de los mismos. En este momento, nació el nombre del proyecto, a partir de la propuesta de una de las niñas que sugirió “*hacer la fábrica de juegos y juguetes de los nenes, las nenas y la seño de la sala amarilla del jardín Mitá-i*”.

Para el diseño de las experiencias que permitieran la fabricación de los objetos se atendió a las propuestas de las niñas y los niños tanto como a lo planeado por la docente, alentando su participación y organizándolas en complejidad creciente de acuerdo a los materiales y herramientas que acostumbraban a utilizar y a otros más novedosos, que precisaban de habilidades más complejas. Es importante destacar que, en nuestro nivel, en lo que respecta a la selección de los materiales, la organización de las actividades y la preparación del ambiente, se refleja fuertemente la intervención del docente en cuanto a aquello que se quiere enseñar, provocando el interés en los alumnos e incentivándolos hacia la investigación a través de la acción. Es por ello que se organizaron dichas experiencias en tres tramos detallados a continuación.

### •Fabricación de juegos de mesa

**¿Qué juegos de mesa podríamos construir?** De manera grupal, se eligieron los juegos a construir, quedando seleccionados un juego de recorrido con dados, uno de memoria y una lotería de animales. La elección respondió a conocimientos previos y preferencias de los alumnos respecto de estos juegos.

Se presentaron diversos materiales y herramientas de uso cotidiano en el jardín, como ser cartones de diferente grosor, papeles, fibrones, témperas, goma de pegar, pinceles, tijeras. Los niños plantearon opciones de fabricación relacionadas con la

información recolectada a través de internet, por lo que se proyectaron nuevas propuestas en función de esto, como por ejemplo la confección del juego de la memoria utilizando formas geométricas de papel.

La tarea se organizó con actividades para todos y otras simultáneas que favorecieran la agrupación de los niños en relación con su interés, pensando además en ofrecer situaciones con diferentes niveles de complejidad y organizando el espacio en función a esto. Se favoreció la rotación por las diferentes propuestas y se acompañó el accionar en los distintos grupos dando lugar a la vez a las decisiones autónomas. Durante el desarrollo y en función de las necesidades se incorporaron otros elementos no previstos, como por ejemplo la regla.

Se orientó la tarea a través de preguntas para que pudieran expresar sus ideas, intercambiando puntos de vista y también se probaron diferentes procedimientos; en algunas ocasiones con todo el grupo y en otras mientras se realizaba la actividad en pequeños grupos.

- **¿Qué materiales vamos a necesitar para construir el juego de dinosaurios?** (ídem para los otros). En el juego de dinosaurios y la lotería de animales realizaron un trabajo con mayor intercambio entre ellos, acordando cuestiones en relación con aquello que iban a representar, el turno para realizar la tarea, quién hacía tal actividad.



**-Ya tenemos los cartones y papeles de colores para fabricar el juego de la memoria ¿Cómo vamos a lograr que las fichas sean iguales?**

El juego de la memoria se confeccionó con formas geométricas de papel, se presentaron las formas y los cartones ya pintados y recortados, los niños armaron una figura y repitieron la misma en otro cartón (por conocer el juego, por información recolectada en el proceso de indagación, y por sus propuestas de confeccionar primero una ficha y luego la otra para que sean iguales) atendiendo a relaciones de igualdad en torno a color, forma y posición. Algunos de los niños agregaban detalles a las figuras, se observó que no presentaron dificultades para establecer igualdad entre forma y color mientras que para lograrla en cuanto a posición muchos realizaban pruebas ubicando las formas en distintos lugares hasta que pensaban haber logrado la igualdad. Una de las niñas la estableció ubicando las tarjetas enfrentadas, a modo de espejo, demostrándolo frente al cuestionamiento de uno de sus compañeros y a la pregunta de la docente.



**- ¿Con qué material podemos construir el dado?**

**- ¿Cómo vamos a fabricar la lotería de animales?** Frente a la propuesta de los niños de realizar los dibujos y copiarlos... En la dirección tenemos una máquina que se llama impresora que realiza copias ¿Qué copiará? ¿Nos servirá para la lotería?

En la lotería de animales se utilizó la impresora para lograr igualdad, se hizo una prueba y la señora Mariela, vicedirectora del jardín, les enseñó a utilizarla; los niños fueron en grupos a la dirección a imprimir sus propios dibujos. Se realizaron registros de lo realizado a partir de dibujos, dictados al docente y fotografías. En la realización de dichos registros propusieron dibujar los pasos seguidos para la confección de los diferentes juegos a medida que los iban realizando, les resultó complicado enumerarlos cuando se presentaron las actividades simultáneas.

### • Fabricación de muñecos de tela

Esta actividad se pensó con todo el grupo, por las expectativas que generaba y se organizó a modo de taller con la participación de las familias. En función de la organización se realizó la invitación con anticipación y se ajustó la propuesta en relación con la cantidad de “colaboradores”.

Se proyectó nuevamente uno de los videos que mostraba la producción artesanal de un muñeco en la que se explicitaban pasos a seguir, focalizando en los mismos para tenerlos en cuenta en la realización de la tarea. ¿Cuáles son los pasos que tenemos que seguir para fabricar muñecos? ¿Cuáles de estos materiales vamos a utilizar? ¿Qué herramientas necesitamos?

Cada grupo diseñó y dibujó un muñeco sobre papel madera que se utilizó luego como molde para la confección. Se eligieron las telas, se exploró el material verbalizando características como colores, texturas y sensaciones que las mismas producían al tacto, formas, posibles usos. Se marcaron las telas y recortaron con ayuda de los adultos cuando fue necesario, calcularon al elegir la tela si el muñeco diseñado cabría en ella realizando pruebas. Comenzaron a agregar detalles cosiendo con agujas no tan pequeñas para favorecer la coordinación visomotora en el enhebrado y la costura y no crear frustraciones. Para los detalles eligieron entre diferentes materiales presentados como botones y recortes de telas. En la costura del contorno de los muñecos ayudaron dos abuelas y una mamá desde su casa utilizando

máquinas de coser, contando los niños involucrados esta experiencia de costura. Se rellenaron los muñecos luego de jugar con los materiales (goma espuma y guata). Se unieron las partes, se agregaron los últimos detalles y se eligieron los nombres. Como la tarea de costura llevó varios días se la realizó en grupos intercalando con otras propuestas y todos los niños pudieron vivenciar la experiencia demostrando interés, concentración, tomando decisiones, resolviendo dificultades, realizando acuerdos y colaborando con otros. El registro de información de la tarea se elaboró una vez finalizada y con fotos tomadas durante la misma, los niños ordenaron las fotos de acuerdo a los pasos seguidos durante la confección y realizaron dictados a la docente.



