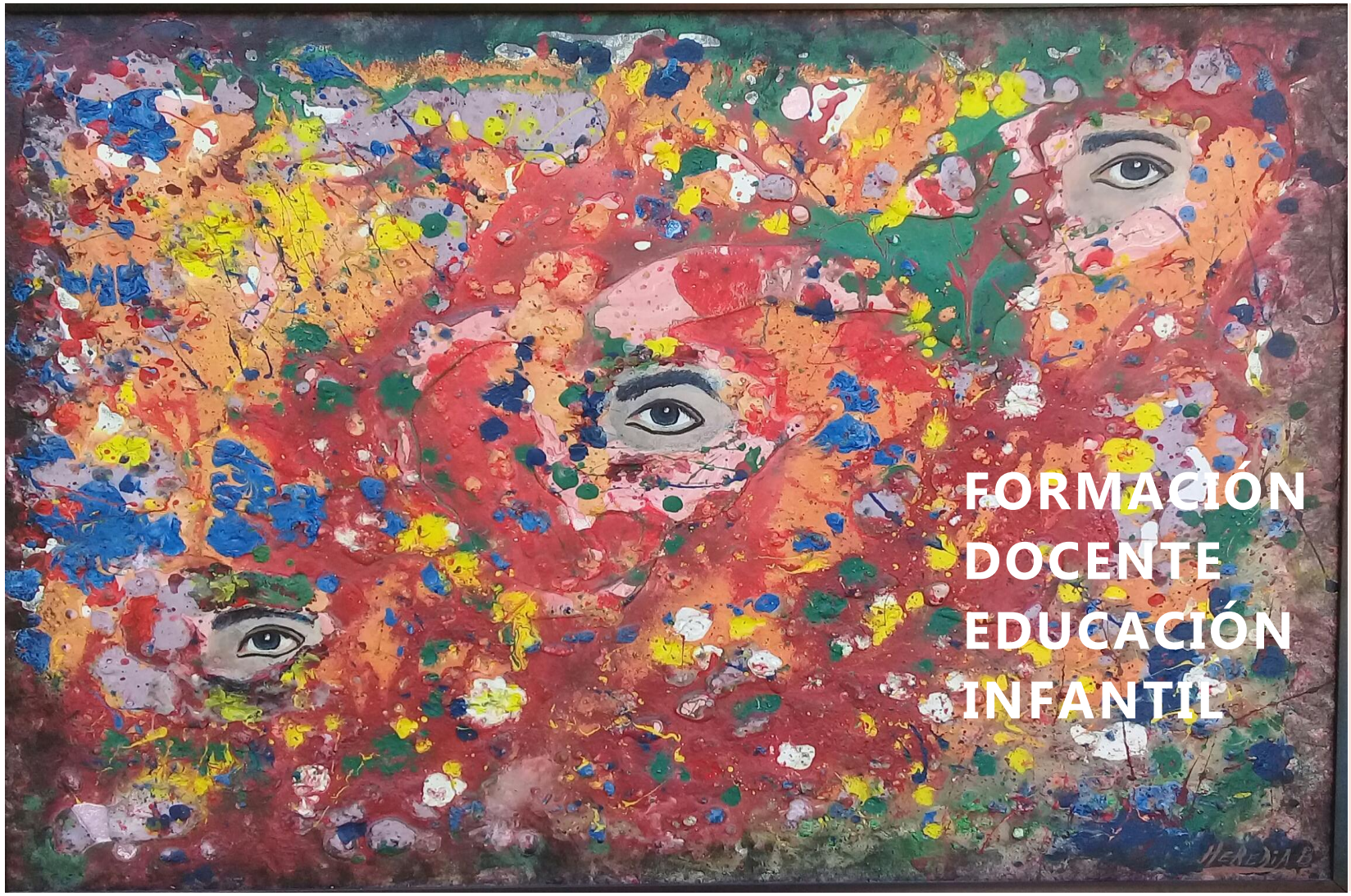
TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Año 18. Número 34. 2º Cuatrimestre 2022



E-ECCLESTON
Nº34

e- Ecclestón. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.
Año 18. Número 34. 2° Cuatrimestre de 2022.
ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA.
ISSN 1669-5135

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.08 - Un proyecto de educación ambiental: “Separamos residuos en la escuela y reciclamos papel”.

- CLAUDIA PAPAYANNIS

.30 - Las estructuras didácticas y la enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial.

- ADRIANA GONZÁLEZ y EDITH WEINSTEIN

.46 - El juego en el área educación física. Un análisis de los diseños curriculares de educación inicial de la provincia de Buenos Aires y de Río Negro.

- FEDERICO PIZZORNO, JORGE SARAVI, ALEJANDRO DEL BLANCO, MARIANA GIL Y CAMILO RIVERO ZAMORA

.55 - Variables y condiciones para la enseñanza de los juegos tradicionales en el Nivel Inicial.

- ANDREA VISCONTI

RELATOS DE EXPERIENCIA

.61 - El entorno natural como ambiente educador. Primeros pasos de una nueva resignificación del parque del jardín de infancia mitre en tiempos de pandemia.

- NADÍN VARELA DEMARCO y MARÍA PAZ GÓMEZ CENTURIÓN

.78 - Expedición VII: pasear la luna con collar de espuma. Arte, poéticas y derechos de infancias en la formación docente.

- VALI GUIDALEVICH y MARÍA PÍA CARACOTCHE

.88 - Noche de los museos. Eccleston y trans-formación

- GRACIELA MARTÍNEZ

ANEXO TEMÁTICO

.94 - Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas por los artículos de este número de la revista.

- ANA MARÍA ROLANDI

.97 -. Ingresos bibliográficos de educación infantil y formación docente recientemente incorporados a la colección de la Biblioteca Marina Margarita Ravioli.

- EQUIPO DE BIBLIOTECA: VILMA CAROU GISELLE PERRONE ELIZABETH BARRAZA VANINA ROMERO (BIBLIOTECARIAS)

.100 - Difusión de publicación reciente.

CONVOCATORIA

.103

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.

Imagen de la tapa: Heredia Basail, María Cristina: “Explosión” (2018). Acrílico. 70x90.

MITRE
EDITORIAL

EDITORIAL

●●● POR: MARÍA PÍA BARBARÁ, FABRIZIO ORIGLIO Y ROSA GARCÉS

"Cambia lo superficial,
cambia también lo profundo,
cambia el modo de pensar,
cambia todo en este mundo..."

Julio Numhauser, "Todo cambia", canción compuesta durante su exilio.

La pandemia nos obligó a un exilio de ciertos espacios personales y profesionales. Nos trazó obligatoria distancia de ámbitos laborales y de encuentro.

Transitamos, con esfuerzo, este primer año de regreso a la presencia cotidiana de estudiantes y docentes en las aulas y espacios institucionales. Las voces, los sonidos y movimientos habitan nuevamente el profesorado y nos devuelven algo necesario que el exilio pandémico no logró quitarnos.

Este reencuentro vino de la mano de otros cambios significativos: un nuevo equipo en la conducción que recientemente se termina de conformar con la incorporación de la regente, como así también la llegada de nuevos coordinadores.

Cambios, voces, modificaciones, movimientos… Cuestiones inherentes a lo social y, por ende, a lo educativo.

Quizá por esta necesidad de encuentros y reencuentros la comunidad acompañó con entusiasmo inesperado la primera apertura de esta institución en "La Noche de los Museos" a la que fuimos invitados a participar desde la Ciudad de Buenos Aires.

Y recibimos con puertas abiertas, con muestras, exhibiciones, instalaciones, talleres, espectáculos y música a casi mil visitantes.

Así se van sumando más voces y movimientos que enriquecen el ISPEI Eccleston como espacio de formación docente, espacio museístico, espacio de ludoteca, espacio de biblioteca, espacios de charlas, intercambios, construcción de conocimiento, espacio de artes visuales, de teatro y de música.

Es esta pluralidad de expresiones y voces de la cultura la que se refleja y se hace presente en la diversidad de manifestaciones que componen este número de la revista e-Eccleston.

Miradas de especialistas de distintas disciplinas, miradas del juego y las infancias, miradas desde el Jardín de Infancia Mitre, miradas desde biblioteca y miradas de esa noche especial en que decidimos abrir nuestras puertas como parte de la cultura de la ciudad.

Miradas, voces, movimientos y cambios. Porque algo de eso es la educación.

Y porque todo cambia.

María Pía Barbará, Fabrizio Origlio y Rosa Garcés

ARTÍCULOS

UN PROYECTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL: "SEPARAMOS RESIDUOS EN LA ESCUELA Y RECICLAMOS PAPEL".

●●● POR: CLAUDIA PAPAYANNIS

La educación ambiental se plantea en la escuela a través de situaciones problemáticas que logren construir aprendizajes.

Es misión del docente transmitir contenidos significativos que enriquezcan el conocimiento del ambiente, el cuidado del medio, la toma de conciencia de que nuestras acciones generan siempre consecuencias y son cuestiones a trabajar con los niños desde los primeros años en la escuela.

En el ejercicio de la tarea, surgen dificultades a la hora de pensar propuestas didácticas. En este texto que acercamos nos proponemos cooperar en la búsqueda de un camino que incluya la problemática ambiental en el trabajo áulico. Es por eso que pensamos en conocer el problema de la basura. El proyecto "Separamos residuos en la escuela y reciclamos papel" se encuadra dentro de la Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina, sancionada con fecha 13 de mayo de 2021 (Ley 27621).

Hablemos de Educación Ambiental

Algunos de los propósitos de la Educación Ambiental son "…educar a la ciudadanía para el desarrollo sustentable, para generar conciencia y cambios conductuales proclives hacia la convivencia armónica entre el desarrollo social, crecimiento económico y cuidado del ambiente" (Ratto y Ojea, 2014).

En este contexto, es necesario y fundamental priorizar el desarrollo de proyectos referidos a los temas ambientales.

Consideramos muy apropiado trabajar en la escuela la educación ambiental, campo que está en construcción.

La educación ambiental se plantea en la escuela a través de situaciones problemáticas que logren construir aprendizajes.

Es misión del docente transmitir contenidos significativos que enriquezcan el conocimiento del ambiente, el cuidado del medio, la toma de conciencia de que nuestras acciones

generan siempre consecuencias y son cuestiones a trabajar con los niños desde los primeros años en la escuela.

Los seres humanos necesitamos recuperar el equilibrio con el medio y el respeto por la naturaleza. Por eso precisamos reconocer y jerarquizar valores, aclarar conceptos, fomentar aptitudes y actitudes en el accionar de todos los días. La educación se convierte en la alternativa crucial para lograr cambios de conducta que permitan mejorar la calidad de vida.

Tomamos dos definiciones para construir el concepto de Educación Ambiental.

La Educación Ambiental es una herramienta pedagógica, ética y política orientada a la construcción de valores, conocimientos y actitudes que posibiliten transitar hacia un desarrollo sustentable y una mejor calidad de vida basados en la equidad y la justicia social y el respeto por la diversidad biológica y cultura" (Barcia y Eluén, 2014).

Así también, la especialista Ana Domínguez (ibídem) define a la Educación Ambiental como un proceso permanente que debe atender a la formación de sujetos críticos, creativos, respetuosos por los derechos humanos y ambientales, que valoricen la existencia de diferentes modalidades de conocimiento e interpretación del mundo. Busca la formación de sujetos sociales, con una ética socio-ambiental que sea solidaria con todas las manifestaciones de vida, asumiendo un compromiso en la transformación socio-ambiental.

Tomando ambas definiciones podemos concluir que la Educación Ambiental, posibilita la formación de niños críticos, creativos y respetuosos por los derechos de todos los seres vivos, basados en la equidad y la justicia social, asumiendo un compromiso y un respeto por la vida.

"LA EDUCACIÓN AMBIENTAL SE PLANTEA EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS QUE LOGREN CONSTRUIR APRENDIZAJES.

ES MISIÓN DEL DOCENTE TRANSMITIR CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS QUE ENRIQUEZCAN EL CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE, EL CUIDADO DEL MEDIO, LA TOMA DE CONCIENCIA DE QUE NUESTRAS ACCIONES GENERAN SIEMPRE CONSECUENCIAS Y SON CUESTIONES A TRABAJAR CON LOS NIÑOS DESDE LOS PRIMEROS AÑOS EN LA ESCUELA."

¿Qué es el ambiente?

> *El ambiente es un entramado socio-natural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente… Al tratarse de un ambiente que es socio-natural no puede comprenderse por fuera de los sentidos y significados que los hombres han ido construyendo en todo o de él. (Kaufmann y Serunicoff, 2000)*

> *El concepto de ambiente remite a las inter- relaciones en y entre sociedad y ecosistema –comprendiendo procesos físicos, biológicos, socio-culturales, económicos, tecnológicos y políticos- que determinan una realidad concreta en un tiempo y un espacio determinado. (Barcia y Elién, 2014)*

En palabras de Antonio Brailovsky (2000), “el ambiente no es ni el puro soporte físico (abiótico), ni únicamente el universo de lo vivo (biótico), sino el resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos. El ambiente es, en este sentido, un conjunto de procesos e interrelaciones”.

Este tipo de definiciones sobre el ambiente aparecen en la mayoría de los textos, inclusive los documentos curriculares. La pregunta es ¿qué significado tienen? El ambiente (para nosotros, medio ambiente), es un complejo conjunto de factores interrelacionados que nos rodea (vivientes y no vivientes), que afecta directamente a los organismos (como nosotros). Las personas, en tantos sujetos sociales, transformamos el ambiente a la vez que somos transformados por él.

“LAS PERSONAS, EN TANTOS SUJETOS SOCIALES, TRANSFORMAMOS EL AMBIENTE A LA VEZ QUE SOMOS TRANSFORMADOS POR ÉL.”

En síntesis, el ambiente:

- es diverso y está en continuo cambio y movimiento;
- es parte de uno y uno es parte del ambiente;

- los niños en su interacción con la realidad, buscan respuestas que les permitan comprender el mundo que los rodea. Mirar lo conocido con otros ojos y a la vez, aproximarse a otros contextos no tan conocidos.

Las estructuras didácticas: el abordaje de los recortes del ambiente

"La enseñanza de los contenidos en el Nivel Inicial, como en otros niveles, se concreta a través de la planificación de estructuras didácticas como: las unidades didácticas, los proyectos, las secuencias didácticas/itinerarios. Las estructuras didácticas nos permiten organizar y dar sustento a la tarea en el aula. Estas ponen de manifiesto la intencionalidad del docente" (García y Domínguez, 2011).

Dichas estructuras didácticas giran en torno a la indagación de recortes del ambiente, es decir, dichos recortes del ambiente se constituyen en objetos de conocimiento sin perder de vista que cada recorte es un sistema complejo de relaciones.

Estos recortes mantienen la complejidad propia del ambiente social y natural y son trabajados desde la mirada de diversos campos disciplinares que se vinculan con ellos:

> Esto implica abordarlos como una parcela del entramado social-natural más amplio que recupere las personas en tramas de relaciones, con sus objetos materiales que condensan sentidos simbólicos, las historias que los constituyen, en un tiempo y en un espacio determinado, en donde lo natural se entrame con lo social sin forzamientos artificiales. (Soto, 2009)

Es así que el diseño de la tarea de enseñanza supone definir un recorte del ambiente que lo vuelva posible de enseñar y comprensible, sin perder su complejidad, ya que el ambiente en su totalidad es inabarcable.

A partir de estos recortes, se espera que los niños sean capaces de elaborar descripciones cada vez más detalladas sobre el ambiente y que logren establecer algunas relaciones entre los aspectos naturales y sociales que lo conforman.

La educación ambiental: un contenido transversal

La Educación Ambiental se basa en el trabajo real, sobre problemas ambientales y problemáticas educativas concretas, en las cuales se estudian y analizan los problemas bajo el enfoque interdisciplinario.

Como explicita la Ley N 1687 de la CABA, la Educación Ambiental debe ser incluida en todos los niveles educativos y en las diversas modalidades de formación de manera

transversal. El tratamiento de los contenidos debe integrarse en los diversos espacios curriculares definidos, no circunscribiéndose a un solo espacio curricular determinado (Ratto y Quintana, 2014).

Podemos decir que los contenidos transversales tienen un carácter de globalidad, es decir, que para su abordaje es necesario recurrir a diferentes disciplinas. Esta característica posibilita su abordaje dentro del marco de unidades didácticas, de proyectos o de una planificación anual.

La Educación Ambiental es un campo que presenta el aporte de la interdisciplinariedad. Incluye aportes de las Ciencias Sociales, integrados con los de otras disciplinas. Implica integración y adecuación para el tema planteado, alcanzando resultados construidos a partir del trabajo conjunto entre las disciplinas o áreas.

¿Qué es el cuidado del ambiente?

En nuestro ambiente se observan problemas ambientales, como la contaminación del agua, del aire y del suelo, vemos también cómo se destruyen y se extinguen especies animales y plantas.