### • Fabricación de juguetes de madera

Al igual que en la propuesta anterior se utilizó el formato de taller con colaboración de las familias para abordar la tarea.

Se seleccionaron los materiales y herramientas a partir de la conversación con los niños y recordando información obtenida en el proceso de búsqueda de datos: maderas de diferentes formas,

herramientas eléctricas y de uso manual (sierra manual, lijadora y perforadora eléctrica, martillos, metro), cola de carpintero y témperas. Se exploraron características de los materiales y herramientas a partir de la manipulación y el intercambio comunicativo.

Se dispusieron los materiales y herramientas en cuatro sectores: para la selección del material de acuerdo a la proyección del objeto a construir, para la preparación del material, para la construcción, para el acabado. Al comenzar el taller se comunicó al grupo cómo estaban organizados los sectores y se les propuso comenzar la tarea a través de la exploración de las diferentes maderas, invitándolos a imaginar qué juguete les gustaría fabricar y qué recortes de madera elegirían en función de esto.

Se sugirió el trabajo en parejas con la coordinación y ayuda de los adultos que, como en el taller de costura, orientaron la tarea e intervinieron frente a las dificultades. Durante el procedimiento de fabricación, la docente realizó intervenciones con intención de complejizar y enriquecer la tarea de acuerdo a cada producción, acercando materiales que podrían incluir en sus fabricaciones, solicitando a niños y niñas que se expresaran en relación con aquello que querían lograr, facilitando el uso de las diversas herramientas. Se realizaron registros de información a partir de dibujos y dictados al docente.



El cierre del proyecto se pensó como una propuesta de juego para responder a la problemática planteada. Se organizó un escenario con los juegos y juguetes fabricados y unos pocos más para enriquecer el juego. Las niñas y los niños jugaron eligiendo entre las diferentes propuestas o rotando por ellas, manteniendo el interés por un importante tiempo.

*“Hicimos juguetes de verdad”*

*“Los juegos para jugar en la mesa los hicimos con cartón y papeles”*

*“Para hacer los juguetes necesitamos muchas herramientas y materiales”*

*“¿Los materiales cuáles son? Ya sé las pinturas, las telas todo eso”*

*“¿Las agujas son materiales?”*

*“Las herramientas son los martillos, las máquinas y también las tijeras”*

*“Fabricamos un colectivo de la escuela y también lo pintamos con Eluney”*

*“Vos y las mamás nos enseñaron a coser”*

*“Yo le enseñé a Delfi a coser porque ella no vino el primer día cuando aprendimos con las mamás”*

*“Hay que seguir muchos pasos”*

*“Hay que seguir muchos pasos” “Para coser más que todo porque hay que enhebrar la aguja y después coser y rellenar y seguir cosiendo, ¡como 10 pasos!”*

Para evaluar los alcances de este trayecto y en relación con los valores esperados sobre cómo niñas y niños pudieron apropiarse de la problemática desarrollando nuevos aprendizajes respecto de las propuestas y los contenidos abordados se considera lo siguiente:

- Observaron detalles durante el proceso de búsqueda de información que utilizaron luego durante el desarrollo de la experiencia. Por ejemplo, como se explicó en el desarrollo, propusieron realizar el juego de la memoria con formas de papel, indicaron la necesidad de organizar la tarea en función de pasos a seguir como lo presentaba uno de los videos proyectados y por conocimientos previos adquiridos en relación con programas televisivos, solicitaron la inclusión de la regla. Estos aspectos permitieron la integración de otros contenidos que no habían sido previstos por la docente.

- Presentaron algunas dificultades en relación a la discriminación entre herramientas y materiales necesarios para la construcción, aclarándose algunas de ellas durante la fabricación de juguetes de madera donde lograron internalizar mayormente las diferencias.

- Intervinieron con una finalidad clara en función de aquello que se fabricaba, realizando propuestas creativas que eran llevadas a la acción, tomando conciencia de que estas intervenciones permitían el logro de sus objetivos.

- Lograron explicar algunas de las causas o de las situaciones que permitieron llegar a lo deseado o no. Por ejemplo, cuando los clavos se doblaban por la dureza de la madera o que los dados de papel se iban a romper y mejor era hacerlos con un material duro.

- Trabajaron de manera colectiva, intercambiando opiniones, realizando acuerdos y aceptando o solicitando ayuda de otros.

Durante el recorrido de esta propuesta se abordó la problemática **¿Cómo podemos fabricar nuestros propios juegos y juguetes para jugar?** desde diversos ámbitos del conocimiento y la utilización de múltiples lenguajes y se logró la fabricación de muñecos de tela, juegos de mesa, autos y muñecos de madera utilizando variedad de procedimientos que implicaron la toma de decisiones que favorecieron el alcance del objetivo, la selección de material adecuado, el uso de herramientas que requerían de diferentes habilidades y la proyección de la imaginación.

A partir de la preparación de un escenario, se comprobó la posibilidad de juego con objetos fabricados artesanalmente por ellos mismos y en colaboración con otros. Los juegos y juguetes elaborados llamaron la atención de niños, niñas y docentes de otras salas, por esto el grupo decidió que estos juegos y juguetes se integrarían a los talleres del jardín para que otros compañeros pudieran jugar.

Tomando lo expresado en los NIC: *“En este sentido, pensar la educación como acontecimiento permite desarrollar procesos de creación e imaginación de lo inédito ante situaciones con complejidades múltiples.”* (Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe NIC, 2016, pag.5) se considera que esta experiencia permitió, tanto a adultos como niñas y niños, reflexionar sobre características de los objetos comprados y de los fabricados artesanalmente, resaltando en estos

últimos el componente de la emoción que produce el propio accionar y la capacidad de creación. Otro aspecto que se puso en cuestión es “la posibilidad”, posibilidad de otras formas de acceder a los objetos de juego más allá de poder comprarlos *“Si mi mamá no tiene plata le digo que lo hacemos, ella me ayuda”* *“Para hacer el pelo usó un chaleco polar que estaba muy viejo y la cabeza la hizo con un pedazo de colchón, no lo compró”*

En el cierre del proyecto, luego de la experiencia de juego y al abordar la conclusión, los niños y las niñas tomaron conciencia de la finalización de este proceso expresando sentimientos y, en la charla, surgió la posibilidad de fabricar cuentos dando pie al abordaje de una nueva problemática, un nuevo acontecimiento.

En conclusión, se espera reflejar en este informe las implicaciones cognitivas, emocionales y sociales de este proyecto tan relacionado con el jugar, los juegos y los juguetes de los niños, aspectos fundantes que orientan la labor en nuestro nivel.

*“La escuela es una institución a la que adjetivamos como educativa, porque lo que allí acontece no tiene que ver solo con la enseñanza, con el traspaso de saberes. (...) Allí acontecen los sujetos, entre los vericuetos de miradas, palabras y roces, en la construcción de un espacio colectivo se gesta el acceso a la cultura, se educa. (...) La escuela es todavía un lugar posible donde los sujetos acontezcan.”* (Bixio, 2006, pag.48)





### Referencias bibliográficas

- Bixio, Cecilia (2006) Maestros del siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire
- Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe (2016) Núcleos interdisciplinarios de contenidos. NIC. La educación en acontecimientos. Documento de desarrollo curricular para la educación primaria y secundaria.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial. (2004) Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Soto González, Beatriz y otros (2001) video “Pedagogía de la esperanza. Fragmentos y reflexiones” <https://www.youtube.com/watch?v=GjKWOP6uV2o>

### Agradecimientos

A la mamá de Milena, Inés Rojas, que nos regaló la posibilidad de pensar y crear a través de Cachirula. A las mamás que participaron del proyecto: María Mamani, Andrea Sánchez, Mónica Sisterna, Belén Torres. A las abuelas de Eluney y de Agostina, que colaboraron con la tarea de costura desde su casa. A mis compañeras que acomodaron tiempos, modificaron espacios y ofrecieron su ayuda para hacer posible el proyecto: Ana Laura Ficco, Carolina Rastelli y Romina Gutiérrez. Al equipo directivo del Jardín por su confianza y acompañamiento: Adelina Suárez y Mariela Sant`Angelo.



**Adriana Ducler** es Profesora de Educación Preescolar. La experiencia se realizó en el Jardín N° 104 Mitá-í de Rosario en el año 2016 cuando era maestra de esa institución. Actualmente es directora del Jardín N° 296, Mafalda, también de Rosario. Ambos jardines de gestión pública.

Su e-mail: [adriducler@gmail.com](mailto:adriducler@gmail.com)

## ROBOT - HORMIGAS, UNA EXPERIENCIA DISTINTA

●●● POR: PAOLA MARÍA BOTTINI RUBIOL

**Esta experiencia fue realizada en la sala de cinco años turno tarde del LMGAL, ubicado en la ciudad de San Miguel de Tucumán y tuvo como finalidad trabajar en forma integrada las distintas áreas, incorporando la robótica como herramienta tecnológica.**

**En su desarrollo, los niños tuvieron que poner en juego conocimientos previos y adquiridos sobre el hormiguero y la vida de las hormigas. Pero, además, enfrentaron el desafío de programar manualmente el robot, con instrucciones precisas y secuenciadas para que pudiera cumplir su cometido. De este modo se trabajaron contenidos tales como ubicación espacial, lateralidad y conteo, intercambio de opiniones, establecimiento de acuerdos y el logro de consensos asumiendo el error como parte del proceso.**

La propuesta que se narra tuvo su origen cuando nuestra sala comenzó a llenarse de nuevos visitantes. Desde el patio del jardín llegaron las hormigas, disparando un proyecto de investigación sobre la temática. Por otro lado, desde el Ministerio de Educación de la Nación, arribaron los “robots de suelo”, que cautivaron a niños y docentes generando múltiples actividades. Es así que vislumbramos una excelente oportunidad para introducir la tecnología al proyecto que veníamos trabajando: ¡Las hormigas llegan al jardín!

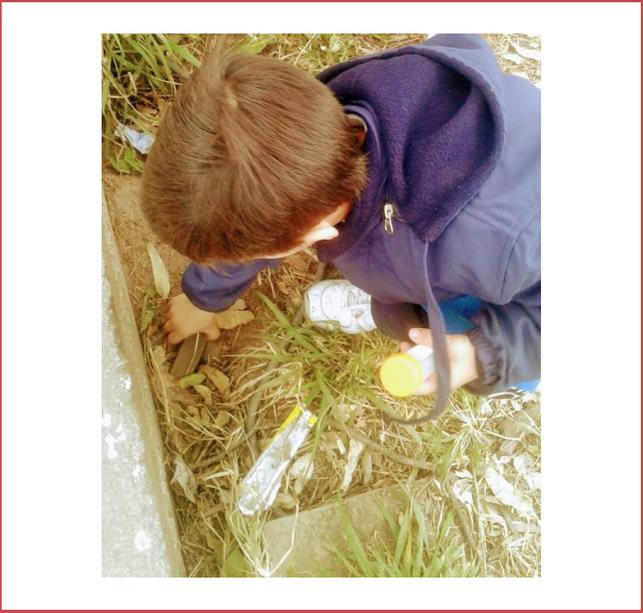
La incorporación del robot generó mayor motivación por la temática, logrando abordar los contenidos de manera integrada y lúdicamente; pero, además, planteó la necesidad de agregar objetivos específicos que permitieran afianzar los contenidos abordados previamente en robótica, poniendo en juego lo aprendido sobre las hormigas.

En este sentido, se focalizó para que los niños pudieran entender que los robots necesitan órdenes-códigos para funcionar, que pudieran iniciarse en el pensamiento computacional como medio para resolver retos de forma ordenada y comprender el lenguaje direccional.

En relación con las hormigas, su aparición nos llevó a preguntarnos:

*¿Qué sabemos de las hormigas?*

Y partiendo del registro de sus ideas previas decidimos transformarnos en pequeños investigadores, realizando, a partir de ahí, una secuencia de actividades tales como: búsqueda y recolección de hormigas, observación con distintos instrumentos, registro de lo observado, puesta en común, establecimiento de semejanzas y diferencias, entre otras.



## EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Sin embargo, al realizar las primeras actividades de búsqueda de hormigas, el día estaba frío y los niños encontraron sólo tres, por lo que fue necesario repetirla. Al cambiar las condiciones climáticas en la segunda búsqueda, lograron recolectar una cantidad significativa: 58.