El niño va construyendo su realidad en base a sus conocimientos previos, y estos van surgiendo de su relación con los demás niños en la escuela, en la familia, y con su entorno.

Además, el período correspondiente al nivel inicial y el primer ciclo de la primaria es una etapa propicia para reforzar y/o construir hábitos ambientales positivos, en donde de a poco comprenderán que las acciones individuales inciden en el bien común y en el bien de todos.

Se pretende desarrollar en los niños la comprensión de conceptos y hechos, procedimientos, hábitos, actitudes y valores que beneficien la toma de decisiones positivas para el ambiente, adaptando los contenidos a cada región.

Las actividades que se hagan en la sala, deben invitar al compromiso colectivo y no individual.

Desde la Educación Ambiental es fundamental que el niño no aprenda por repetición mecánicamente, sino que requiere un comienzo de cambios de hábitos y costumbres, un cambio en el estilo de vida. Se debe explicar a los niños la necesidad de esforzarse, la necesidad de unirse para poder realizar la tarea que nuestro planeta está necesitando.

“SE PRETENDE DESARROLLAR EN LOS NIÑOS LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS Y HECHOS, PROCEDIMIENTOS, HÁBITOS, ACTITUDES Y

VALORES QUE BENEFICIEN LA TOMA DE DECISIONES POSITIVAS PARA EL AMBIENTE, ADAPTANDO LOS CONTENIDOS A CADA REGIÓN.

LAS ACTIVIDADES QUE SE HAGAN EN LA SALA, DEBEN INVITAR AL COMPROMISO COLECTIVO Y NO INDIVIDUAL."

La historia de la Educación Ambiental

La historia de la Educación ambiental tuvo su inició en el año 1972 con la celebración de la 1 Conferencia de Estocolmo sobre el Medio Ambiente y el Hombre, organizada por las Naciones Unidas. Fue el principio para tomar conciencia acerca de las consecuencias que causan algunas actividades humanas.

A partir de allí se crea el PNUMA (Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente) y se aprobó la Declaración de Principios sobre el Medio Ambiente para la defensa y su protección. Se proclama el derecho de todo habitante a un ambiente sano y la exigencia de protegerlo para las futuras generaciones.

Con la intención de instalar la educación como estrategia para el cambio, en 1977, el PNUMA y la UNESCO convocaron a la Conferencia Intergubernamental sobre la Educación Ambiental de Tbilissi (U.R.S.S). Allí se marcó el inicio de la Educación Ambiental y se fijaron los objetivos, las estrategias y las metas que se deberían seguir. En ese documento se fijaron los objetivos básicos a los que debe dirigirse la Educación Ambiental, los cuales son:

- *conciencia*: lograr que las personas y los grupos sociales adquieran mayor sensibilidad y seria preocupación por los problemas ambientales globales, regionales y de su entorno;
- *conocimientos*: lograr que alcancen una comprensión crítica del medio ambiente y sus problemas;
- *actitudes*: propiciar la adquisición de valores sociales y un profundo interés por el medio ambiente que lo impulse a involucrarse en su protección y mejoramiento;
- *aptitudes:* favorecer en las personas y grupos sociales la capacidad de resolución de los problemas ambientales;
- *participación*: desarrollar en la gente el sentido de responsabilidad que a todos nos cabe en la acción.

Estos objetivos siguen demostrando, dos décadas después, su irrefutable vigencia.

La situación ambiental se deterioró en los años ochenta y los problemas se profundizaron aún más en la década de los noventa. En ese contexto de gran preocupación ambiental se desarrolló la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD), conocida como la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro (1992). En ella, la concepción de la Educación Ambiental se orientó hacia los aspectos sociales, entendiéndola como:

> *Un proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto a todas las formas de vida (…) tal educación afirma valores y acciones que contribuyen a la transformación humana y social y a la preservación ecológica. Ella estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conserven entre sí una relación de interdependencia y diversidad*. (Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global, 1992)

En 2012 se realiza nuevamente la Cumbre de las Naciones Unidas en Río de Janeiro, Brasil, llamada Rio+20, y se publica el documento *El futuro que queremos*. En el mismo se propone seguir trabajando en la renovación de compromisos políticos en busca de una sociedad respetuosa del medio ambiente y con mayor inclusión social.

En 2015, diversos líderes mundiales suscribieron a un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible para el cuidado de “nuestra casa común”. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse en los próximos 15 años, con fecha de finalización en el año 2030. Estas metas son lo que se conoce como los ODS, Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para alcanzar estas metas, los gobiernos, sus políticas y la sociedad civil deben involucrarse. Además de la comunidad educativa, el sector privado y otros espacios de nuestra vida en comunidad. La educación ambiental se torna un pilar principal no solo para el cumplimiento de estos objetivos sino para el sostenimiento de las acciones que nos llevan a alcanzarlos. Y aquí la escuela cuenta con la posibilidad de proponer a los alumnos un pensamiento crítico, cuestionador, que lleve a repensar las acciones cotidianas con la finalidad de fomentar actitudes y comportamientos individuales y colectivos para mejorar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el entorno. Procurará desarrollar habilidades para potenciar un desarrollo humano sostenible en la búsqueda de una mejora sostenida de la calidad de vida de la sociedad.

La Educación Ambiental en el sistema educativo argentino

Hacia un nuevo contrato social de ciudadanía responsable

El día 13 de mayo de 2021 se sanciona en la República Argentina la Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral, Ley 27621, publicada en el Boletín Nacional del 03 de junio de ese mismo año:

La presente ley tiene por objeto establecer el derecho a la Educación Ambiental Integral como una política pública nacional conforme a lo dispuesto en el artículo 41 de la Constitución Nacional y de acuerdo con lo establecido en el artículo 8º de la Ley General del Ambiente, 25.675; el artículo 89 de la Ley de Educación Nacional, 26.206; y otras leyes vinculadas tales como Ley Régimen de Gestión Ambiental del Agua, 25.688; Ley de Gestión de Residuos Domiciliarios, 25.916; Ley de Bosques Nativos, 26.331; Ley de Glaciares, 26.639; Ley de Manejo del Fuego, 26.815; y los tratados y acuerdos internacionales en la materia.

Como se explicita en la página del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la República Argentina:

La educación ambiental es transversal y subsidiaria a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por Naciones Unidas. Esto se da tanto de manera directa, como ocurre en los objetivos 1, 4, 6, 7, 11, 12 y 13, como también de forma indirecta en el resto de los objetivos o metas.

La implementación de la ENEAI a nivel territorial, provincial y municipal es un aporte del país para lograr las metas propuestas en los 17 ODS y en particular responde de manera directa a la meta 7 del Objetivo 4:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la

educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Las variadas iniciativas internacionales y nacionales que tuvieron lugar a lo largo del tiempo influyeron en la consolidación de la Educación Ambiental en los distintos ámbitos de educación formal e informal, a partir de políticas públicas e iniciativas sociales y comunitarias adecuadas de cada contexto.

En la actualidad, el debate ambiental cuestiona el rol de los estados, de los acuerdos, el lugar de la información y el conocimiento de las temáticas ambientales, así también el rol de la participación social. Sigue imperando una tensión por lograr los resultados esperados y por los condicionamientos de los distintos intereses entre las sociedades.

"EN LA ACTUALIDAD, EL DEBATE AMBIENTAL CUESTIONA EL ROL DE LOS ESTADOS, DE LOS ACUERDOS, EL LUGAR DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO DE LAS TEMÁTICAS AMBIENTALES, ASÍ TAMBIÉN EL ROL DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL. SIGUE IMPERANDO UNA TENSIÓN POR LOGRAR LOS RESULTADOS ESPERADOS Y POR LOS CONDICIONAMIENTOS DE LOS DISTINTOS INTERESES ENTRE LAS SOCIEDADES."

Pensar y conocer el problema de la basura: "Separamos residuos en la escuela y reciclamos papel"

Esta propuesta didáctica que acercamos está pensada para trabajar dentro del marco de la Educación Ambiental.

Es importante tener presente que:

> *La circulación de los materiales en los ecosistemas es un concepto algo abstracto y difícil de enseñar. En el ciclo natural de los materiales, sustancias como carbono, agua, nitrógeno o calcio se transfieren sucesivamente de vegetales a herbívoros, carnívoros, el suelo y la atmósfera. Durante ese pasaje también se transforman. Ese ciclo resume la vida.* (Semmartin, 2013)

Teniendo en cuenta el ciclo de los materiales en la naturaleza, podemos afirmar que no genera basura. Es así que los desperdicios de los animales y las plantas no traen problemas en los ecosistemas.

En este sentido:

> *La transformación de los residuos vegetales y animales durante la descomposición es la pieza fundamental que pone los nutrientes contenidos en esos residuos nuevamente a disposición de las plantas. Y también es la razón de que no vivamos sumergidos en montañas de desechos*. (Ibidem)

El proceso de descomposición lo realizan los descomponedores, principalmente microorganismos como los hongos y bacterias, "… transforman los nutrientes contenidos en moléculas orgánicas de los tejidos muertos, como proteínas, celulosa y otras, en moléculas inorgánicas, por ejemplo, en sales de nitrógeno o de fósforo. Estas moléculas inorgánicas pasan a la solución del suelo, desde donde las plantas pueden absorberlas nuevamente por sus raíces y transformarlas, una vez más, en parte de su estructura" (Ibidem).

Los seres humanos producimos más basura de la que cualquier ecosistema es capaz de descomponer. Además, muchos de los materiales que en la actualidad se utilizan en la producción de objetos, como el plástico, no pueden ser digeridos por los microorganismos.

En esta propuesta, utilizaremos un problema serio de las sociedades modernas, el de los residuos sólidos urbanos, su clasificación y separación, con especial énfasis en la educación para el consumo, considerada en sí misma un contenido transversal que intenta que los niños adopten una postura crítica, solidaria y responsable con respecto al consumismo.

Este trabajo está dirigido a niños de nivel inicial y se respetan los distintos grados de complejidad de los contenidos y de la metodología a implementar, teniendo en cuenta los diferentes contextos y realidades sociales en los que se encuentren inmersas las escuelas infantiles para niños de 3 a 5 años.

Se han tenido en cuenta tres núcleos temáticos fundamentales: a) la búsqueda de información, b) la separación y clasificación de residuos reciclables (residuos secos) y c) el reciclado. Para ello, se han indagado contenidos muy importantes como son: "La educación ambiental y el ambiente", "Los residuos", "Distintos tipos de residuos", "Las alternativas para disminuir los residuos: reducir, reusar y reciclar".

El propósito final de esta propuesta es trabajar sobre la reutilización y el reciclado de materiales. El reciclado de papel ayudará a tomar conciencia sobre el uso racional de los recursos naturales, a reflexionar y colaborar con el cuidado del medio ambiente.

Los residuos

Todos producimos residuos, desde que nacemos hasta que dejamos de vivir. El problema es que en la actualidad se genera un crecimiento desmedido de basura.

En tiempos remotos, nuestros ancestros también producían desperdicios. Pero esos desperdicios eran transformados por los hongos y bacterias en sustancias simples y se incorporaban nuevamente al medio.

Se inventaron nuevos materiales como el plástico, el cartón o el aluminio que dieron muchas posibilidades para construir máquinas (como radios, teléfonos, autos) pero que tardan mucho tiempo en descomponerse y pasar a formar parte del medio.

> Se le llama residuos a aquellos elementos que desechamos que, independientemente de su estado (sólido, semisólido o líquido), deben ser tratados de forma especial para que pasen a la atmósfera, al terreno o al sistema hídrico sin causar daño al medio ambiente. (Plan Ceibal, 2012)

En las ciudades, una persona llega a producir hasta una tonelada de residuos al año, esta cantidad puede generar el desborde de los vertederos de basura locales.

Tipos de residuos[1]

Los residuos que se producen en una ciudad se pueden clasificar según su origen:

[1] Adaptado de *Una travesía ambiental*.

- *residuos domiciliarios*: son los residuos generados a nivel domiciliario, en la vida diaria;
- *residuos urbanos*: son todos los residuos domiciliarios, comerciales y públicos. Se incluye aquí todo lo que se desprende de las podas y los residuos voluminosos, entre otros;
- *residuos industriales*: generados por actividades industriales, agroindustriales o de servicios;
- *residuos sanitarios o residuos de la salud*: "cualquier material sólido, semisólido, líquido o gaseoso generado en los centros o servicios de atención a la salud humana o animal. Quedan excluidos los efluentes, los cuales serán regulados por la autoridad competente" (Decreto 586/2009 del Ministerio de Salud Pública, 2009);
- *residuos de obras civiles*: son todos aquellos residuos que se generan durante la construcción, demolición, reformas y mantenimiento de cualquier obra de construcción;
- *residuos especiales*: estos residuos se generan en hogares, oficinas, industrias, comercios, talleres. Entre ellos se encuentran aceites usados, neumáticos, electrodomésticos, baterías, etc. Estos requieren una gestión diferente a la de los demás residuos ya que pueden contener sustancias peligrosas o tienen características especiales como su gran volumen.
- Es importante, también, tener en cuenta esta información: tabla de tiempos de descomposición.

Elemento	Tiempo
1 cáscara de plátano	3 a 4 semanas
1 caja de cartón	8 meses
1 botella de plástico	Hasta 5 años
1 media o calcetín	1 año
1 par de zapatos de cuero	Hasta 50 años
Pedazos de vidrio de una botella	1000 años
Bolsas de plástico	10 a 20 años
1 llanta vieja de automóvil	2000 años
1 lata de aluminio	80 años
1 periódico o diario de papel	6 semanas
1 recipiente de polietileno	1 millón de años

Los Residuos Sólidos Urbanos

Los Residuos Sólidos Urbanos (RSU) son los que se desarrollan en las ciudades como consecuencia de todas las actividades que allí se generan. Son retirados a través de los servicios de recolección de residuos de cada ciudad.

La importancia de la gestión de residuos y su relación con la salud

En los casos en los que no se realiza una gestión de residuos apropiada, lo que sucede es que estos desperdicios terminan contaminando el medio que nos rodea. De este modo, pueden terminar contaminando el agua con la que después nos bañamos e incluso, de la cual bebemos; acumularse en la tierra y llegar a producir enfermedades de forma directa o en forma indirecta a través de vectores como insectos. Así también, contaminar el aire con sustancias peligrosas.

La Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos (GIRSU) tiene como objetivo preservar la salud y mejorar la calidad de vida de la población a través del cuidado del ambiente y la conservación de los bienes comunes.

Las tres erres: reducir, reusar y reciclar

Para realizar un manejo apropiado de estos residuos, es importante conocer sus características: de qué materiales están compuestos, cómo se comportan ante diferentes variables, dónde se generan y en qué cantidad.

En diferentes niveles, todos podemos contribuir y ayudar a disminuir los residuos. Si seguimos las denominadas tres erres.

REDUCIR la cantidad de residuos que generamos. Para ello, podemos pensar antes de comprar cosas que no necesitamos.

REUSAR los objetos varias veces antes de desecharlo, sin modificar su estructura, con el fin de producir menos residuos y gastar la menor cantidad posible de recursos en fabricar otros nuevos. Por ejemplo, usando las hojas de papel de ambos lados y recargando las botellas de agua.

RECICLAR, fabricar nuevos productos a partir de materiales obtenidos de otros viejos. Si no es posible reducir el consumo de algo ni reutilizarlo, podemos comprar un producto que sea reciclable.

Para que los residuos puedan ser luego reciclados, es indispensable separarlos antes correctamente. Además, los residuos reciclables deben estar limpios y secos. Las botellas y recipientes deben vaciarse para evitar que se moje el papel y que se generen olores

desagradables. Debemos desarmar las cajas y aplastar las botellas y los envases de tetrabrik para reducir su volumen.