Situación que motivó la pregunta: ¿Por qué no encontramos hormigas los días de frío? ¿Dónde están?



Desprendiéndose así las hipótesis y la posterior búsqueda de respuestas por parte de los pequeños investigadores. Es así que, la búsqueda y recolección de información se realizó en distintos medios, tales como: audiovisuales, materiales digitales e impresos y con informantes claves.

Esta última actividad fue determinante, puesto que decidimos invitar al jardín a una investigadora del Conicet, la Dra. Fabiana

Cuezzo, especialista en la temática abordada, para lo cual, los niños elaboraron una lista de preguntas a realizar.

Al finalizar la entrevista, la investigadora presentó las distintas clases de hormigas: reina- soldado- obrera-macho (que trajo del Instituto M. Lillo) y con alto grado de detalle contó su función en la colonia y su ciclo vital.





Las respuestas a nuestras preguntas llegaron de manos de la especialista, quien explicó a los niños que las hormigas no regulan su temperatura corporal como los seres humanos y en los días de frío se les dificulta poner en movimiento su musculatura, razón por la cual se quedan en el hormiguero.

La comprobación la realizamos en días posteriores con un experimento muy sencillo. A fin de reproducir mínimamente las condiciones de frío, presentes en la primera búsqueda, utilizamos un recipiente de telgopor con hielo, en el que introdujimos una tapa de metal con una hormiga. Este material fue elegido por poseer una alta conductividad térmica, que facilitara que el frío llegue rápidamente a ser percibido por la hormiga.

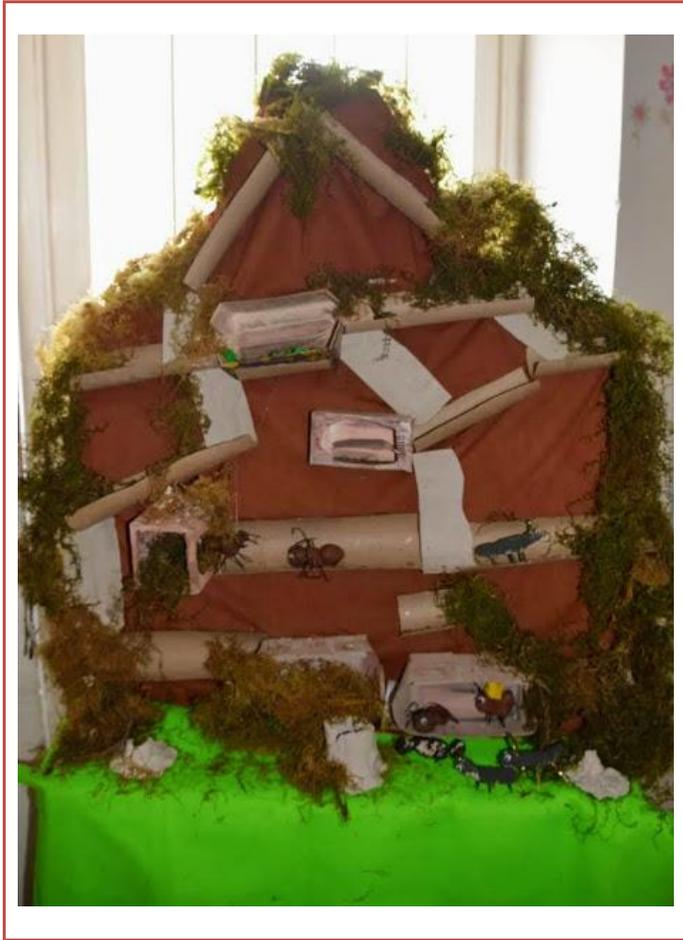


Al principio, la hormiga se movía rápidamente, pero al cabo de unos instantes comenzó a quedarse quieta, a tal punto que los chicos pensaron que estaba muerta. El paso siguiente fue salir al sol, sacar la tapita con la hormiga del recipiente de hielo, a fin de reproducir la situación climática de la segunda recolección y a los pocos instantes de recibir calor la hormiga comenzó a moverse,

generando un clima de asombro y alegría entre los chicos. Por otro lado, la investigadora presentó imágenes del hormiguero por dentro, que complementó con hormigueros de yeso, en los cuales, los niños identificaron las distintas cámaras y su función.

Luego del impacto que la experiencia generó en los alumnos, decidimos trabajar grupalmente con el objeto que los niños afianzaran lo aprendido sobre el hormiguero, para ello graficaron uno grande y también realizaron otro en tres dimensiones con material de descarte complementándolo con hormigas modeladas con arcilla y plastilina, que generó una opción lúdica.

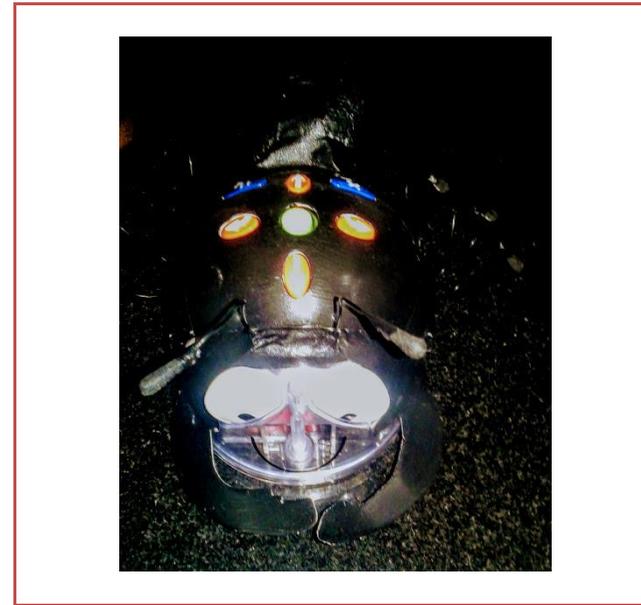
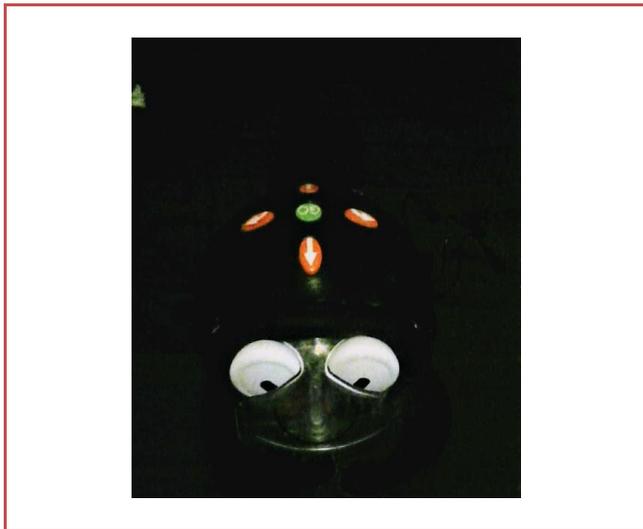




Además, armaron un hormiguero de acrílico transparente en el que pudieron observar cómo las hormigas realizan los túneles y su comportamiento en relación con la comida.



A fin de complejizar y problematizar la vida en el hormiguero y trabajar las habilidades para el siglo XXI, decidimos caracterizar al robot del programa “Aula digital” como hormiga. Para ello fue necesario poner en juego los conocimientos adquiridos, tales como tipo de hormiga (obrero, reina, etc.), cantidad de patas, presencia o no de antenas, característica de la mandíbula y color de la carcasa de acuerdo con el tipo de hormiga elegida. Fue preciso, además, trabajar con los niños cuestiones relacionadas con cómo funciona un robot y qué parte de la carcasa deberíamos dejar descubierta para programarlo manualmente (botonera).



Previamente afianzamos el aprendizaje de la programación de los movimientos del robot: adelante - atrás y giros, utilizando casilleros de 15 x 15cm marcados en el suelo, a fin que pudiera desplazarse según la secuencia ingresada por los chicos, con la finalidad de llegar hasta la meta (hoja - alimento).



La siguiente actividad fue sobre un hormiguero tablero con casilleros de 15 x 15cm, al que colocamos distintas cámaras y en el cual jugaron con diversas situaciones problemáticas, para que la hormiga robot ejecutara las instrucciones programadas.



En este sentido, entre las situaciones planteadas podemos mencionar a modo de ejemplo las siguientes:

*La hormiga acaba de recoger una hoja. ¿A qué lugar del hormiguero debe llevarla? ¿Por qué? ¿Cómo hace para llegar?*

*Se han generado desechos en el hormiguero ¿dónde los llevan? ¿cómo hacen para llegar?*

*Hay que alimentar las larvas ¿qué recorrido debe realizar la hormiga?*

*Es necesario llevar alimento a la hormiga reina ¿cómo hacemos?*



En conclusión, en esta experiencia, los niños no sólo debieron fundamentar su elección, con los contenidos aprendidos sobre el hormiguero y la vida de las hormigas, sino además tuvieron que dar las instrucciones precisas y secuenciadas para que la hormiga pudiera cumplir su cometido trabajando ubicación espacial, lateralidad y conteo, sino que además tuvieron que intercambiar opiniones, establecer acuerdos y lograr consensos, asumiendo el error como parte del proceso.



Una experiencia enriquecedora en todos los sentidos.

**Paola María Bottini Rubiol** es docente de Sala de 5 años Turno Tarde en el Liceo Militar Gral. Arazo de Lamadrid - San Miguel de Tucumán- Tucumán. La experiencia realizada en el mes de setiembre de 2019.

Su mail es [pmbottini\\_71@hotmail.com](mailto:pmbottini_71@hotmail.com)

## MUSEO INTERACTIVO MATEMÁTICO

●●● POR: AYELEN VÁZQUEZ, LIVIA ANTAR, JULIETA RODRÍGUEZ GROVES, MARÍA EUGENIA FAZIO, LUDMILA CAZARRÉ y CATALINA TOMAS

**Se relata el trabajo realizado en una sala de cinco años, en el área de matemática, en el marco de la instancia llamada “Taller 5: prácticas de la enseñanza - diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos”, ubicada hacia el final del recorrido académico en el plan de formación docente,” en este caso a cargo de las profesoras Natalia Vázquez, Laura Coppo y la asesora de Matemática Beatriz González.**

En esta oportunidad, nos tocó realizar las prácticas en el Jardín de Infantes Integral N°6 del Distrito Escolar 9° de la Ciudad de

Buenos Aires, ubicado en el barrio de Palermo, en la Avenida Santa Fe al 5081, entre las calles Bonpland y Ángel Justiniano Carranza. La institución cuenta con Nivel Inicial y Nivel Primario. Su horario de funcionamiento es de 08:45 a 16:15 hs., y para el caso del Nivel Inicial la jornada es completa. La sala designada para realizar este proyecto fue la sala Violeta, de 5 años.

Teniendo en cuenta el enfoque actual de la matemática, nuestra propuesta se sostenía en el rol activo de los alumnos y el desarrollo de su autonomía. El principal objetivo del Museo Interactivo Matemático fue propiciar un encuentro positivo con la disciplina en cuestión, creando experiencias placenteras que contrarresten el imaginario presente en esa sala con respecto a la matemática, ya que en el momento en que presentamos el proyecto una niña nos planteó que la matemática es muy difícil y solo servía para estudiar. Este espacio estuvo compuesto por diferentes juegos y una exposición de objetos que los niños pueden encontrar cotidianamente pero que tal vez no relacionan con la matemática, como diversos instrumentos de medición (metros, relojes, almanaques, calendarios, vasos medidores, jeringas, entre otros), mapas, planos y sistemas de numeración. La selección de juegos y objetos fueron pensadas para abordar los contenidos del área de Matemática del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires. Niños de 4 y 5 años (2016).

El Museo Interactivo Matemático, entonces, consistió en un espacio en el que los niños podían circular libremente, eligiendo ellos mismos el sector en el que querían estar y el tiempo que le querían dedicar. Por este motivo, era esencial presentarles a los chicos de la sala los juegos que presentaríamos en el Museo Matemático antes de que ingresen por primera vez al museo confeccionado por nosotras mismas en el SUM del jardín.

Durante tres jornadas, asistimos al jardín para presentar cinco juegos siguiendo la modalidad de pequeños grupos rotativos, cada sector estaba guiado y coordinado. En cada ocasión, una de las estudiantes se encargaba de coordinar la actividad, mientras que las otras acompañaban a cada uno de los grupos recorriendo los distintos sectores y explicando cada uno de los juegos. Los grupos se

## EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

formaban aleatoriamente, distribuyendo pulseras de colores. Estas actividades cumplieron una doble función: la presentación de los juegos y la indagación de los saberes previos de los niños, en tanto no era nuestro objetivo enseñar nuevos contenidos de matemática, si no abordar lúdicamente desafíos acordes al nivel de conocimiento con el que contaban en un contexto novedoso.