¿Qué separamos?	Reciclables (Residuos secos)	Basura (Residuos húmedos)
PAPEL Y CARTÓN	Periódicos, revistas, papeles (impresos o no). Cajas Envases de cartón. Carpetas. Cuadernos, Tetra-brik	Papel carbónico y de fax. Envoltorios de golosinas. Celofán. Papel tissue. Planchas de etiquetas. Papel de fotografía. Papel de cocina usado
VIDRIOS	Botellas. Frascos. Vasos y platos.	Lamparitas. Tubos fluorescentes. Espejos. Lentes. Loza y cerámica. Vidrios laminados (autos)
PLÁSTICOS	Tapitas Botellas y bidones Sillas y macetas Bolsas plásticas Vajilla descartable limpia	Envases con restos líquidos en su interior Vajilla descartable sucia Envases de pegamentos y pinturas
METALES	Latas de aluminio Tijeras y sacapuntas metálicos Elementos de hierro, plomo, bronce y cobre	
COMIDAS		Restos de comidas Residuos orgánicos

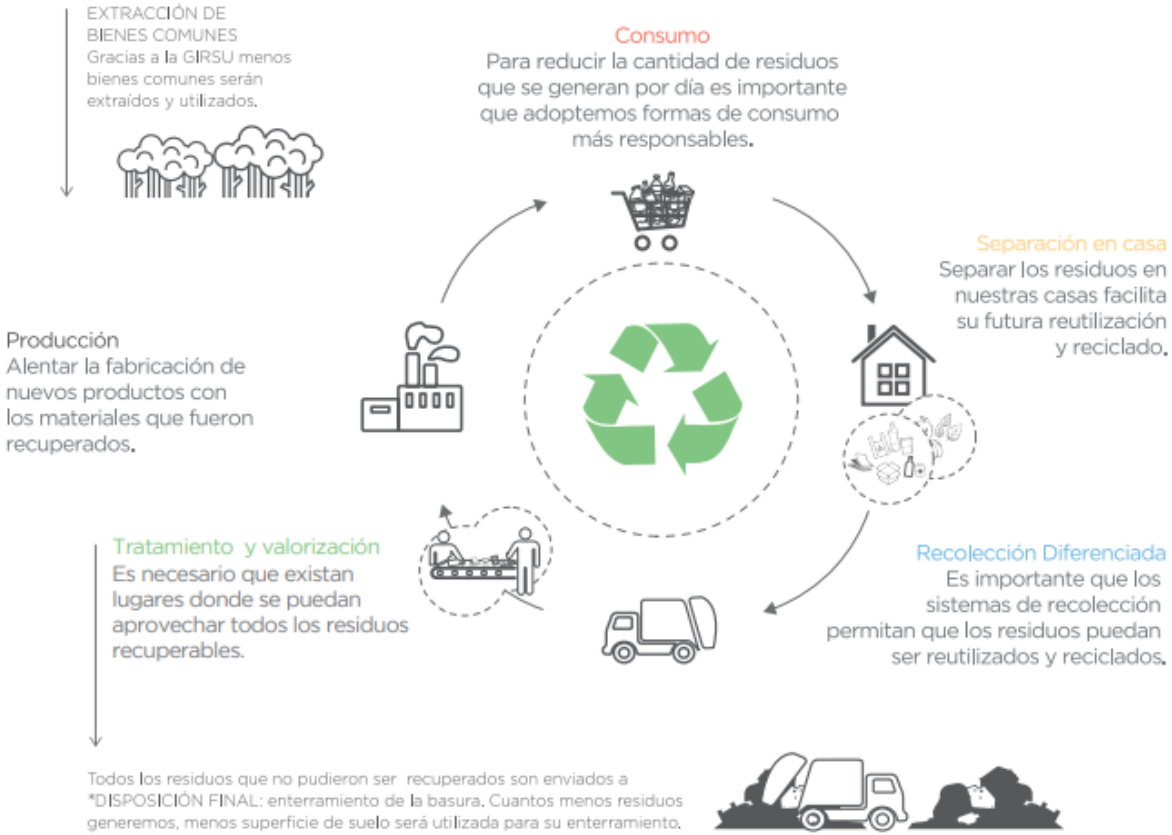
Adaptado del *Plan de Gestión Integral de las escuelas*

En Argentina se está aplicando la Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos (GIRSU). Es un sistema de manejo basado en el desarrollo sustentable, cuyo objetivo principal es reducir la cantidad de residuos enviados a disposición final.

Al implementar GIRSU, se realiza la Separación en Origen y resulta central para poder recuperar los residuos reciclables y que estos no pierdan valor al mezclarse y contaminarse con otras fracciones.

“El Programa Escuelas Verdes del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires lleva adelante el plan de ‘Gestión Integral de Residuos’ en las escuelas públicas de gestión estatal, adecuando sus objetivos a la política ambiental del GCABA y en cumplimiento del marco normativo vigente”.

“El objetivo del plan es promover la reducción, reutilización y reciclaje de residuos en las escuelas mediante el establecimiento de sistemas de separación en origen y recolección diferenciada”.



Propuestas de trabajo:

Proyecto: "Separamos residuos en la escuela y reciclamos papel"

Contenidos

- El reciclado. Materiales reciclables.
- Procesos involucrados en el reciclado (metodología de reciclado).
- Clasificación de los papeles que se utilizarán para reciclar
- Formulación de preguntas y explicaciones.
- Búsqueda y recolección de información.
- Selección y organización de la información.
- La lengua como elemento socializador. La encuesta.
- Establecimiento de conclusiones y relaciones.
- Características de los materiales: dureza, textura, permeabilidad al agua, fragilidad, etcétera.
- Cambios reversibles: mezclas y soluciones realizadas por el hombre, relacionadas con la absorción del papel, el estado del papel antes y después del reciclado. etcétera.
- Cambios irreversibles: transformación del papel luego del reciclado.
- Relación entre las propiedades y el uso del material.
- Los elementos que forman el ambiente. Conservación y respeto del ambiente.

Actividad 1: ¿Qué hacemos con la basura en casa?

La docente, en la sala o en el aula, enviará una encuesta a la familia para responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la basura?
- ¿Qué hacemos con la basura?
- ¿Cómo podemos tirar menos basura?
- ¿Qué es reutilizar?
- ¿Qué es reciclar?

Se organiza la información de las familias en un cuadro.

Actividad 2: Las tres erres: reducir, reusar y reciclar

La docente, en la sala, destinará tiempo para que los niños exploren distintas fuentes bibliográficas de carácter científico: diccionarios, enciclopedias, adecuadas al nivel, revistas de carácter informativo, Internet, (inclusión de las TIC), entre otras.

A partir de la información obtenida, se destacarán los conceptos fundamentales que nutren el tema a tratar, en este caso, las tres erres: reducir, reusar y reciclar, la separación de residuos reciclables.

Se pondrá el acento en que la reutilización y reciclado de materiales favorece el consumo responsable de los recursos naturales.

Actividad 3: Clasificación de residuos

Se observarán diferentes imágenes de cosas que desechamos y se conversará si es un objeto reciclable o no. A continuación, se completará una tabla con dichas imágenes como la siguiente:

¿Qué separamos?	Reciclables (Residuos secos)	Basura (Residuos húmedos)
PAPEL Y CARTÓN		
VIDRIOS		
PLÁSTICOS		
METALES		
COMIDAS		

Actividad 4: ¿Cómo se fabrica el papel?

La docente conversa con los niños sobre la importancia de reciclar el papel. Se relaciona el tema con la madera de los árboles y la cantidad de especies que su usan para la producción de papel a gran escala. Los árboles tardan mucho tiempo en volver a crecer y en general se talan mayor cantidad de árboles que los árboles que se plantan. De esta forma, en la naturaleza se destruyen bosques año tras año, que son hábitat de muchos animales y puede llevar así a la disminución y/o desaparición de muchas poblaciones de seres vivos. El método de reciclado puede colaborar con la naturaleza para que muchos animales y plantas no desaparezcan.

Actividad 5: Manos a la obra: a reciclar papel

El docente organiza a los niños en grupo y les explica cómo se recicla el papel. Luego les reparte material de diario (previamente recolectado).

Materiales:

- Recipientes/baldes
- Dos planchas de madera para prensar
- Papeles de diferentes tipos
- Licuadora
- Retazos de tela limpia
- Cuchara de madera
- Colores extraídos de vegetales
- Témperas de colores
- Esencias naturales
- Hojas de plantas, flores

Procedimiento:

1) Cortar en trozos pequeños el papel y colocarlo en un recipiente para realizar la mezcla con el agua. Se deja la mezcla en un balde todo un día. Este procedimiento corresponde a producir la pulpa del papel.

2) Colocar la pulpa en un recipiente, la proporción es una parte de pulpa y seis partes de agua. En este paso, se puede colorear, aromatizar o variar el diseño del papel. Para ello se puede agregar colorantes líquidos. Puede ser vegetal, como líquido de remolacha o acelga. También pueden ser anilinas o témperas. Asimismo se pueden colocar hojas de plantas, flores o pétalos. Además, se puede aromatizar la pulpa con esencias naturales o perfumes.

3) Pasar la mezcla por la licuadora. Luego se pasa la mezcla a un recipiente con la forma que se quiera. Cortar una malla metálica del tamaño requerido o un bastidor. Filtrar de forma que quede una capa de pulpa sobre el alambre.

4) Poner un género humedecido sobre una superficie limpia y sobre él ubicar la tela metálica con la pasta hacia abajo. Al sacar la plancha metálica, la pasta queda sobre la tela.

5) Colocar otra porción de género absorbente arriba y mantener una presión similar sobre el mismo. Repetir hasta que toda la pulpa haya sido utilizada. Terminar las capas de pulpa y capas de género colocando una cubierta de hoja de periódico y poner un peso sobre ella.

6) Dejar más de 12 horas (puede ser el siguiente día). Desarmar las capas y extender las hojas para que se sequen.

7) Finalizado el secado de las hojas, se pueden usar para dibujar, pintar, hacer collage, diseñar máscaras, etcétera.

Sugerencias para otras actividades

El trabajo en la sala es infinito. Sugerimos algunas variantes a las actividades ya presentadas para que los maestros puedan implementar en interacción con sus alumnos, de acuerdo con el grado de complejidad buscado.

- Investigar la absorción de agua de diferentes papeles.
- Investigar qué otros objetos se pueden reciclar, como envases de plástico, latas, bandejas de tergopol, etcétera.
- Registrar los pasos para hacer el reciclado a través de dibujos, cuadros, textos, fotografías, etcétera.
- Realizar cuadros de doble entrada que clasifique por tipo de material, uso y función del material posible de ser reciclado.
- Realizar, con el papel reciclado, señaladores, tarjetas de invitación a las familias, anotadores, etcétera.
- Elaboración y realización de una entrevista a una persona que participe del proyecto de recolección selectiva dentro del sistema de GIRSU.
- Elaborar un volante con los aspectos destacados de clasificación de residuos y el reciclado del papel para entregar a las familias y para entregar en el barrio de la escuela.

A modo de cierre

Pensar en contenidos de Educación Ambiental requiere de propuestas que abarquen momentos de investigación, de exploración y de trabajo colaborativo (aprender de y con otros). Requiere de una participación activa promoviendo la resolución de problemas, utilizando diferentes fuentes de información y soportes de información (incorporando el uso de las TIC). También, articular distintas disciplinas, que abran la reflexión y el continuo debate e intercambio. En palabras de Tonucci (2012), “la Educación Ambiental es la educación.”

“PENSAR EN CONTENIDOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL REQUIERE DE PROPUESTAS QUE ABARQUEN MOMENTOS DE INVESTIGACIÓN, DE EXPLORACIÓN Y DE TRABAJO COLABORATIVO (APRENDER DE Y CON OTROS)”.

Bibliografía

Brailovsky, A. y Foguelman, D. (1991). *Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina.* Buenos Aires: Sudamericana.

Barcia, L. y Eluén, L. (2014). *Cuaderno de apuntes de Educación Ambiental N 4. Plan Nacional de educación ambiental para el desarrollo sustentable - Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable.* Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.

Gustaffson, L. (2014). *Basurarte. Crear, divertirse y reciclar*. Barcelona: Editorial Océano.

Consejo de Educación Primaria. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

Damin, R. y, Monteleone, A. (2002). *Temas Ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las ciencias sociales.* Buenos Aires: Paidós.

García, M. y Domínguez, R. (2011). *La enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Kaufmann V. y Serulnicoff, A.(2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial. En Malajovich, A (comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Ed.Paidós.

Cempre. (2012). *Una travesía ambiental. Plan Ceibal.* Montevideo: CEMPRE.

GCBA. *Guía para docentes - Plan de "Gestión Integral de Residuos "en las Escuelas. Escuelas verdes*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Papayannis C. (2018). Un proyecto de Educación Ambiental "Separamos residuos en la escuela y reciclamos papel**".** En *Propuestas educativas para nivel Inicial; Primer y Segundo grado en Infancias siglo XXI. Ciencias Naturales Educación Ambiental.* Montevideo: Ed. Camus.

Ratto, J. A. y Ojea, J. M. (2014). *Marco Curricular para la Educación Ambiental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Semmartin, M. (2013). La basura y el ciclo de los materiales. *La ciencia en el aula, Facultad de Agronomía (UBA), 49, Volumen 23, número 133.*

Soto, C. (2009). RM nº 6626/ MEGC 2009. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, Profesorado de Educación Inicial.

Tonucci, F. (2012). *Peligro, niños: apuntes de educación 1994-2007.* Madrid: Grao.

Unesco. (1977). *Seminario Internacional de Educación Ambiental (Belgrado, 1975), Informe final.* París: Unesco/PNUMA.

Unesco (1978). *Conferencias Integubernamental sobre Educación Ambiental Tbilisi (URSS). Informe final.* París: Unesco.

Weissmann, H. (2009). La agenda 21 escolar de Barcelona. El camino hacia una escuela sustentable. En: *Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva*. Argentina: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentables.

Webgrafía

http://www.buenosaires.gob.ar/escuelasverdes

(Consultado el 12/2017)

http://www.cempre.org.uy

(Consultado el 12/2017)

http://www.montevideo.gub.uy/educacion-ambiental/programas

(Consultado el 12/2017)

http://www.mvotma.gub.uy

(Consultado el 12/2017)

https://www.youtube.com/watch?v=ykfp1WvVqAY&feature=youtu.be

Documental: “La historia de las cosas”. (Consultado el 12/2017)

https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594

(Consultado 11/2022)

https://www.argentina.gob.ar/ambiente/educacion-ambiental/ley-de-educacion-ambiental

(Consultado 11/2022)

Imágenes - Fuentes

Imagen 1: www.argentina.gob.ar/ambiente/educacion-ambiental/ley-de-educacion-ambiental

Imagen 2: uso gratuito

Imagen 3, 4 y 5: uso gratuito

Imagen 6: www.acumar.gov.ar

Imagen 7: www.acumar.gov.ar

Imagen 8: http://www.buenosaires.gob.ar/escuelasverdes

Imagen 9: http://www.buenosaires.gob.ar/escuelasverdes

Imagen 10: uso gratuito

Claudia Papayannis es Licenciada en Ciencias Biológicas (UBA) Profesora de enseñanza media y superior en biología (UBA). Es especialista docente en nivel superior en educación y TIC. (INFOD). Especialista docente en educación maternal. (INFOD). Autora y coautora de textos para nivel inicial, primario y secundario. Actualización docente de Ciencias Naturales, prevención y cuidado de la salud, educación sexual integral en nivel inicial y nivel primario. Fue coordinadora del campo de formación específica del Profesorado de Educación Primaria Escuela Normal Superior Nº10 “Juan Bautista Alberdi” de la Ciudad de Buenos Aires. También ha presentado como ponente diversos trabajos en

congresos nacionales e internacionales. Actualmente se desempeña como profesora en la formación de grado de futuros profesores de Educación Inicial en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” (CABA) y como profesora en la formación de grado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior Nº10 “Juan Bautista Alberdi” (CABA).

Su email: claudiapapayannis@gmail.com

LAS ESTRUCTURAS DIDÁCTICAS Y LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

●●● POR: ADRIANA GONZÁLEZ Y EDITH WEINSTEIN

En la Educación Inicial, las estructuras didácticas Unidad didáctica y Proyecto permiten el conocimiento y la comprensión del ambiente. Reflexionaremos acerca del aporte que la Matemática brinda a ese proceso, en la construcción de conocimientos significativos para el niño. Nos encuadraremos en el Enfoque de la Resolución de Problemas y abordaremos, a través de propuestas didácticas, contenidos referidos a los distintos ejes: Número, Espacio y Medida.

Las actividades del jardín y la Matemática

Los niños llegan al jardín con variedad y heterogeneidad de conocimientos construidos en su entorno y en intercambio con otros, sean estos adultos o pares. Entre esos conocimientos se encuentran algunos saberes matemáticos, como nombrar números, reconocer formas geométricas e identificar instrumentos de medición convencionales.

En el jardín, el docente deberá tener en cuenta estos saberes informales, para tomarlos como punto de partida de su acción didáctica, planteando situaciones problemáticas desafiantes, contextualizadas, significativas, que permitan a los niños construir nuevos saberes. Organizará su trabajo a partir de propuestas de enseñanza que podrán incluirse en distintos tipos de actividades:

- *Actividades específicas*

Las **actividades específicas** son aquellas diseñadas especialmente por el docente para el trabajo intencional de contenidos matemáticos. Se constituyen en las actividades fundamentales para el trabajo de la disciplina. Es conveniente que estén organizadas en secuencias didácticas, por ejemplo, juegos: de cartas, de dados, de emboque, preparar una torta siguiendo una receta, armar un vaso graduado, dictar una construcción con figuras geométricas.