Estas implementaciones, nos permitieron adecuar la propuesta una vez implementada, en tanto pudimos observar la forma en la que los niños trabajaron. En principio hubo materiales que reparar, como ser las cañas de pescar y el reloj de arena utilizados para el juego Pesca Magnética. El reloj de arena tenía marcas para medir el tiempo. Éste fue reemplazado por otros cuatro más atractivos y con menor cantidad de arena, por lo que medir el tiempo se convirtió en una tarea más convocante.

Además, los niños ya contaban con la experiencia de juego de la sala.



En otros juegos, como ser Pareja 10, el contenido que abordaba el juego no había sido trabajado con anterioridad en la sala, por lo que los niños no contaban con estrategias para su resolución. Este juego es similar al Memotest, pero en lugar de buscar naipes iguales, debían dar vuelta dos naipes y comprobar si entre ellos sumaban 10. El procedimiento básico de conteo ajustado no surgía a pesar de las intervenciones de las estudiantes. Por esta razón, se decidió cambiar de juego para el museo por un Memotest simple también utilizando naipes, que los niños podían resolver por comparación de cantidades o por comparación de escrituras numéricas.



Otros dos juegos para los cuales no contaban con el contenido necesario para resolver el problema fueron por un lado El Escondido; en este caso, el juego consistía en señalar en qué vaso estaba escondida una piedra sin utilizar gestos o estrategias corporales. El objetivo era que pudieran trabajar el inicio en la designación de una posición dentro de una serie de objetos ordenada, sin embargo, aún con la insistencia y preguntas problematizadoras de las estudiantes, les niños no lograban utilizar los números ordinales para resolver el juego. Por otro lado, lo mismo sucedió en el caso del juego Hacia el 1 o hacia el 10 (Uso de las relaciones entre los números “anterior a” y “posterior a”), en este el juego consistía en mover una ficha sobre un tablero como indicaba el dado: hacia números anteriores o posteriores. Muchas no comprendían el significado de esos términos, por lo que se decidió no presentar esos juegos en el museo.



Finalmente, llegó el primer día en el que preparamos la instalación del Museo Interactivo Matemático en el SUM de la primaria. La instalación y preparación del escenario estuvo conformada por juegos ampliamente conocidos como La Rayuela (Reconocimiento de la sucesión escrita), El Dominó (Inicio en la comparación de escrituras numéricas), Tangram (Exploración de las características de las figuras: formas, lados rectos) y El Memotest (Inicio en la comparación de escrituras numéricas), así como también otros pensados para trabajar específicamente los contenidos elegidos a abordar del área de matemática, como ser El Barquito (Inicio en el conocimiento del peso), en el que les niños debían ubicar bolsitas de diferentes pesos sobre un tablero evitando que se caiga un barco de papel que se encontraba en su superficie y en el centro de la misma; Construcción a partir de imágenes (Exploración de las características de los cuerpos: formas, caras planas, curvas), en el que se presentaban construcciones secuenciadas en imágenes que les niños debían copiar, utilizando cuerpos geométricos realizados con diferentes cajas; Armando el barrio y El Campo (Descripción e interpretación de la posición de objetos), donde se ponían en juego descripciones espaciales que les niños debían respetar para ubicar diferentes elementos; Viboritas Enroscadas (Inicio en el conocimiento de la longitud), en la que les niños debían sacar la soga más corta o más

## EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

larga de una red; Collares (Inicio en el conocimiento de la longitud), en el que debían alcanzar el largo de un collar modelo; Juego de copas (Inicio en el conocimiento de la capacidad), para anticipar la cantidad de copas que se podrían llenar con una serie de botellas llenas con diferentes cantidades de líquido; Arte, Arte (Exploración de las características de las figuras: formas, lados rectos, curvos), un juego en el que les niños debían buscar en diferentes cuadros rectores con formas geométricas.



Los niños ingresaron entusiasmados y corrieron hacia los juegos de los sectores próximos a la entrada del SUM. Muy pocos llegaron hasta los sectores ubicados en el fondo. Por esta razón, se decidió invertir el orden de los juegos para el siguiente día,

para favorecer la oportunidad de jugar a todos los juegos en este contexto diferente a las actividades de la sala. Gracias a que en las propuestas anteriores se pudieron presentar los juegos en pequeños grupos, los niños ya tenían conocimiento sobre las reglas de los mismos, lo que les brindó mayor autonomía en la elección de los espacios en los que decidieran participar. Además, se incluyeron en el segundo día los instrumentos de medición, mapas, planos y sistemas de numeración mencionados anteriormente, así como objetos de decoración como un naípe en el que los niños podían sacarse fotos, formas geométricas y números colgados y carteles informativos.



Además, para esta segunda visita al museo, invitamos a los niños de la sala verde. De esta manera, los niños de la sala violeta pudieron ir desarrollando de a poco mayor autonomía, viéndose reflejado en la oportunidad que tuvieron de socializar sus aprendizajes, explicando las reglas de los juegos, compartiendo estrategias y modos de resolución de los mismos, etc.



A modo de cierre de la propuesta, al finalizar el tiempo de juego en el segundo museo, se retomó una pregunta que realizó una niña, clave para nuestro trabajo: “¿Dónde está la matemática?”. Se puso en evidencia que les niños no asocian a esta disciplina diversos contenidos de la misma, que se la limita a los números y operaciones como sumas y restas. Les niños pudieron dar cuenta entre ellos los diferentes juegos que abordaban contenidos de matemática y una estudiante reforzó la idea de que la matemática está en todas partes. En conclusión, les niños disfrutaron de la propuesta, que fue claramente una experiencia positiva con la matemática, tal como había sido planeada. Además, pudieron recorrer el museo autónomamente, con la asistencia de las estudiantes, profesoras y docentes del jardín.



**Ayelen Vázquez, Livia Antar, Julieta Rodríguez Groves, María Eugenia Fazio, Ludmila Cazarré y Catalina Tomas** son estudiantes del ISPEI “Sara C. de Eccleston” de la ciudad de Buenos Aires.



# Anexo temático

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS (LIBROS, REVISTAS Y VÍDEOS)

●●● POR: MÓNICA MALDONADO y VANINA ROMERO

“Una parte de la historia: Instituto “Sara C de Eccleston”- Jardín de Infancia Mitre. ¿Cómo se enlazan el cuidado de la salud y la pedagogía?”

Autora: Susana Horovitz

Palabras claves: SANITARISMO – LIBROS DE ACTAS – SALUD

**Bibliografía sugerida como ampliatoria:**

*Relacionada con el contexto histórico del tema:*

- Murillo, Susana (2012) *Prácticas científicas y procesos sociales: una genealogía de las relaciones entre ciencias naturales, sociales y tecnología*. Buenos Aires: Biblos
- Perazzo, Susana Jara de; Kuc, Nélica; Jove, María Teresa Helbling de (1981). *Historia de la educación y política educacional argentina*. Buenos Aires: Humanitas.
- Puiggrós, Adriana (1991). *Sociedad civil y estado: en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

*Relacionada con el tratamiento del tema actualmente:*

- Chiovetta, A. y Samper, C. (1993). *Sana, sana...: cuidar la salud en la educación inicial*. Buenos Aires: Aique.
- García, M. (Octubre de 2010). *En el cuidado de la salud, ¿las medidas higiénicas son un tema mío, tuyo o nuestro?* Trayectos: caminos alternativos. Educación inicial, (7), p. 31-36.
- Ortega, G., Díaz, C. y Gonzáles, B. (2010) *Los imprescindibles para la educación y crianza: claves para padres y maestros II*. Buenos Aires: Nazhira.

“Día de la identidad y diversidad cultural. ¿Seguimos pensando esta fecha de las efemérides argentinas como el Día de la Raza?”

Autora: María Cristina Campos

Palabras claves: EFEMÉRIDES – REPRESENTACIONES SOCIALES – ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

**Bibliografía sugerida como ampliatoria:**

*Relacionada con el tratamiento de las efemérides en general en la sala y una mirada pedagógica actual:*

- Zelmanovich, Perla (1997). *Efemérides: entre el mito y la historia: sinfonía en cuatro movimientos*. Buenos Aires: Paidós.
- Garay, Elvira; Calvet, Perla (1998). *Actos patrios: nuevos caminos para pensar 9 de julio- 17 de agosto- 11 de septiembre- 12 de octubre- 10 de noviembre*. Buenos Aires: Hola chicos.
- Skliar, Carlos; Téllez, Magaldy (2015). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

*Relacionada con el tratamiento de las efemérides en general en la sala y una mirada sociocultural actual.*

- Cesca, P. (2016) *Los alumnos inmigrantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mandioca.
- *Efemérides e historia: caminos para abordar las ciencias sociales* (2012) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Goris, B. (2006) *Historia y actos patrios: propuestas para los más pequeños*. San Martín: Trayectos.

“Escenarios para la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos como parte de una propuesta de multitarea. Compartiendo un guión conjetural y algunas reflexiones”

Autoras: Marcela Alejandra Bison, Mariana Carrano, Vanina Laura Deirmendjian y Carolina Garea

Palabras claves: LENGUAJES ARTÍSTICO-EXPRESIVOS – MULTITAREA – GUIÓN CONJETURAL

**Bibliografía sugerida como ampliatoria:**

*Relacionada con la formación del alumno de educación superior*

- Gibaja, Regina Elena (1993). *El tiempo instructivo: estudiando el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Ortiz, Beatriz (2018). *Lenguajes artístico-expresivos en diálogo: literatura, cine, teatro y títeres*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Sabelli, María José (2018). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós

*Relacionada específicamente con la educación en los años de jardín maternal:*

- Sena, C. (2009) El guión conjetural: una modalidad para planificar la enseñanza. En: *¿Jardín maternal o educación maternal?: ecos de una experiencia de formación docente* (pp.87-98). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ullua, J. (2009) *La enseñanza en el jardín maternal como espacio de multitarea*. Buenos Aires: Puerto creativo.

- Chertudi, S. (1982) *Folklore literario argentino*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Pastoriza de Etchebarne, D. (1962) *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

### “Las Petaquitas” de Editorial Peuser”

Autor: Marcelo Bianchi Bustos

Palabras claves: LITERATURA INFANTIL – FOLKLORE

### **Bibliografía sugerida como ampliatoria:**

- Pinon, Roger (1965) *El cuento folklórico: como tema de estudio*. Buenos Aires: EUDEBA
- Pelegrín, Ana (1982). *La aventura de oír: cuentos y memoria de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Díaz Rönner, María Adelia (2011). *La aldea literaria de los niños: problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: Comunicarte.
- Balkenende, M. E. (1984) *El folklore de los niños: formas de contar los turnos para los juegos; rimas propias de la infancia; juegos rondas y juegos con prendas, adivinanzas y leyendas tradicionales*. Buenos Aires: Plus Ultra.

SITIOS DE INTERNET RELACIONADOS  
CON LAS TEMÁTICAS ABORDADAS POR  
LOS ARTÍCULOS EN ESTE NÚMERO DE  
LA REVISTA

●●● POR: ANA MARIA ROLANDI

*"Una parte de la historia: Instituto "Sara C de Eccleston"- Jardín de Infancia Mitre. ¿Cómo se enlazan el cuidado de la salud y la pedagogía?"*

<https://www.elhistoriador.com.ar/ramon-carrillo-precursor-del-sanitarismo-argentino/>

Este artículo, publicado en la Página Web de "El historiador", presenta la biografía del Dr. Ramón Carrillo y lo sitúa como el gran precursor del sanitarismo argentino.

Se detalla con precisión y claridad los avatares de una vida que, en el campo de lo profesional, llevó a cabo una transformación sin precedentes en la salud pública de nuestro país desde una concepción social de la medicina.

<http://www.salud.gob.ar/dels/entradas/el-modelo-de-salud-argentino-historia-caracteristicas-fallas>

Esta publicación del DELS (**Diccionario Enciclopédico de la Legislación Sanitaria Argentina**) hace una breve referencia a las características y a las posibles fallas que ha presentado el modelo de salud argentino a lo largo de su historia. La autoría de esta entrada pertenece a Federico Tobar, sociólogo (UBA), Doctor en Ciencias Políticas (Universidad del Salvador), Magíster en Administración Pública (Fundação Getulio Vargas de Rio de Janeiro), con especialización en Economía de la Salud en la Fundação Oswaldo Cruz de Rio de Janeiro.