- *Actividades cotidianas*

Las **actividades cotidianas** son las que se realizan diariamente en el jardín para el funcionamiento del trabajo en la sala. Dan sentido a los conocimientos matemáticos pero no son específicas del área. No obstante son situaciones en las que se pueden plantear problemas matemáticos, como por ejemplo, escribir la fecha, averiguar la cantidad de niños presentes, determinar la cantidad de alfajores necesarios para la merienda.

- *Actividades vinculadas con la Unidad Didáctica y el Proyecto*

Las **Unidades Didácticas** y los **Proyectos** son estructuras didácticas que se utilizan en el Nivel Inicial con el objetivo de que los niños organicen y comprendan el ambiente, el entorno, el contexto. Comprensión que requiere el aporte de distintas disciplinas, entre ellas la Matemática. Ejemplos de estas actividades son recorrer el barrio y observar los números de las casas, visitar la plaza y hacer un plano, medir el largo de la pared de la sala para hacer las guirnaldas para el día de la primavera.

En este artículo focalizaremos nuestra reflexión en las actividades matemáticas vinculadas con las Unidades Didácticas y los Proyectos.

"LAS *UNIDADES DIDÁCTICAS* Y LOS *PROYECTOS* SON ESTRUCTURAS DIDÁCTICAS QUE SE UTILIZAN EN EL NIVEL INICIAL CON EL OBJETIVO DE QUE LOS NIÑOS ORGANICEN Y COMPRENDAN EL AMBIENTE, EL ENTORNO, EL CONTEXTO. COMPRENSIÓN QUE REQUIERE EL APORTE DE DISTINTAS DISCIPLINAS, ENTRE ELLAS LA MATEMÁTICA. EJEMPLOS DE ESTAS ACTIVIDADES SON RECORRER EL BARRIO Y OBSERVAR LOS NÚMEROS DE LAS CASAS, VISITAR LA PLAZA Y HACER UN PLANO, MEDIR EL LARGO DE LA PARED DE LA SALA PARA HACER LAS GUIRNALDAS PARA EL DÍA DE LA PRIMAVERA".

Unidad didáctica

Elvira Pastorino (1997) define la Unidad Didáctica como:

> *"…una construcción didáctica, que elabora el docente, a efectos de organizar la enseñanza y promover determinados aprendizajes en los niños. Es una forma particular de 'parcelar' el conocimiento y la comprensión de la realidad social-cultural-natural a fin de que el niño construya significados*."

La indagación del ambiente se realiza mediante la selección de un sector de este que será analizado teniendo en cuenta su complejidad. Este análisis problematiza la realidad, plantea interrogantes, cuya respuesta requiere del aporte de distintas disciplinas que, en forma articulada, ofrecen una mirada completa del contexto.

Esta estructura didáctica permite a los niños utilizar sus saberes previos en la indagación del contexto para luego ampliarlos, complejizarlos. La búsqueda de respuestas posibilita ir más allá de lo observado y comenzar a establecer relaciones entre los diferentes aspectos del ambiente.

Laura Pitluk (2006) expresa que la Unidad Didáctica:

> *"... implica la organización de los contenidos en función de un contexto o recorte, que se selecciona teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y los saberes previos de los niños, las diversas realidades familiares, contextuales y escolares, las prescripciones curriculares, la pertinencia en relación con el tiempo en el cual se desarrolla y los espacios significativos."*

La indagación del ambiente plantea interrogantes, implica la búsqueda de respuestas que requieren del aporte de algunas disciplinas pero no de todas. Es así como habrá Unidades Didácticas en las que la Matemática será un instrumento que contribuya a la resolución de alguna situación y otras en las que no sea necesario ni tenga sentido apelar a ella. A su vez, esta estructura didáctica ofrece, a la Matemática, un espacio rico para contextualizar sus contenidos. Por ejemplo, si la Unidad Didáctica es "La cuadra de la escuela", su indagación requiere de conocimientos matemáticos. En cambio, si el recorte es "La vida en la época de la Colonia", los conocimientos matemáticos no resultan aportes significativos.

“ESTA ESTRUCTURA DIDÁCTICA PERMITE A LOS NIÑOS UTILIZAR SUS SABERES PREVIOS EN LA INDAGACIÓN DEL CONTEXTO PARA LUEGO AMPLIARLOS, COMPLEJIZARLOS. LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS POSIBILITA IR MÁS ALLÁ DE LO OBSERVADO Y COMENZAR A ESTABLECER RELACIONES ENTRE LOS DIFERENTES ASPECTOS DEL AMBIENTE”.

Proyecto

Esta estructura didáctica parte de un problema y se organiza para la elaboración de un producto, material o no. El producto se elabora a lo largo de un proceso que implica producciones parciales. El docente, al seleccionar los proyectos, puede hacerlo tanto por la importancia que la elaboración del producto tiene para su grupo como por los contenidos que éste le permitirá abordar.

Las actividades a realizar se vinculan con el producto al que se desea arribar, de ahí que la indagación del ambiente se realiza con el objeto de buscar respuestas a los problemas que surgen en la elaboración. La indagación que se realiza puede o no requerir del aporte de conocimientos matemáticos. Por ejemplo, si el proyecto es “Armar una obra de títeres para la fiesta de fin de año”, se puede recurrir a conocimientos matemáticos para la construcción del retablo. En cambio, si el proyecto es “Crear cuentos para contárselos a los chicos de las otras salas”, no se requiere del aporte matemático.

Presentaremos una Unidad Didáctica y un Proyecto en los que analizaremos actividades que permiten indagar el recorte o elaborar el producto, apelando a diversos contenidos matemáticos.

“ESTA ESTRUCTURA DIDÁCTICA PARTE DE UN PROBLEMA Y SE ORGANIZA PARA LA ELABORACIÓN DE UN PRODUCTO, MATERIAL O NO. EL PRODUCTO SE ELABORA A LO LARGO DE UN PROCESO QUE IMPLICA PRODUCCIONES PARCIALES. EL DOCENTE, AL SELECCIONAR LOS PROYECTOS, PUEDE HACERLO TANTO POR LA IMPORTANCIA QUE LA ELABORACIÓN DEL PRODUCTO TIENE PARA SU GRUPO COMO POR LOS CONTENIDOS QUE ÉSTE LE PERMITIRÁ ABORDAR”.

Presentaremos una Unidad Didáctica y un Proyecto en los que analizaremos actividades que permiten indagar el recorte o elaborar el producto, apelando a diversos contenidos matemáticos.

Unidad didáctica: "La veterinaria del barrio"

Fundamentación

Los niños del Nivel se interesan por los animales, su vida, sus costumbres, y algunos de ellos poseen mascotas. Relatan vivencias compartidas, acompañan a sus familias en la visita a la veterinaria para el cuidado de su salud. Esto motiva a los docentes en muchas ocasiones a seleccionar este recorte como espacio interesante de indagación para planificar una Unidad didáctica. En ella se realizan actividades de distintas disciplinas pertinentes para comprender el recorte, como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua, Matemática

Objetivos

Que los niños:

- valoricen la importancia del cuidado de la salud de sus mascotas y de su control veterinario;
- conozcan los servicios que presta la veterinaria del barrio;
- comprendan el rol de los distintos actores que trabajan en la veterinaria.

Actividades matemáticas

Las actividades que a continuación presentamos son algunas de las posibles a ser trabajadas en este contexto de indagación. Cada una será presentada con su correspondiente análisis didáctico que incluye la reflexión sobre el problema matemático a resolver por los niños, los aprendizajes que se propone abordar el docente intencionalmente y los procedimientos de los niños como posibles formas de resolver los problemas planteados.

¿Cuáles son las mascotas de los niños de la sala?

Finalidad de la actividad para el niño

- Averiguar la cantidad de mascotas de los niños de la sala.

Materiales

- Tarjetas de igual tamaño con imágenes de animales domésticos.
- Pizarrón.

Desarrollo

- Se trabaja en grupo total.
- El docente les plantea a los niños armar un gráfico para saber cuáles y cuántas mascotas tienen en sus casas.
- Traza una línea horizontal en el pizarrón y les propone que tomen la tarjeta correspondiente a su mascota y la peguen arriba de la línea para armar columnas por tipo de mascota.
- Al finalizar, plantea preguntas como: ¿Cuál es la mascota que tiene la mayoría de los chicos? ¿De cuál hay menos?

Problema	Aprendizajes	Procedimientos
- Armar e interpretar el gráfico de barras - Determinar la cantidad de cada mascota - Comparar las cantidades de las distintas mascotas	- Interpretación del gráfico de barras - Los números como memoria de la cantidad: o Determinar el cardinal o Comparar cantidades	- Conteo - Percepción global

¿Dónde queda la veterinaria?

Finalidad de la actividad para el niño

- Ubicar la veterinaria en el plano del barrio.
- Buscar distintos caminos para llegar desde el jardín a la veterinaria.

Materiales

- Computadora
- Proyector
- Plano del barrio
- Lápices de color

Desarrollo

- Se trabaja en grupo total.
- El docente proyecta el plano del barrio y entre todos buscan lugares identificables (jardín de infantes, plaza, kiosco, heladería).
- Luego muestra el lugar donde queda la veterinaria.
- Arma grupos de cuatro integrantes y les entrega un plano del barrio en el que están identificados el jardín y la veterinaria.
- Les plantea: “Busquen distintos caminos para llegar desde el jardín a la veterinaria y márquenlos con lápices de color”.
- En grupo total se analiza lo realizado y se selecciona un camino para ir a la salida didáctica.

Problemas	Aprendizajes	Acción problematizadora
- Interpretar el plano del barrio - Marcar recorridos para llegar del Jardín a la veterinaria	- Ubicación y posición de lugares en el plano - Relaciones espaciales en los desplazamientos - Reconocimiento de puntos de referencia	- Representar: emitir y decodificar mensajes gráficos

Visitamos la veterinaria del barrio

Finalidad de la actividad para el niño

- Conocer los servicios que brinda la veterinaria.

Materiales

- Teléfonos celulares
- Lápiz y papel

Desarrollo

- Recorren la veterinaria y observan su funcionamiento.
- Se arman grupos de cuatro integrantes y a cada uno se le asigna un sector: consultorio, peluquería y baño, venta de alimentos y remedios.
- Cada uno observa, saca fotos y videos del sector asignado. Realizan un plano y entrevistan al encargado.
- Antes de retirarse compran alimento para la pecera de la escuela.

Problemas	Aprendizajes
- Realizar un plano del sector asignado - Interpretar el cartel de precios y pagar el alimento asignado	- Representación bidimensional de espacios tridimensionales - Lectura de números - Uso del dinero

Armamos el plano de la veterinaria

Finalidad de la actividad para el niño

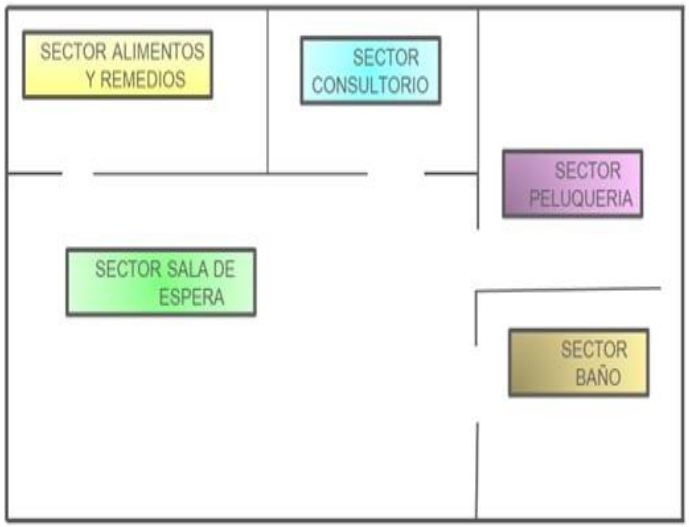
- Armar el plano de la veterinaria visitada.

Materiales

- Fotos, videos, planos
- Lápiz y papel afiche

Desarrollo

- Cada grupo muestra a los niños de la sala las fotos, videos y planos del sector asignado.
- Entre todos arman el plano de la veterinaria en un papel afiche.



Problema	Aprendizajes
- Realizar el plano de la veterinaria	- Representación bidimensional de espacios tridimensionales

Armamos la veterinaria de nuestra sala

A partir de la elaboración del plano, se propone armar los distintos sectores en la sala con sus elementos. Los niños adoptan distintos roles: vendedores, veterinarios, peluqueros, bañadores, clientes.

En cada sector el docente adoptando un rol lúdico (comprador, dueño de mascota, veterinario, secretario) y plantea situaciones problemáticas que permiten abordar contenidos del área. Ejemplos:

- *sector de venta de productos*: se plantean situaciones relacionadas con la compra y venta y con el uso del dinero, abordando contenidos numéricos;
- *sector consultorio*: se trabajan contenidos de Medida al pesar a los animales, al medicarlos indicando las dosis y al vacunarlos teniendo en cuenta los meses del año;
- *sector sala de espera*: se trabaja la ordinalidad estableciendo el orden de atención en relación con el número que sacaron.

Proyecto: "Preparamos los materiales para armar la Ludoteca de la sala"

Fundamentación

Esta propuesta se centra en que sean los niños quienes, a partir de la observación y reflexión sobre los materiales habituales de trabajo de la matemática (cartas, dados, tableros, vasos graduados, balanzas, tiras, figuras geométricas), fabriquen sus propios elementos para armar la **Ludoteca Matemática de la sala.**

En la producción de los materiales los niños deberán resolver variados problemas matemáticos para los cuales pondrán en juego saberes ya construidos, con la intención de que se apropien de nuevos contenidos.

En el Proyecto no sólo se abordan contenidos matemáticos, sino también de otras áreas así como otros referidos al desarrollo personal y social.

En la puesta en práctica será importante intercalar momentos de construcción de materiales con otros destinados a jugar y trabajar con ellos. Centraremos la mirada en las actividades de elaboración de los materiales, diferenciándolas según los ejes del área: Número, Espacio y Medida.

Objetivos

Que los niños:

- elaboren materiales para el trabajo matemático;
- busquen acuerdos y tomen decisiones en pequeños grupos;
- valoren su propio trabajo y el de los otros.

Actividades para construir materiales relacionados con el Número

Construyendo dados

Finalidad de la actividad para el niño

- Representar las constelaciones del dado.

Materiales

- Cubos de madera, telgopor, goma Eva o cartón, de aproximadamente 4 cm x 4 cm
- Marcador negro.

Desarrollo

- Se observan las caras de dados de fabricación industrial. Se analiza el valor numérico de las caras opuestas, que suman 7.
- En pequeños grupos se entregan los materiales.
- Se plantea: “Cada grupo tendrá que armar un dado como el que usamos para jugar”.
- En grupo total se analizan las producciones.

Variables didácticas

a) “Cada grupo tendrá que armar un dado con puntitos que representen las cantidades 1, 2 y 3, repitiendo cada una dos veces.”
b) “Cada grupo tendrá que armar un dado usando los números escritos del 1 al 6.”

Actividad	Problemas	Aprendizajes
- Construyendo dados	- Buscar dos cantidades que sumadas den 7 - Colocar las cantidades halladas, en caras opuestas, usando constelaciones	- Representar: emitir y decodificar mensajes gráficos
- Variable a)	- Escribir cantidades iguales en caras opuestas usando constelaciones	- Relación de igualdad entre las caras opuestas - Registro de cantidades
- Variable b)	- Buscar dos números que sumados den 7 - Colocar los números hallados en caras opuestas	- Los números para calcular: reunir, juntar, agrupar cantidades que totalicen 7 - Registro numérico

Diseñando cartas

Finalidad de la actividad para el niño

- Armar un palo de cartas del 1 al 10.

Materiales

- Cartones de aproximadamente 8 cm x 12 cm
- Gran cantidad de cuadrados, triángulos, círculos y rectángulos de papel, cada figura de un mismo color.
- Pegamento

Desarrollo

- Se observa un mazo de cartas españolas. Se analizan los palos y los números. Se acuerda los palos de las cartas que construirá cada grupo (cuadrados, triángulos, círculos y rectángulos).
- En pequeños grupos se entregan los materiales.
- Se plantea: “Cada grupo tendrá que armar cartas de la forma seleccionada, del 1 al 10”-
- En grupo total se analizan las producciones verificando si las cartas cumplen con la consigna propuesta.

Problemas	Aprendizajes
- Seguir la serie numérica del 1 al 10 - Diseñar las tarjetas ubicando las figuras	- Serie numérica del 1 al 10

Actividades para construir materiales relacionados con el Espacio

Construyendo rompecabezas

Finalidad de la actividad para el niño

- Elaborar rompecabezas.

Materiales

- Cartones con imágenes variadas que se repiten
- Lápiz negro
- Tijera.

Desarrollo

- En pequeños grupos se entregan los materiales.
- Se plantea: “Cada grupo tendrá que construir un rompecabezas marcando en la imagen tres líneas rectas. Luego cortan por las marcas realizadas”.
- En grupo total se observa lo realizado y se compara con la otra imagen.