<http://radiomunicipalfv.gob.ar/floreal-ferrara-y-la-historia-del-sanitarismo-argentino/>

Entrevista realizada el 06/12/17 en Radio Municipal de Florencio Varela a la historiadora Charo López Marsano, coautora junto con el Dr. Vicente Ierace y el historiador Ernesto Salas, de la publicación sobre el médico sanitarista Floreal Ferrara, quien ejerciera la medicina social y marcara el camino hacia un sistema de salud sostenido por la participación popular.

*"Día de la identidad y diversidad cultural. ¿Seguimos pensando esta fecha de las efemérides argentinas como el Día de la Raza?"*

<https://www.educ.ar/noticias/120493/dia-de-la-diversidad>

El portal educativo *Educ.ar* publica el 04/10/2013, una noticia relacionada con el cambio en la denominación de la efeméride del 12 de octubre, fecha en la que tradicionalmente se conmemoraba la llegada de Colón a América. De esta manera, la efeméride correspondiente al 12 de octubre pasa a denominarse *Día de la Diversidad*, y se la promueve como un día de reflexión histórica y de diálogo intercultural acerca de los derechos de los pueblos originarios.

<https://www.educ.ar/recursos/buscar?etiqueta=71035>

Listado de recursos ofrecido por el portal educativo *Educ.ar* a fin de diseñar propuestas para abordar en el aula la temática de la diversidad cultural.

<https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-12-octubre-dia-respeto-diversidad-cultural-argentina-celebra-fecha-20181012013933.html>

El portal de noticias *Notimérica* publica en su emisión del 12/10/2018 un artículo sobre la decisión de celebrar el 12 de octubre el día del Respeto a la Diversidad Cultural en Argentina.

*"Escenarios para la enseñanza de los lenguajes artístico-expresivos como parte de una propuesta de multitarea. Compartiendo un guión conjetural y algunas reflexiones"*

<https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2017/contribucion/los-guiones-conjeturales-un-dispositivo-que-posibilita-la-funcion-epistemica-en-la-planificacion-de-situaciones-didacticas/>

El propósito de este trabajo, escrito por Silvina López Cabral y Julia Leymoni de Uruguay, es dar a conocer los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo en el Instituto de Profesores Artigas, en la cual se aborda el análisis de planificaciones en forma de guión conjetural realizadas por estudiantes del Profesorado de Biología que cursan cuarto año. Las narrativas representan hoy en día

un dispositivo de impacto importante en los procesos de enseñanza y formación. Desde este enfoque se propone la escritura de “guiones conjeturales” como relatos de anticipación del aula.

En esta investigación se busca indagar sobre la función epistémica de la planificación, tarea central a la cual los docentes dedicamos varias horas de nuestra labor profesional.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782069.pdf>

Este artículo, cuya autoría recae en Gustavo Bombini y Paula Labeur, revela el impacto directo que la escritura de la práctica docente tiene sobre los procesos de enseñanza y de formación.

El propósito de este artículo es dar a conocer los resultados de las investigaciones relacionadas con experiencias de formación docente en el área de letras que dan relevancia a la práctica de escritura como configuradora de los procesos de construcción y de reflexión de la práctica de la enseñanza.

[http://fhaycs-uader.edu.ar/files/libro\\_-\\_congreso\\_infancias\\_uader\\_-\\_final.pdf](http://fhaycs-uader.edu.ar/files/libro_-_congreso_infancias_uader_-_final.pdf)

El libro “Comunicaciones académicas, científicas y relatos de experiencias” nos trae el contenido de las temáticas desarrolladas en el 2° Congreso Internacional “Infancias, Formación Docente y Educación Infantil” en combinación con la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. En su interior, encontramos la ponencia denominada “La planificación en el Nivel Inicial: “Entretejando saberes entre la formación docente y la sala del jardín de Infantes”, de Silvina Frenkel, Silvia Schierloh, Ana E. Vergara, José E. Varela, M. Verónica Wustten y Esteban Franco, cuyo propósito es socializar una experiencia de trabajo conjunto entre la Cátedra de Prácticas Docentes II Prácticas de

enseñanza y Cotidianeidad del Profesorado de Educación Inicial y el equipo docente del Jardín de Infantes de la Escuela Normal “José María Torres” de la ciudad de Paraná.

“Las Petaquitas” de Editorial Peuser”

<http://168.83.90.80/monitor/nro2/conversaciones.htm>

En el N°2 de El Monitor, se publica una conversación con el correntino Pablo Medina, quien es el fundador de la librería La Nube, un espacio dedicado a los chicos y a la investigación docente, con más de 60 mil títulos, colecciones de títeres, juguetes y discos. Este maestro habla aquí de su experiencia con los tobos en el Chaco, de la tradición del relato oral y de por qué leer es también un hecho político.

<https://revista.cultura.cfi.org.ar/articulos/maria-del-rosario-andrada-en-general-no-importa-el-como-sino-lo-que-se-dice/>

Entrevista realizada a la poeta catamarqueña María del Rosario Andrada, quien se expresa sobre algunos tópicos de su escritura signada por la mitología calchaquí y el paisaje.



### CONVOCATORIA A LA REVISTA

e- Eccleston invita formalmente a la presentación de Artículos y Relatos de Experiencias para la Revista electrónica.

A partir del año 2008 el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston, propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Continuamos con la recepción de relatos de experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Infantil y de la Formación Docente para la Educación Infantil, con temática abierta.

Invitamos a todos los docentes y estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con artículos o con relatos de experiencias.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todos.

Oportunamente se comunicará a través de la Página Web institucional la fecha límite para la recepción de artículos para el próximo número.

Las "Orientaciones para autores" que se presentan a continuación también aparecen publicadas en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>).

Los artículos deben ser enviados a [revistaeccleston@yahoo.com.ar](mailto:revistaeccleston@yahoo.com.ar)

### 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, indicando aquellas palabras clave que permiten dar cuenta de su contenido. Deben consignarse además del nombre del/os autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de e-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 la siguiente dirección de e-mail: [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: HTUnormas. apa.UTH La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición.

No se aceptarán artículos que tengan más de 4 autores; en el caso en que haya más de personas, quedará solamente explicitada su colaboración como colaboradores a pie de página.

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 será comunicada.