Variables didácticas

a) Se plantea en la consigna diferente cantidad de cortes y tipos de líneas (rectas y curvas).

Actividad	Problemas	Aprendizajes
- Construyendo rompecabezas	- Marcar la cantidad y tipo de líneas que se indican.	- Trazado de líneas rectas - Integración de las partes para construir un todo
- Variable a)	- Marcar la cantidad y tipo de líneas que se indican.	- Trazado de líneas rectas y curvas

Diseñando tarjetas con figuras geométricas

Finalidad de la actividad para el niño

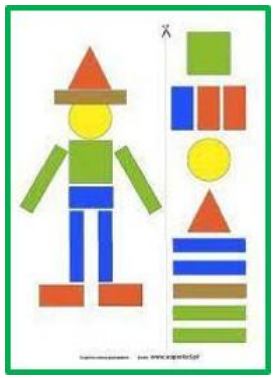
- Diseñar una escena con figuras geométricas a partir de las indicaciones recibidas.

Materiales

- Cartones blancos de aproximadamente 15 cm X 20 cm
- Figuras geométricas de papel de un mismo color: 2 triángulos, 2 rectángulos, 2 círculos y 2 cuadrados.

Desarrollo

- En grupos de cuatro se entregan los materiales.
- Se plantea: “Cada grupo tiene que armar una construcción que tenga un cuadrado en el centro, un triángulo arriba del lado de la ventana, un círculo abajo del lado de la puerta y las demás figuras donde ustedes quieran. Luego las pegan”.
- En grupo total se observa lo realizado.



Problemas	Aprendizajes
- Decodificar los mensajes verbales recibidos - Armar la escena a partir de las indicaciones - Identificar las figuras geométricas	- Relaciones espaciales: ubicación y posición de objetos - Reconocimiento de las figuras geométricas

Actividades para construir materiales relacionados con la Medida

Construyendo pesas

Finalidad de la actividad para el niño

- Construir pesas de dos pesos diferentes a la dada.

Materiales

- Bolsas de color verde y amarillo
- Pesas de color rojo
- Vasos descartables de tamaño pequeño
- Recipiente con arena
- Balanza de platillos
- Hilo para atar

Desarrollo

- En grupos de cuatro se entregan los materiales.
- Se plantea: “Usando las bolsas y la arena, tienen que armar dos pesas diferentes a la roja, una más liviana y otra más pesada”.
- En grupo total usando la balanza se pesa a fin de verificar el cumplimento de la consigna.

Problemas	Aprendizajes
- Construir pesas de pesos diferentes al dado.	- Peso: Comparación de pesos.

Armando vasos graduados

Finalidad de la actividad para el niño

- Armar un vaso graduado.

Materiales

- Recipientes plásticos transparentes de forma cilíndrica con una capacidad aproximada de 250 cm3
- Vasos descartables de tamaño pequeño
- Jarra con líquido de color
- Marcador negro

Desarrollo

- En grupos de cuatro se entregan los materiales y se dan las siguientes indicaciones:
- “Llenen un vaso con agua. Vuelquen el agua en el recipiente. Con el marcador dibujen una línea a la altura del agua. Este procedimiento se repite dos o tres veces”.
- En grupo total se observa lo realizado.

Problemas	Aprendizajes
- Llenar vasos equivalentes en capacidad - Marcar líneas que indiquen la cantidad de líquido vertido.	- Capacidad: construcción de instrumentos de medición no convencionales

A modo de síntesis

Nuestra intención fue mostrar cómo estas estructuras didácticas que permiten al niño conocer e indagar su contexto posibilitan el planteo de problemas, en cuya resolución pueden intervenir conocimientos matemáticos provenientes de los distintos ejes: Número, Espacio y Medida. Las actividades presentadas se encuadran en el actual enfoque de enseñanza centrado en la Resolución de Problemas.

Bibliografía

González, A. y Weinstein, E. (2006). La enseñanza de la Matemática en el jardín de Infantes. Homo Sapiens: Rosario.

González, A. y Weinstein, E. (2021). Matemática y juego en la Educación Inicial. Praxis Grupo Editor: Bahía Blanca.

Pastorino, E. (1997). La unidad didáctica en proceso. En: Violante R. (2000). Planificar la unidad didáctica: un recorrido posible que describe la tarea del docente. Ficha Mimeo.

Pitluk, L. (2006). La planificación didáctica en el jardín de infantes. Homo Sapiens: Rosario.

Adriana González es Maestra Normal Nacional, Profesora de Matemática y Profesora y Licenciada en Sociología, con Postítulo en Educación a Distancia. Es autora de artículos y libros destinados a docentes de Nivel Primario e Inicial. Dicta cursos de capacitación para distintas jurisdicciones del país.

Su e-mail: profadrigon@gmail.com

Edith Weinstein es Profesora de Educación Preescolar y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, con Postítulo en Educación a Distancia. Es autora de artículos y libros destinados a docentes de Nivel Inicial. Dicta cursos de capacitación para distintas jurisdicciones del país.

Su e-mail: profesoraedith@gmail.com

EL JUEGO EN EL ÁREA EDUCACIÓN FÍSICA. UN ANÁLISIS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y DE RÍO NEGRO[2]

●●● POR: FEDERICO PIZZORNO, JORGE SARAVI, ALEJANDRO DEL BLANCO, MARIANA GIL Y CAMILO RIVERO ZAMORA

En este artículo se presentan avances de un análisis de los diseños curriculares de la Educación Inicial de Río Negro y de Buenos Aires, haciendo foco en los conceptos de lógica interna y lógica externa en las prácticas lúdicas para la formación docente. Se hace hincapié en los juegos a enseñar con sus formas y los saberes del jugar a partir de lo expresado por los documentos curriculares. Desde la perspectiva de este trabajo, se considera que la lógica externa de una práctica podría estar emparentada con la cultura escolar.

Breve introducción

Este trabajo presenta algunos elementos surgidos a partir del análisis de los diseños curriculares vigentes del Nivel/Educación Inicial de las provincias de Buenos Aires y de Río Negro[3]. Fueron tomados como punto de partida los conceptos lógica interna y lógica externa, abordados desde el marco teórico de la Praxiología Motriz (Parlebas, 2001). El estudio estuvo centrado en relevar e interpretar aspectos de las prácticas lúdicas de la Educación Física en el marco de la cultura escolar. El texto pretende dar cuenta del juego y los juegos a partir de cómo están descriptos en los diseños curriculares, de sus elementos constitutivos, así como de su relación con los sujetos, el ambiente y el clima escolar. A partir de estas relaciones se procura contribuir a una mayor comprensión de la enseñanza situada de las prácticas corporales en Educación Física y cómo esto potencialmente influye en la construcción de sentido de los y las docentes, y en la cotidianeidad de las instituciones educativas.

[2] Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como ponencia libre en el 14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, organizado por el Departamento de Educación Física, FaHCE-UNP, realizado en octubre de 2021.

[3] Se escribe Nivel/Educación Inicial respetando los títulos de cada documento provincial. Corresponde “Nivel” a la Provincia de Buenos Aires y “Educación” a la Provincia de Río Negro.

El juego en los diseños curriculares desde la investigación científica

Este trabajo se desprende del proyecto de investigación "Educación Física: la lógica interna y la lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales", período 2019-2023 (Saraví, 2019, Saraví et. al, 2020)4. Desde allí, se destaca la importancia de atender a las categorías de análisis lógica interna y lógica externa que la Praxiología Motriz aporta en tanto marco teórico. Estos conceptos se han desarrollado y profundizado a partir de las investigaciones de Pierre Parlebas (2001), y de otros autores, como por ejemplo Pere Lavega y Francisco Lagardera (2003). La lógica interna hace referencia a las características que una práctica corporal posee, es decir, sus elementos constituyentes y su estructura. La lógica externa representa todo aquello que es contextual, y que puede identificarse y analizarse desde otras disciplinas o ciencias (tales como la sociología, antropología, etc.). Asimismo, e intentando ampliar nuestro horizonte comprensivo, consideramos que las emociones de quienes la realizan, los saberes previos y los condicionantes culturales que hacen que una práctica se desenvuelva de un modo particular en el ámbito escolar, responden, se adecúan, se amoldan a lo denominado como cultura escolar (Elías, 2015) y a la vez entendemos que podrían estar emparentadas con esta lógica externa. En ese sentido hemos intentado trazar puentes entre estos conceptos para una mejor comprensión de la enseñanza de saberes de la Educación Física en el Nivel / Educación Inicial. Este entramado político-pedagógico alfabetiza culturalmente a los y las protagonistas de la práctica.

"LA LÓGICA INTERNA HACE REFERENCIA A LAS CARACTERÍSTICAS QUE UNA PRÁCTICA CORPORAL POSEE, ES DECIR, SUS ELEMENTOS CONSTITUYENTES Y SU ESTRUCTURA. LA LÓGICA EXTERNA REPRESENTA TODO AQUELLO QUE ES CONTEXTUAL, Y QUE PUEDE IDENTIFICARSE Y ANALIZARSE DESDE OTRAS DISCIPLINAS O CIENCIAS (TALES COMO LA SOCIOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA, ETC.). ASIMISMO, E INTENTANDO AMPLIAR NUESTRO HORIZONTE COMPRENSIVO, CONSIDERAMOS QUE LAS EMOCIONES DE QUIENES LA REALIZAN, LOS SABERES PREVIOS Y LOS CONDICIONANTES CULTURALES QUE HACEN QUE UNA PRÁCTICA SE DESENVUELVA DE UN MODO PARTICULAR EN EL ÁMBITO ESCOLAR,

[4] Equipo de investigación conformado por: Saraví, J. R. (director); Negri, D.; Pizzorno, F. A.; Mantiñán, E., Laborda R. (investigadores); Marelli, M., R. O.; Pellegrino, A.; Schwindt Scioli, C.; Rolandelli, D.; Gil, M.; Perotti, J. A.; Rivero Zamora, C.; Del Blanco, A.; Rus Francisco, A. y Durán Céspedes, W. A. (colaboradores).

RESPONDEN, SE ADECÚAN, SE AMOLDAN A LO DENOMINADO COMO CULTURA ESCOLAR (ELÍAS, 2015) Y A LA VEZ ENTENDEMOS QUE PODRÍAN ESTAR EMPARENTADAS CON ESTA LÓGICA EXTERNA.".

En este trabajo nos focalizamos en el análisis de la centralidad del juego y del jugar que aparecen y se relevan en los documentos de Inicial. Al adentrarnos en la lectura de los diseños curriculares de ambas provincias (Río Negro y Buenos Aires), se visualiza una distinción del juego como práctica en este nivel. El mismo es desarrollado y mencionado numerosas veces a lo largo de ambos textos, aunque no es definido ni desarrollado desde la Praxiología Motriz o ciencia de la acción motriz. Desde este campo científico, al juego se lo define como una situación motriz codificada, determinada por un sistema de reglas, que admiten variantes según la voluntad de las partes intervinientes y que no han sido sancionadas por instancias oficiales (Parlebas, 2001). En el Diseño de la Provincia de Río Negro (2019) se lo aborda como un pilar de la enseñanza denominado Centralidad del Juego y como un Campo de Experiencias, en este caso "lúdicas" (p.32, 97). Los Campos de Experiencias son uno de los modos posibles de organizar los contenidos, donde el foco está puesto en "las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los y las niñas". El Campo de dichas Experiencias Lúdicas -en consonancia con lo anteriormente mencionado-, hace referencia a pensar "la centralidad del juego en propuestas en clave lúdica" (CPE-RN, 2019, p.33). La Educación Física no está nombrada de este modo y sí aparece en términos de Motricidad, como un lenguaje, en el Campo de los Lenguajes Estético-Expresivos.

A diferencia del anterior, en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires sí se identifica un área de Educación Física donde sostiene que: "(...) en educación inicial las propuestas de Educación Física deben ser esencialmente lúdicas (...). En cada actividad que se desarrolla en educación inicial, serán el juego y el componente lúdico los soportes (...) que posibilitarán el abordaje de las distintas prácticas corporales" (DGCyE BA, 2019, p.76). El juego es planteado en el documento como un ámbito de experiencias, y como contenido dentro del Área de Educación Física. Como ámbito de experiencia se refiere a una forma de organizar los espacios y tiempos educativos, organizados en torno a aquellas experiencias relevantes para el desarrollo de las capacidades de las infancias en el Nivel Inicial. Como contenido a enseñar en el área, implica atender a su caracterización como saber prioritario a ser enseñado por los y las docentes.

Centralidad del juego

	Diseño Curricular para la Educación Inicial Rio Negro (2019)	Diseño Curricular para la Educación Inicial Buenos Aires. Segundo Ciclo. (2019)
Forma de abordar el **juego**	Como **pilar para organizar la enseñanza** "Centralidad del Juego" (p.32); y como campo de experiencia: "**Campo de Experiencias Lúdicas**" (p. 97)	Como un **ámbito de experiencias** (p.23), y como contenido dentro del **Área de Educación Fisica** (p.82).
Conceptualización del **juego**	"El juego se constituye en un **contenido** de alto valor cultural y al mismo tiempo un **medio para** enseñar otros contenidos/núcleos de aprendizajes de otros campos de experiencias comprometidos en los verdaderos **juegos**" (p. 33 y 34).	"En educación inicial las propuestas de Educación Física deben ser esencialmente **lúdicas** (...) En cada actividad que se desarrolla en educación inicial, serán el **juego** y el **componente lúdico** los soportes (...) que posibilitarán el abordaje de las distintas prácticas corporales" (p.76).

Centralidad del juego

Diseño Curricular para la Educación Inicial Rio Negro (2019)	Diseño Curricular para la Educación Inicial Buenos Aires. Segundo Ciclo. (2019)
Se recomienda la enseñanza de diversos **tipos o formas de juego** lo cual parecería estar en consonancia con el sentido de la **lógica interna** de las prácticas.	
"**Juegos tradicionales**; juegos realizados entre bebés, niños, niñas y el o la docente, en pequeño grupo; **de manera individual; juegos grupales y colectivos**" (p.113 y 116).	"**Juegos y rondas tradicionales** propios de la edad y de la comunidad" "**Juegos individuales y masivos** son habilidades motoras" (p.82 y 83).

En ambos Diseños Curriculares se recomienda la enseñanza de diversos tipos o formas de juego, lo cual parecería estar en consonancia con el sentido asignado a la lógica interna de las prácticas. Por ejemplo, en el caso de la Provincia de Buenos Aires encontramos: "Juegos y rondas tradicionales propios de la edad y de la comunidad; Juegos individuales y masivos con habilidades motoras", entre otros (DGCyE BA, 2019, p.82, 83). Estas formas de juego a ser enseñadas son condicionadas según el planteo del Diseño de la Provincia de Río Negro a partir de prácticas que atiendan la multitarea, la multiedad, la cuestión de género, la interculturalidad, entre otras cuestiones (DC-EI-RN, 2019). Estas recomendaciones podrían analizarse/entenderse como lógica externa interviniendo en la enseñanza de las lógicas internas de dichas prácticas. Un ejemplo sería que en una clase de Educación Física participen niños y niñas de diferentes edades y no solamente por sala. Últimamente y haciendo cumplir los fundamentos de los diseños, las salas son multiedades integrándose niños y niñas de 4 y 5 años e inclusive, en algunos casos, con niñes de 3. En este sentido, el jugar a partir de la multiedad y de la multitarea planteada en escenarios lúdicos da cuenta de condiciones sociales, historias, trayectorias y saberes que deberían atenderse en las planificaciones de un proyecto didáctico/pedagógico ludomotriz, desde la orientación que los documentos curriculares plantean: es decir, partir de un "Desde…Hacia" los saberes y las posibilidades de cada quien.

"(…) EL JUGAR A PARTIR DE LA MULTIEDAD Y DE LA MULTITAREA PLANTEADA EN ESCENARIOS LÚDICOS DA CUENTA DE CONDICIONES SOCIALES, HISTORIAS, TRAYECTORIAS Y SABERES QUE DEBERÍAN ATENDERSE EN LAS PLANIFICACIONES DE UN PROYECTO DIDÁCTICO/PEDAGÓGICO LUDOMOTRIZ (…)."

Conclusiones provisorias y abiertas

Luego de un primer proceso de análisis de los Diseños Curriculares de Nivel/Educación Inicial en las provincias de Río Negro y de Buenos Aires, entendemos que estos textos deberían interpretarse como documentos con prescripción abierta, que aportan a la tarea de los y las docentes mediante recomendaciones y propuestas de enseñanza de diferentes

formatos de juego para llevar a cabo en las escuelas. Estas diversas formas de juego, que por un lado se distinguen y por otro se agrupan, pueden ser clasificadas teniendo en cuenta su lógica interna como concepto orientador. La misma está sujeta a cambios, teniendo en cuenta las características del ambiente haciendo referencia de este modo a la relación entre cultura escolar, lógica externa y lógica interna. Es posible una resignificación de los sentidos de los Diseños Curriculares, a los cuales no aporta criticarlos (por potencialmente estar alejados muchas veces de la realidad que se vive en las escuelas), sino que deben utilizarse como una herramienta de trabajo a la hora de planificar las clases y la actividad educativa en general. A grandes rasgos, podemos afirmar que no hemos encontrado fundamentos teóricos tomados desde la Praxiología Motriz, excepto en algunos términos que no reciben ninguna citación o reconocimiento explícito, así como tampoco observamos una intención de unificar conceptos, sino que se toman definiciones y posturas desde diferentes autores y teorías.

A la hora de reconocer las prácticas lúdicas referenciadas en los textos curriculares, se destaca la centralidad que el juego tiene como práctica corporal y como contenido a ser enseñado en Educación Física. Esto se evidencia, pese a las diferencias conceptuales entre ambos diseños curriculares. Nos referimos a que, en el diseño bonaerense, la Educación Física parece ser considerada como un área de enseñanza que aglomera contenidos; en cambio, en el documento rionegrino no se la menciona en ninguna parte, sino que la aborda como campo de conocimiento transversal al resto. En esta investigación hemos relevado la importancia que se le asigna al juego en los documentos analizados.

“A LA HORA DE RECONOCER LAS PRÁCTICAS LÚDICAS REFERENCIADAS EN LOS TEXTOS CURRICULARES, SE DESTACA LA CENTRALIDAD QUE EL JUEGO TIENE COMO PRÁCTICA CORPORAL Y COMO CONTENIDO A SER ENSEÑADO EN EDUCACIÓN FÍSICA.”.

Desde de la perspectiva de la Praxiología Motriz, que brinda elementos para el marco teórico de nuestra investigación, hemos realizado un recorrido en el análisis que nos llevó a emparentar, primero, la lógica externa con la cultura escolar, entendiendo que la relación entre conceptos brinda conexiones valiosas. En cambio, en relación con la lógica interna, no

se han relevado datos que permitan un análisis clarificador de las prácticas lúdicas en los diseños, aunque sí parece estar más claro y explicito qué requiere un juego en ronda o un juego de persecución en términos de reglas, espacios, tiempos y materiales. Creemos que la posibilidad de que los y las docentes tengan en cuenta este tipo de señalamientos favorecería una mejora en la calidad de la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física.

El estudio que fue aquí presentado de manera sintética forma parte de algunos avances de una investigación que se encuentra en proceso de desarrollo y que fuera mencionada al inicio. Ahora bien, a partir de nuestra tarea investigativa nos surgen nuevas preguntas: ¿Qué transformaciones se busca propiciar en las y los educandos a través de las experiencias lúdicas? ¿Cuál sería la formación docente necesaria para favorecer disposiciones para jugar y enseñar a jugar? ¿Los y las docentes de Educación Física identifican los elementos de la lógica interna? ¿Qué intención se plantea a través de los juegos que se enseñan? ¿Se logran reconocer los elementos de la lógica externa de las prácticas corporales y su potencial influencia en las prácticas cotidianas? ¿Qué sucede con los elementos provenientes de la cultura escolar? ¿Son los aspectos de la lógica interna y la cultura escolar condicionantes de las estrategias de enseñanza? Esperamos poder dar respuesta a estas preguntas en futuros trabajos. Actualmente nos encontramos analizando entrevistas realizadas a docentes en ejercicio, por lo cual consideramos que se trata de análisis que, sin dudas, puede ser profundizado y que tiene como finalidad mejorar la enseñanza de la Educación Física a partir de una búsqueda de comprensión del modo en que son enseñadas las prácticas corporales en las instituciones escolares.

Referencias Bibliográficas

Consejo Provincial de Educación de Río Negro. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Versión 1.0. Viedma: Consejo Provincial de Educación de Río Negro.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Diseño Curricular para la educación inicial. Segundo Ciclo.* Resolución 5024/18. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare,* vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, pp. 285-301. Universidad

Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017016

Lagardera, F. y Lavega. P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo

Saraví, J. R. director. (2019) *Educación Física: la lógica interna y la lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales* / H882. (Proyecto de investigación). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy804

Saraví, J. R.; Negri, D.; Pizzorno, F. A.; Marelli, M.; Mantiñán, E.A.;Laborda, R. O.; Pellegrino, A.; Schwindt Scioli, C.; Rolandelli, D.; Gil, M.; Perotti, J. A.; Rivero Zamora, C.; Del Blanco, A.; Rus Francisco, A. y Durán Céspedes, W. A. (2020). *Proyecto de investigación Educación Física, lógica interna y lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales.* Poster presentado en el XVIII Encuentro Nacional XIII Internacional de Investigadores Educación Física. IV Encuentro Nacional de Extensión en Educación Física "Educación Física: entre Prácticas y Políticas". Organizadas por el ISEF Montevideo. Universidad de la República.

Recuperado de:

https://encuentro2020.isef.edu.uy/img/EF%20l%C3%B3gica%20interna%20y%20l%C3%B3gica%20externa.pdf

Federico Pizzorno es Profesor (UNLuj), Licenciado en Educación Física (UFASTA), Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO) y Maestrando en Educación (UNQui). Docente, investigador y extensionista en el Departamento de Educación Física de la UNCo Bariloche.

Su e-mail es: federico.pizzorno@crub.uncoma.edu.ar

Jorge Saraví es docente – investigador FaHCE-UNLP, Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP), director del proyecto de investigación "*Educación Física: la lógica interna y la lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales"* (UNLP), Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS).

Su e-mail es: jrsaravi@gmail.com

Alejandro del Blanco es estudiante de la Licenciatura en Educación Física en la FaHCE - UNLP, colaborador en el Proyecto de Investigación "*Educación Física: la lógica interna y la lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales*" (AEIEF- IdIHCS -FaHCE - UNLP) (Período 2019-2023) y becario Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN) (Convocatoria 2020).

Su e-mail es: delblancoalejandro2@gmail.com

Mariana Gil es Profesora de Educación Física (UNLP), colaboradora en el proyecto de investigación "*Educación Física: la lógica interna y la lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales"* (UNLP) Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS).

Su e-mail es: maru-96@hotmail.com

Camilo Rivero Zamora es estudiante de la Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP); colaborador en el proyecto de investigación "*Educación Física: la lógica interna y la lógica externa en la enseñanza de las prácticas corporales"* (UNLP), Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS).

Su e-mail es: mocamanmitailo.momantai@gmail.com

VARIABLES Y CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS TRADICIONALES EN EL NIVEL INICIAL

●●● POR: ANDREA VISCONTI

Este artículo aborda el lugar privilegiado de ciertos juegos como parte de la calidad educativa en la educación inicial, pero particularmente incluye aspectos relevantes del rol docente como mediador entre el juego y el derecho a jugar de las infancias.

Haciendo un poco de historia

Los juegos tradicionales son aquellos que se transmiten de boca en boca y de generación en generación. Datan de épocas muy antiguas y se caracterizan por tener reglas o condiciones específicas que los particularizan y diferencian. Son transmisores de la cultura de los pueblos y las sociedades en las que fueron jugados.

Por ser transmitidos oralmente y de una generación a otra, cobra vital importancia que esto continúe haciéndose, para que ese legado cultural no se pierda.

Son juegos con reglas simples que no requieren de espacios especiales ni de demasiados objetos y, una vez que los niños se los apropian, no requieren de un adulto para ser jugados.

Antes, estos juegos tradicionales eran transmitidos en los ambientes familiares, por los abuelos, los tíos, los padres: algunas rondas, juegos de palmas y de persecución, entre otros.

En la actualidad, esto ya casi no sucede dado que con los avances de la tecnología son otros los juegos que están presentes en los hogares: abundan las computadoras, tablets, juegos en red, en la Play station, en celulares. Por otro lado, antes los chicos desde temprana edad solían salir a jugar a las veredas o las plazas, hoy en día estos espacios donde se generaban encuentros con otros niños y se realizaban muchos de estos juegos, están mucho más restringidos por no brindar las garantías de contención necesarias.

Por eso resulta fundamental que estén presentes en las escuelas y que los docentes sean los transmisores de estos juegos, si no, corremos el riesgo de que se pierdan. Resulta también relevante la presencia de un repertorio y el modo en el que el docente transmite esos juegos tradicionales.

"SON JUEGOS CON REGLAS SIMPLES QUE NO REQUIEREN DE ESPACIOS ESPECIALES NI DE DEMASIADOS OBJETOS Y, UNA VEZ QUE LOS NIÑOS SE LOS APROPIAN, NO REQUIEREN DE UN ADULTO PARA SER JUGADOS".

La importancia de un repertorio

Como ya expresamos anteriormente, estos juegos se caracterizan por tener reglas o condiciones específicas que los particularizan y diferencian. Esto significa que ya está establecido cómo deben jugarse. Es más, a diferencia de los juegos dramáticos y de construcción, los juegos de reglas tradicionales llevan un nombre que los identifica y los vuelve reconocidos y populares.

Nos referimos a juegos que ya hemos mencionado, como la escondida, la mancha, la rayuela, rondas, juegos de palmas o de persecución.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, resulta necesario que el maestro cuente con un repertorio de juegos tradicionales para el diseño y selección de las propuestas de enseñanza respetando las particularidades contextuales de su grupo de niños y niñas.

Cuando decimos "repertorio" nos referimos a una cantidad de juegos, con sus reglas y características. Incluso pueden realizarse subagrupaciones o clasificaciones que permitan un orden y hasta la posibilidad de organizar una propuesta didáctica tipo secuencia a partir de esta clasificación.

En este sentido, existen juegos de persecución, de manos, de cartas, rondas, trabalenguas, adivinanzas o de sorteo que también forman parte del rico acervo de los juegos tradicionales y podrían constituir -si se los selecciona y organiza con criterio e intencionalidad- una rica secuencia para los alumnos.

Recordando nuestras infancias, seguramente encontraremos juegos que conocemos y podemos enseñar. Resulta imprescindible para los maestros volver atrás en los juegos jugados en su propia infancia o indagar con sus familiares, vecinos o conocidos para recuperar su biografía lúdica.

“RESULTA NECESARIO QUE EL MAESTRO CUENTE CON UN REPERTORIO DE JUEGOS TRADICIONALES PARA EL DISEÑO Y SELECCIÓN DE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA RESPETANDO LAS PARTICULARIDADES CONTEXTUALES DE SU GRUPO DE NIÑOS Y NIÑAS.”.

El docente como transmisor de los juegos tradicionales en el Nivel Inicial

Cuando hablamos de juegos tradicionales, estamos hablando de rondas, juegos de palmas y manos, juegos de diagrama (Rayuela, Ta Te Ti, etc.), juegos de persecución como manchas y escondidas. Juegos que todos jugamos alguna vez de una u otra manera.

Resulta de vital importancia que los docentes generen espacios posibles para poder transmitir y enseñar estos juegos en el Nivel Inicial. Si decimos que los juegos tradicionales son transmisores de cultura de diferentes regiones, sociedades y épocas, cuando un docente enseña un juego tradicional es importante contextualizar ese juego y explicar cómo surgió. Luego se transmitirá el juego propiamente dicho.

Es casi imposible transmitir un juego a otro sin haberlo jugado previamente. El haber transitado por estos juegos, haberlos vivenciado y disfrutado con ellos hace posible su transmisión. El placer que uno sintió cuando los jugó es el punto de partida para poder generar estos espacios. Por eso es importante a la hora de enseñar estos juegos, un docente que sea uno más en el juego, que no sólo explique sino que juegue.

Un docente que ya en el momento de dar la consigna y explicar las reglas se posicione como jugador, porque transmite el modo en que ese juego se juega. De esa explicación dependerá el “éxito” de ese juego.

Cuando un juego es enseñado por primera vez tiene que hacerse desde el juego mismo… Se aprende a jugar jugando. Por ejemplo, si una ronda tradicional es explicada sólo con palabras, seguramente en el transcurso de la explicación las reglas se perdieron. En cambio, si el docente hace la ronda con el grupo y a medida que se canta la canción se gira y se van dando las consignas de lo que hay que ir haciendo, seguramente a la segunda o tercera vuelta esa ronda tradicional ha sido incorporada. Porque los niños van asimilando las acciones corporalmente y no de una manera abstracta.

“EL HABER TRANSITADO POR ESTOS JUEGOS, HABERLOS VIVENCIADO Y DISFRUTADO CON ELLOS HACE POSIBLE SU TRANSMISIÓN. EL PLACER QUE UNO SINTIÓ CUANDO LOS JUGÓ ES EL PUNTO DE PARTIDA PARA PODER GENERAR ESTOS ESPACIOS.”.

Lo mismo ocurrirá con un juego de persecución, si el docente enseña una mancha, primero tendrá que explicar el juego, pero es importante jugarlo de inmediato. Es en la repetición del juego que se van a ir comprendiendo e incorporando las reglas. La repetición del juego ayuda a profundizar el conocimiento y apropiarse mejor de los saberes y competencias.

Al principio es fundamental que el docente participe a modo de un jugador más, aunque en realidad está coordinando una situación de juego. De este modo es quien “enseña” el juego, porque estimula al resto a participar del mismo y contagia su entusiasmo, además de hacer hincapié en la cooperación de todos los jugadores para que el juego resulte posible.

Más adelante, si este juego fue claramente transmitido, los niños lo van a ir incorporando y no será necesaria la participación del adulto para jugarlo. Podemos decir que los niños se “apropiaron” del juego, pero dicha apropiación sólo es posible con un docente que prestó su cuerpo para su transmisión. Cuando el grupo incorpora el juego como parte de su repertorio espontáneo y vemos a los niños y niñas jugar solos, el objetivo está cumplido.

“LA REPETICIÓN DEL JUEGO AYUDA A PROFUNDIZAR EL CONOCIMIENTO Y APROPIARSE MEJOR DE LOS SABERES Y COMPETENCIAS.”.

BIBLIOGRAFÍA

Öfele, M. R. (1998). .Los Juegos Tradicionales en la escuela. *Revista Educación Inicial,* año 13, N 119 y 120.

Öfele M. R. (1999) Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. En: *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 4, Nº 13. Recuperado de: http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra.htm

Origlio, F., Batalla, M. y Visconti A. (2018). *La enseñanza del juego y los espacios lúdicos en la Educación Inicia*l. Buenos Aires: Ediciones Puerto Creativo.

Sarlé, P., Saenz, I., Rodriguez, E. (2014). *Juegos con reglas convencionales ¡así me gusta a mí! Nº8 de la serie El Juego en el Nivel Inicial*. Argentina: Unicef.

Andrea Visconti es Profesora de Nivel Inicial, además es Licenciada en Psicología y actriz formada en el Conservatorio de Arte Dramático. Actualmente se desempeña como profesora en la formación docente en el ISPEI Sara C. de Eccleston, dictando, entre otros espacios, la materia Juego en la Educación Inicial.

Su e-mail es: andrevis04@hotmail.com

RELATOS DE EXPERIENCIAS

EL ENTORNO NATURAL COMO AMBIENTE EDUCADOR. PRIMEROS PASOS DE UNA NUEVA RESIGNIFICACIÓN DEL PARQUE DEL JARDÍN DE INFANCIA MITRE EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

●●● POR: NADÍN VARELA DEMARCO Y MARÍA PAZ GÓMEZ CENTURIÓN

Reflexionamos, indagamos y problematizamos sobre las prácticas de enseñanza en el Jardín de Infancia Mitre vinculadas a cómo se piensa y plantea el uso del parque y entorno natural como escenario de enseñanza y de aprendizaje del cual formamos parte, con el que tenemos constante interacción. La presente indagación se encuadra en dos enfoques: por un lado, un análisis de un cuestionario que se formuló a todo el equipo docente; por otro lado, un análisis de caso, particularmente una propuesta de articulación entre salas y reflexiones sobre las docentes testigos partícipes de la puesta en escena de este proyecto.

Habitamos el parque, nuestro entorno natural de investigación

Este proyecto fue concebido en el Jardín de Infancia Mitre, institución de gestión pública y jornada completa (8.45 a 16 hs.), que está ubicado en el barrio de Palermo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Argentina. Conforma una unidad académica con el Instituto de Formación Docente Sara C. de Eccleston. Dicho edificio se encuentra rodeado de grandes espacios verdes públicos y avenidas. Comprende 7 salas de jardín maternal (45 días a 2 años) y 9 salas de jardín de infantes (3 a 5 años).

La investigación que llevamos adelante se basó en la idea de “mirar con otros ojos”, en términos de Frabboni (1980), el parque de nuestro Jardín de Infancia Mitre para poder reflexionar sobre este entorno conocido en el que desarrollamos nuestro rol docente, para interrogarlo en busca de nuevas respuestas o, por qué no, nuevos planteos descubriendo nuevas oportunidades para enriquecer las prácticas de enseñanza cada día.

Como plantean las autoras Kauffman y Serulfnicoff (2000), “los docentes necesitamos reflexionar acerca de cómo es el entorno en el que desplegamos nuestra tarea. Sin embargo, resulta muy difícil definir el ambiente, objetivarlo. Es a partir de lo distinto que es

posible pensar en lo propio, convertirlo en objeto de conocimiento, interrogarlo en busca de nuevas respuestas. Esto tiene implicancias didácticas (...)". Contamos con un entorno privilegiado pero no basta con sólo estar allí, es importante resignificar, habitar el espacio para construir nuevos sentidos. Posicionadas en esa idea es que fue pensado y desarrollado este proyecto, con la inquietud de investigar sobre su uso en la institución.

Nos centramos en analizar cómo se utiliza el parque como escenario de enseñanza y de aprendizaje para los/as niños/as y docentes del Jardín de Infancia Mitre. También se plantea reflexionar sobre propuestas de enseñanza que invitan a los/as docentes a utilizar el parque más allá de los juegos tradicionales (hamacas, toboganes, trepadoras), y espacios como el jardín de mariposas y la huerta, revalorizando con intencionalidad pedagógica todo lo que brinda el propio entorno: ramas, piedras, frutos, follajes, plantas, aves e insectos, incluso los gatos y los caballos del predio lindero, para estimular la creatividad de los/as niños/as, quiénes son los/as que dan sentido y función a esos elementos a partir de su inventiva e imaginación.

Todo esto se enmarca en el contexto de estos años de pandemia y post pandemia. Las limitaciones para el uso de todos los espacios de la institución por no contar con la ventilación adecuada requerida según los protocolos en el contexto epidemiológico producido por el Covid 19, (biblioteca, luminoteca, galería de arte, entre otras) nos llevó a la necesidad de traspasar las paredes de la sala (mucho más de lo que lo hemos hecho en tiempos prepandémicos) al entorno natural que nos rodea y así utilizar aún más el espacio característico de nuestro jardín: el parque.

Fue preciso producir cambios en los modos de enseñar, utilizar otros recursos, repensar sus usos, plantear nuevos escenarios hacia el afuera. Es así que el parque de nuestro jardín gana mayor protagonismo en las propuestas didáctico pedagógicas del que siempre ha tenido como gran escenario del juego de los/as niños/as.

"CONTAMOS CON UN ENTORNO PRIVILEGIADO PERO NO BASTA CON SÓLO ESTAR ALLÍ, ES IMPORTANTE RESIGNIFICAR, HABITAR EL ESPACIO PARA CONSTRUIR NUEVOS SENTIDOS.".

Interrogantes para comenzar un recorrido

Algunos interrogantes y preguntas problematizadoras como puntapié inicial en este camino:

El entorno natural, el aire libre, nuestro parque… ¿Qué nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje promueven? ¿Cómo asumimos los/as docentes el entorno natural como escenarios de enseñanza y de aprendizaje? En otras palabras, ¿cómo podemos repensar nuestras prácticas de enseñanza en el parque? ¿De qué manera el entorno natural enriquece y nutre los aprendizajes en los niñxs? ¿En qué situaciones los/as niños/as se posicionan como investigadores/as y protagonistas de las situaciones de aprendizaje a partir del contacto con el ambiente natural?

Corrientes, precursores y experiencias que recobran el aire libre como escenario propicio para el aprendizaje y la enseñanza

Tomamos como marco teórico-referencial, en principio, las propuestas y experiencias de las "escuelas bosque" o "escuelas al aire libre", cuya creación se encuentra en disputa entre distintas naciones de Europa y Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX. Las mismas, según el artículo "De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza", del pedagogo español Bernal Martínez (2000), quien recopila parte del aporte de muchos autores involucrados en los inicios de estas prácticas, tuvieron su origen vinculado a necesidades sanitarias. Estas escuelas fueron, en un principio, planteadas como método para cuidar la salud y propiciar la educación de niñxs débiles o con enfermedades de las clases socioeconómicas más vulnerables. Se sostenía que el contacto con el sol y el aire puro de entornos naturales podrían ayudar a prevenir enfermedades y favorecerían un mejor desarrollo. A medida que fue pasando el tiempo, nuevos beneficios se fueron incorporando en este enfoque que resultaba provechoso para abordar el estudio del medio natural.

Bernal Martínez, en el artículo antes mencionado, hace referencia a que la escuela bosque "(...) irá evolucionando en sus planteamientos desde los objetivos inicialmente prioritarios en las escuelas al aire libre -mejorar la salud de los niños- hasta la finalidad propia de las aulas de la naturaleza: acercar a los alumnos al conocimiento del medio natural. La vida en plena naturaleza es factor esencial para adquirir una cultura integral; por lo tanto, deberá ponerse al niño en contacto directo con la naturaleza y el trabajo humano, para que adquiera nociones inmediatas de los seres y de las cosas*".*

Entendemos también que la corriente pedagógica propuesta por Maria Montesorri (1986) tiene como base ir de lo concreto a lo abstracto, donde las experiencias sensoriales cobran protagonismo. En palabras de dicha precursora: *"*No hay descripción, ni imagen, ni

libro que pueda reemplazar ver árboles reales y toda la vida que los rodea en un bosque. Algo emana de ellos que le habla al alma, algo que ni un libro ni un museo es capaz de darnos". Desde esta pedagogía, también se plantea que es importante dar cuenta de que los seres humanos participamos y existimos en una constante interrelación con la naturaleza, así como define Eloísa Tréllez (2002) al ambiente: *"*…una concepción dinámica, cuyos elementos básicos son una población humana con elementos sociales**,** un entorno geográfico con elementos naturales y una infinita gama de interacciones entre ambos elementos". Es decir, un sistema dinámico, complejo, compuesto por varias partes que se interrelacionan entre sí y generan nuevas propiedades determinadas por los contextos sociohistóricos.

En esta línea, un autor contemporáneo, Zabalza Beraza, sostiene que es importante plantearnos como educadores de qué manera y a través de qué tipo de estrategias y procesos podemos convertir la naturaleza en un elemento potenciador del desarrollo y aprendizaje. Teniendo en cuenta así el ambiente -de acuerdo con lo que plantea Tréllez (2002)- no solo como algo que está ahí, como lo que nos rodea o el espacio que habitamos, sino como algo que penetra en nosotros y que condiciona nuestro desarrollo personal y colectivo, a la vez que es condicionado por nuestras acciones.

Continuando con autores contemporáneos, Heike Freire, pedagoga y comunicadora española plantea en su libro *Educar en Verde* (2011) que en el proceso educativo debe haber tres elementos: el educador, el niño y el entorno natural. A su vez, remarca la importancia del contacto con los espacios verdes ya que estos permiten el descubrimiento propio, fomentan la creatividad, el entusiasmo, el juego espontáneo e incorporar capacidades para ganar confianza en sí mismo y en el entorno, al mismo tiempo que se genera conciencia del vínculo con otros seres vivos y con el ciclo de la vida.

A partir de lo planteado y en concordancia con las ideas y marcos teóricos construidos, podemos retomar que las prácticas pedagógicas de las llamadas Escuelas Bosque, sus orígenes y fundamentación nos permiten emprender una revisión acerca de la construcción de nuestro rol docente, particularmente en el modo en que utilizamos el ambiente exterior, el parque, el entorno natural como fuente de enseñanza y aprendizajes.

Las Escuelas Bosque, que pueden estar enmarcadas en distintos formatos de educación, plantean el entorno natural como "sala", proponiendo un modelo educativo que vincula a los/as niños/as y la naturaleza como puerta a un aprendizaje basado en la curiosidad, la exploración, y el desarrollo de una conciencia ambiental. En estas Escuelas Bosques se traduce una filosofía basada en la conexión profunda con la naturaleza y la vida al aire

libre en **donde no hay limitaciones sino oportunidades a partir de la indagación de la naturaleza.**

A partir de estas concepciones, reflexionamos y problematizamos sobre las prácticas de enseñanza del equipo docente del Jardín de Infancia Mitre en lo relacionado a cómo abordamos el uso del parque y entorno natural como escenario de enseñanza y de aprendizaje.

"UN MODELO EDUCATIVO QUE VINCULA A LOS/AS NIÑOS/AS Y LA NATURALEZA COMO PUERTA A UN APRENDIZAJE BASADO EN LA CURIOSIDAD, LA EXPLORACIÓN, Y EL DESARROLLO DE UNA CONCIENCIA AMBIENTAL.".

Propuesta en marcha: recopilación e interpretación de los datos recogidos a partir del cuestionario realizado al equipo docente del Jardín de Infancia Mitre

Iniciamos esta propuesta realizando un cuestionario voluntario para el equipo docente de la institución, para indagar sobre usos y percepciones del parque y conocer algunas opiniones de nuestras colegas. Obtuvimos una participación de 17 maestras, que en su mayoría están en actividad hace más de 15 años y muchas de ellas trabajan hace más de

10 años en la institución y respondieron según sus experiencias a las preguntas del formulario ((https://forms.gle/LjRQFZnm3jWvyfo8A).

Para conocer un poco más sobre la población que respondió al cuestionario, exponemos que la mitad ejerce su actividad en salas maternales y la otra mitad en salas de infantes.

De las respuestas obtenidas, podemos decir que, a la hora de planificar actividades vinculadas con el entorno natural, en su mayoría los/as docentes del Mitre eligen como primera opción actividades relacionadas con la huerta para realizar cuando van al parque. Las propuestas de arte y rondas/juegos de persecución son las segundas actividades más realizadas. Queda en tercer lugar de preferencia la elección del jardín de mariposas, junto con el refugio literario y, por último, las opciones de juego libre, propuestas espontáneas y observación/registros.

Asimismo, a partir de la observación notamos que generalmente cuando los/as docentes van al parque con sus alumnos/as sin un objetivo establecido que acompañe a alguna planificación, se pondera el juego libre.

Por otro lado, también notamos que generalmente las actividades de observación y registro están muy asociadas y vinculadas a las actividades de huerta y jardín de mariposas u otros proyectos de indagación del entorno natural como árboles, insectos, etc.

La mayoría afirmó que considera al entorno natural como un escenario propicio para el aprendizaje. También coinciden en enriquecer las prácticas habituales con contextos naturales como recurso para propiciar aprendizajes. Se plantean como fundamentales

acciones como la observación, formulación de hipótesis, contrastar dichas hipótesis y generar información para transmitir a la comunidad. También propuestas de las diferentes disciplinas como por ejemplo de arte o literatura, percibiendo sensorialmente las características del parque, o actividades cotidianas como las de alimentación con el entorno como escenario. Se plantea la oportunidad de prestar puntual atención a percibir diferencias, ya sea de los días, horarios, climas, estaciones, etc.

En relación con si los proyectos abordados estuvieron vinculados al entorno natural, las docentes plantearon que la mayoría ha realizado proyectos de esa índole, como los trabajos realizados sobre el jardín de mariposas, las aves, los bichos del parque y el ecosistema de los árboles; proyectos sensoriales, juego heurístico, huerta, entre otros.

Las docentes destacan, en su mayoría, el entorno natural como ambiente educador, ya que ofrece oportunidades para aprender sobre el ambiente natural y así respetarlo, preservarlo y valorarlo. Asimismo, eligieron destacar la opción que define al ambiente como promotor de la observación y exploración. Se destacan, en segundo término, las opciones en las que el ambiente ofrece espacios de juego libre y de disfrute. Y, por último, eligen las opciones en las que se ofrecen oportunidades para descargar energía, aprender sobre recursos y materiales.

“LAS DOCENTES DESTACAN, EN SU MAYORÍA, EL ENTORNO NATURAL COMO AMBIENTE EDUCADOR, YA QUE OFRECE OPORTUNIDADES PARA APRENDER SOBRE EL AMBIENTE NATURAL Y ASÍ RESPETARLO, PRESERVARLO Y VALORARLO. ASIMISMO, ELIGIERON DESTACAR LA OPCIÓN QUE DEFINE AL AMBIENTE COMO PROMOTOR DE LA OBSERVACIÓN Y EXPLORACIÓN.”.

En relación con el interrogante ¿cómo se pueden enriquecer las propuestas y los aprendizajes de los/as niños/as en el parque?, las respuestas reflejaron el repensar las prácticas en función de las posibilidades que brinda ese espacio. Algunas docentes plantearon que no todo lo que brinda el parque tiene que estar relacionado con las ciencias naturales y se animaron a pensar en proponer en el parque actividades de matemática o prácticas del lenguaje, utilizando lo que el ambiente les brinda y ponderando

la posibilidad de descubrimientos que les ofrece el entorno, según las diferentes estaciones del año, los climas, lo espontáneo, etc.

Algunas de estas respuestas nos ubican en concordancia con lo que propone Katia Hueso, en su libro *Educar en la naturaleza* (2021), en cuanto a "naturalizar la escuela" y pensar escuelas en la naturaleza donde el parque no solo sea un espacio para "salir a jugar un rato". Cuando leíamos las respuestas, recordamos los conceptos que brinda esta autora cuando desarrolla sobre la educación combinada que se da en algunos lugares de España en la que los/as niños/as pasan algunas jornadas en una "escuela con techo" y otras, en un espacio "con cielo".

Una de las docentes habló de la naturaleza como entorno cambiante al que hay que brindarle una mirada atenta. Coincidimos en que estar sensible a ese entorno versátil estimula la curiosidad y pone a los/as niños/as constantemente en situaciones de preguntas. Para esto los/as docentes debemos aprender a no tener el control absoluto de lo planeado para la clase y ser permeable a lo inesperado. El tema es animarse a llevar a la práctica la constancia de poder enseñar en la naturaleza como espacio.

En su mayoría las docentes cuando van al parque realizan actividades de apreciación de manera espontánea. Y en menor medida realizan actividades vinculadas a sus proyectos. Eso nos permite pensar que están sensibles y atentas a las posibilidades que pueden surgir a partir de la versatilidad que el ambiente natural propone.

"ALGUNAS DOCENTES PLANTEARON QUE NO TODO LO QUE BRINDA EL PARQUE TIENE QUE ESTAR RELACIONADO CON LAS CIENCIAS NATURALES Y SE ANIMARON A PENSAR EN PROPONER EN EL PARQUE ACTIVIDADES DE MATEMÁTICA O PRÁCTICAS DEL LENGUAJE, UTILIZANDO LO QUE EL AMBIENTE LES BRINDA Y PONDERANDO LA POSIBILIDAD DE DESCUBRIMIENTOS QUE LES OFRECE EL ENTORNO, SEGÚN LAS DIFERENTES ESTACIONES DEL AÑO, LOS CLIMAS, LO ESPONTÁNEO, ETC.".

Analizando las respuestas sobre los espacios elegidos para realizar las propuestas pedagógicas, vemos que las docentes encuentran en su mayoría su "zona de confort" en la sala. Si bien un alto porcentaje también eligió el parque como lugar para trabajar, expresaron que las zonas "abiertas" presentan inconvenientes, como las cuestiones

climáticas o los traslados en el caso de las salas de edades más pequeñas. Podemos decir que salir al entorno natural puede presentar desafíos y riesgos que no son habituales en el interior de la sala, por eso, este último es el espacio que brinda mayor seguridad y en el que las docentes sienten más comodidad para llevar a cabo sus prácticas de enseñanza.

A su vez, se pudo observar también en el análisis del cuestionario que en este equipo docente existe el prejuicio de que los/as maestros/as que pasan mucho tiempo en el parque están “descansando”. Todavía debemos romper con esa estructura de escuela tradicional en donde solo se aprende en el aula. La observación activa del juego libre en la naturaleza es el rol que cumple un docente al momento que muchos creen que “está descansando” mientras los/as niños/as juegan. Como plantea Hueso (2021), el juego libre es una poderosa herramienta de aprendizaje cognitivo.

Análisis de caso: propuesta de articulación entre salas en el entorno natural

El análisis de caso nos permite poner el foco sobre las prácticas de las personas y su accionar diario, como también nos habilita a diseñar y llevar adelante experiencias de desarrollo curricular sobre el entorno natural, vinculado al despliegue de la enseñanza y del aprendizaje en contexto de pandemia en particular.

Es así que para el estudio de caso se ha convocado a 3 docentes con distintas trayectorias en el Jardín Mitre. Empezamos a observar su desempeño en el uso del parque, haciendo foco en el modo en que su trayectoria profesional, sus intereses, características y experiencias personales inciden como variables en la toma de decisiones y planificación de las acciones.

Teniendo en cuenta esto, planteamos algunas hipótesis que suponen el uso del parque con desempeño didáctico pedagógico, como lugar de juego libre y recreativo: ¿nos permitimos, las maestras del Jardín Mitre en los momentos de utilización del parque, que surjan situaciones espontáneas de enseñanza a partir de los descubrimientos de los/as niños/as? ¿De qué manera? ¿Cómo podemos los/as docentes estar permeables y disponibles a captar las oportunidades de aprendizaje que nacen desde la curiosidad de los/as niños/as y de las posibilidades que brinda el entorno natural?

En función de estas hipótesis y observaciones, se plantearon propuestas didácticas para ver qué ocurría en una jornada intensiva en el parque. Para iniciar, fue preciso encuadrar esta primera etapa en el trabajo con tres de las salas del Jardín de Infancia Mitre. Vale

aclarar que todo este trabajo ha sido llevado a cabo en el marco de la coyuntura propia en la época de fin de año, es decir, estas propuestas fueron cruzadas con el proyecto de articulación del Jardín, particularmente entre una sala de 3 años con una sala de 4 años (con 18 niños/as) y una sala de 4 años (con 16 niños/as) con una sala de 5 años (con 16 niños/as).

Como hemos mencionado, usualmente en el Jardín Mitre durante los últimos meses del ciclo escolar se realiza la articulación entre edades, en la cual se socializan las temáticas abordadas por cada edad, las particularidades de cada sala, así como los espacios físicos de cada una. A partir del contexto de pandemia -en donde no se pudo realizar una articulación en la que dos grupos de edades se reúnan en el mismo espacio cerrado- es que se vio como oportunidad poner en práctica el desarrollo de dicha articulación en el marco de este proyecto que prioriza utilizar al ambiente natural como espacio educador.

Se propusieron 4 mañanas en el parque para realizar las articulaciones. Se planificaron actividades en base a los proyectos de cada sala, con la intención de socializar los contenidos abordados durante el año en cada edad y se realizó un cronograma tentativo. Se utilizaron materiales significativos de cada grupo como los carteles con los nombres de los/as niños/as, anotadores/cuadernos, imágenes/láminas, calendario, bloques, etc.

Algunas actividades fueron a grupo total y otras en pequeños grupos coordinadas por una docente o una pareja pedagógica según el tipo de propuesta.

Fue necesario realizar algunos cambios en relación al cronograma estipulado, debido a las particularidades e imprevistos que se suceden en la dinámica de la institución. También, sobre la marcha, se fueron reorganizando las actividades según las necesidades particulares de los grupos. Por ejemplo, los/as niños/as de 3 años demandaron realizar

parte de su rutina diaria dirigiéndose a la sala a dejar sus pertenencias, antes de comenzar la jornada en el parque.

Esto nos hizo reflexionar sobre la importancia de las rutinas para niños/as tan pequeños/as y cómo el cambio repentino de las mismas a algunos/as les puede generar incomodidades o angustias u otras sensaciones similares. Asimismo, nos preguntamos qué pasaría si esta práctica al aire libre se convirtiera en algo habitual, organizado tal vez de manera semanal. Estimamos que dichas incomodidades serían menores, dependiendo el caso particular de las necesidades puntuales de cada niño/a o grupo.

Analizamos también que el cronograma planteaba actividades muy pautadas. Se propusieron rutinas propias de la sala en el espacio exterior, en las que tratamos de abordar distintas disciplinas (matemática con el juego de las 7 maravillas y uso del calendario, literatura, arte, prácticas del lenguaje con las propuestas del nombre propio, etc.). Percibimos que dejamos poco espacio/tiempo para que se sucedieran situaciones espontáneas y para el juego libre en el parque al que están acostumbrados los/as niños/as. Esto generaba que ellos/as preguntaran: "¿cuándo vamos a ir a jugar al parque?", mientras estábamos realizando propuestas lúdicas en dicho lugar. Sostenemos que si estos tipos de propuestas se repitieran regularmente tal vez los/as niños/as estarían más familiarizados/as con realizar distintas actividades en ese espacio, ya sea de juego libre como relacionadas a las distintas áreas de indagación.

Por otra parte, la cantidad de niños/as es un factor a tener en cuenta, ya que tener a más de 20 niños/as en una ronda con distancia en el parque fue complejo en relación a poder hacer un buen manejo de grupo, en el uso de la voz (recordemos que debíamos usar barbijo), en poder llegar a cada uno/a.

Reflexiones sobre el rol docente de las maestras participantes de la articulación

A partir de nuestras observaciones de cómo hacen uso del parque las docentes involucradas al proyecto de investigación, pudimos advertir cómo la actitud de cada maestra y su vínculo o predisposición para con el permanecer en espacios al exterior incide en la confianza y seguridad que muestran los/as niños/as en su accionar de exploración y experimentación del entorno natural.

Para ejemplificar:

Docente 1 tiene en cuenta el parque en su planificación didáctica generalmente para abordar propuestas de indagación del ambiente y literatura. Asimismo, se la observa atenta y predispuesta a posibles situaciones espontáneas vinculadas a los aprendizajes relacionados a estas temáticas. También utiliza el parque como un espacio de juego libre y recreación y se la observa en varias oportunidades enseñando el correcto y seguro uso de los juegos. Se la observa cómoda y segura en este espacio independientemente de las condiciones climáticas y la logística que implica el traslado del grupo a dicho sector.

Docente 2 tiene en cuenta el parque en su planificación didáctica para abordar en primer lugar propuestas de literatura, así como también la indagación del ambiente particularmente en actividades de conocimiento físico y también en la realización de observaciones y registros sistemáticos. En comparación con las otras dos docentes, se observan menos momentos de juego libre en dicho espacio. En varias oportunidades se la vio atenta y disponible a tomar las curiosidades espontáneas de los/as niños/as y convertirlas en situaciones de enseñanza/aprendizaje. Se la observa más cautelosa en relación con las condiciones climáticas y a la logística que implica el parque.

Docente 3 observamos que si bien hace un uso habitual de este espacio, generalmente es para juego libre y actividades recreativas. Dicha docente, a su vez, expresó que para trabajar puntualmente las propuestas didáctico-pedagógicas prefería hacerlo en su “zona de confort” que es la sala, la cual le genera seguridad y donde cuenta con todo el material necesario para su tarea. También se la percibe cautelosa en relación a la logística, a la peligrosidad en relación del uso de los juegos y a las condiciones climáticas.

“PUDIMOS ADVERTIR CÓMO LA ACTITUD DE CADA MAESTRA Y SU VÍNCULO O PREDISPOSICIÓN PARA CON EL PERMANECER EN ESPACIOS AL EXTERIOR INCIDE EN LA CONFIANZA Y SEGURIDAD QUE MUESTRAN LOS/AS NIÑOS/AS EN SU ACCIONAR DE EXPLORACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN DEL ENTORNO NATURAL.”.

Otro aspecto que nos parece importante mencionar es el hecho de que al haber realizado la articulación pudimos llevar a cabo actividades con niños/as de distintas edades, algo que en las escuelas que promueven este tipo de educación al aire libre se pondera. Si bien este año en particular justamente el compartir entre niños/as de distintas salas no fue posible debido a los protocolos de la pandemia, esta modalidad de articulación lo permitió. Es así que observamos en el entorno natural un posible escenario para que se sucedan situaciones espontáneas en las que niños/as de distintas edades/salas interactúen e intercambien saberes, descubrimientos, ideas, etc.

“OBSERVAMOS EN EL ENTORNO NATURAL UN POSIBLE ESCENARIO PARA QUE SE SUCEDAN SITUACIONES ESPONTÁNEAS EN LAS QUE NIÑOS/AS DE DISTINTAS EDADES/SALAS INTERACTÚEN E INTERCAMBIEN SABERES, DESCUBRIMIENTOS, IDEAS, ETC.”.

Conclusiones… ¿Finales?

Pudimos volver a poner en tensión una de las preguntas iniciales respecto de los motivos por los cuales como docentes nos cuesta tanto utilizar los espacios abiertos, al aire libre, el parque como ambiente alfabetizador cuando no nos vemos obligados a hacerlo como lo fue el tiempo pandémico.

Uno de los motivos relevados se vincula a nuestras propias resistencias que pueden estar relacionadas a la sujeción a la propia formación y biografía escolar, lo que nos lleva a seguir pensando el aula como el espacio tradicional de enseñanza, a pesar de valorar fuertemente otros espacios y entornos naturales. Otra de las cuestiones interesantes a

plantear son las diferentes dinámicas que requiere el espacio abierto, el lugar del cuerpo y los diferentes lenguajes que allí se despliegan.

Además, nos ha permitido revisar la propia actuación docente tratando de teorizar sobre estas actuaciones de modo crítico y, a la vez, enriquecer nuestras prácticas de enseñanza.

El parque, el entorno natural, es un ambiente educador. No solo tiene gran capacidad para los juegos libres o para actividades vinculadas con la indagación de la naturaleza sino que también se pueden plantear propuestas vinculadas a cualquier disciplina o área de indagación. Se debe prestar atención a ver si esas propuestas son planteadas desde lo espontáneo que brinda el entorno o si las inducimos desde situaciones más dirigidas, sin entrar en juicios de valor sobre qué sería lo mejor, si no, por el contrario, siendo conscientes que ambas son formas posibles y cada docente encontrará la manera para propiciar los aprendizajes de su grupo.

Como educadores sabemos que es mejor propiciar en los/as niños/as el uso de materiales no estereotipados ni estructurados y, justamente, el entorno natural nos brinda una fuente de materiales interesantes que debemos descubrir.

Luego de todas estas observaciones, actividades, reflexiones nos parece acertado acercarnos a la idea de que tal vez no sea una cuestión de pensar en la misma dinámica que hacemos en la sala y trasladarla al parque, sino justamente pensar, diseñar, planificar la propia dinámica del parque. Una dinámica con los propios materiales, los propios tiempos de ese espacio en particular, con una planificación didáctica desde otro lugar, con otra cabeza, cambiar el “chip” de la sala y pasarse a los tiempos y formatos del afuera. En el entorno natural encontramos la diversidad, vemos los tiempos de la naturaleza, los colores de las distintas estaciones, los olores, hay cambios constantes, las sutilezas de los cambios de las condiciones climáticas, cada situación es una posibilidad para plantearse como momento de enseñanza, una oportunidad de aprendizaje.

Podemos empezar pensando esta dinámica propia, en la que los/as docentes mantengamos un rol más paciente, más expectante, observador de lo que sucede en ese contexto, de los intereses y descubrimientos de los/as niños/as en ese momento, de las condiciones de ese día y de las oportunidades que ese conjunto de factores nos brindan para poder generar situaciones de aprendizaje para los/as niños/as. Una dinámica en la que la autonomía, la autodeterminación y la autorregulación de los/as niños/as sea acompañada por un enfoque pedagógico que va más allá de salir a jugar al parque sin caer en actividades dirigidas poco significativas. Creemos que éste es el desafío, el que cada docente pueda encontrar el balance de ser acompañante respetuoso/a, permeable,

atento/a, y abierto/a a las posibles situaciones de enseñanza y aprendizaje que brinda el entorno natural.

> "*Educar en la naturaleza es un acto democrático, universal, adaptable, inclusivo y accesible a cualquier persona o lugar, además es compatible con otras formas de educar. Admite muchos enfoques, materiales, visiones y métodos, Y es decisión de cada uno hasta donde quiere o puede llegar en esta mirada.*"
>
> (Katia Hueso, *Educar en la naturaleza*)

Sostenemos que la educación en los entornos naturales, que promueve el contacto desde la primera infancia en estos ámbitos, propicia el desarrollo de personas interesadas y comprometidas con el ambiente. Personas que espontáneamente tienen actitudes vinculadas a la conservación del patrimonio natural y cultural tanto para el bienestar propio, como de los/as otros/as y de los distintos seres que lo habitan.

En otras palabras, priorizar el entorno natural y tomarlo como un ambiente educador nos permite formar niños/as con conciencia social, involucrados en la conservación de la biodiversidad que adquieran hábitos sustentables a partir de la valoración del ambiente. Para ello, los/as docentes debemos ofrecer y garantizar ese contacto con la naturaleza para generar conocimientos que permitan una mirada crítica y reflexiva sobre la realidad que habitamos, para poder formar ciudadanos/as activos/as que promuevan una transformación a la vez que se transforman a sí mismos/as.

A partir de este proyecto de investigación, con los aportes de estos enfoques, continuamos enriqueciendo nuestras prácticas docentes de *un jardín rodeado de parques.*

"PRIORIZAR EL ENTORNO NATURAL Y TOMARLO COMO UN AMBIENTE EDUCADOR NOS PERMITE FORMAR NIÑOS/AS CON CONCIENCIA SOCIAL, INVOLUCRADOS EN LA CONSERVACIÓN DE LA BIODIVERSIDAD QUE ADQUIERAN HÁBITOS SUSTENTABLES A PARTIR DE LA VALORACIÓN DEL AMBIENTE.".

Bibliografía

Abelleira Bardanca, Ángeles. (2018). En la red: educar en la naturaleza. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, *5*(1), 119-123. Recuperado a partir de https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4907

Beraza, M. A. Z. (2016). Infancia y naturaleza. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9-12.

Frabboni, F, Galletti, A. y SavoreJli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente".*Barcelona: Fontanella.

Freire, H. (2011). Educar en verde: Por una infancia en la naturaleza. *Integral: Vive mejor en un mundo mejor*, (381), 32-37.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). Organización de los espacios: zonas de estar, de aprendizaje y de juegos y Las actividades al aire libre. En: Goldschmied, E. y Jackson, S. (2000). *La Educación Infantil de 0 a 3 años.* Madrid: Morata.

Hueso, K. (2021). Educar en la Naturaleza. Barcelona: Editorial Plataforma.

Hueso, K. (2017). *Somos naturaleza: un viaje a nuestra esencia*. Barcelona: Editorial Plataforma.

Hueso, K. y Camina, E. (2015). La educación temprana en la naturaleza: una inserción en calidad de vida, sostenibilidad y salud. *Boletín Carpeta Informativa del CENEAM*.

Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En: Malajovich, A. (Comp.). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial.* Bs. As. Argentina: Ed. Paidós.

Martínez, J. M. B. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 171-182.

Montessori, M. (1986). *La mente absorbente.* México: Ed. Diana.

Siede, I. (2020). *En busca del aula perdida*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Soto, C., Mateos, N., Castro, E. (2014). Los Espacios Institucionales y Los materiales. En: Soto, C., Mateos, N., Castro, E. (2014).*La vida en las instituciones. Temas de 0 a 3.* Argentina: Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial.

Trelles Solís, E. (2002). La Educación Ambiental Comunitaria y la prospectiva: una alianza de futuro. *Revista Trópicos en Educación Ambiental. Vol. 4, Nº10, Universidad de Guadalajara, México.*

Nadín Varela Demarco es Profesora de Nivel Inicial egresada en el ISPEI Sara C. de Eccleston en donde también realizó el Postítulo de Jardín Maternal. Técnica en manejo, gestión y conservación de la biodiversidad de la Universidad Caece. Ha realizado otros estudios como el Postítulo en Educación Sexual Integral del Joaquín V. González y la Actualización académica en nuevos

enfoques pedagógicos que renovaron la educación infantil de INFOD. Se desempeña como maestra en el Jardín de Infancia Mitre.

Su email es: nadin.varela@bue.edu.ar

María Paz Gómez Centurión es Profesora de Nivel Inicial egresada del ISPEI Sara C. de Eccleston. Realizó la Especialización docente de nivel Superior en educación maternal y la Actualización académica en nuevos enfoques pedagógicos que renovaron la educación infantil, ambos de INFOD. Es Licenciada en Publicidad y se desempeña como maestra en el Jardín de Infancia Mitre.

EXPEDICIÓN VII: PASEAR LA LUNA CON COLLAR DE ESPUMA. ARTE, POÉTICAS Y DERECHOS DE INFANCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

●●● POR: VALI GUIDALEVICH Y MARÍA PÍA CARACOTCHE

"Interponer entre lo real y cada uno de nosotros un tejido de palabras, de conocimientos, de historias y de fantasías, sin el cual el mundo sería inhabitable. (...) llegar a componer y preservar un espacio muy diferente que privilegie el juego, los intercambios poéticos, la curiosidad, el pensamiento, la exploración de sí y de lo que nos rodea. Es mantener viva una parte de libertad, de sueño, de algo inesperado."

Michele Pètit, 2015

En este artículo presentamos la experiencia de *una expedición, una travesía, un recorrido,* una propuesta de formación que fue llevada adelante de manera conjunta, en espacios curriculares diferentes de dos Institutos de Formación Docente, durante los años 2020 y 2021.[5]

Introducción

Esta iniciativa es parte del Proyecto "En busca de la Flor Redonda", que conjuga arte, juego y educación en un programa que incluye un conjunto de expediciones para salir al encuentro de espacios compartidos de imaginación, creación y proyección destinadas a las infancias y educadores de distintos ámbitos. Estas *andanzas por países literarios, musicales, visuales, lúdicos, teatrales*, invitan en cada travesía a explorar, interrogar, imaginar *respuestas no halladas, visualizar nuevos horizontes, inventar otros mundos*. Nace en 2019, a 30 años de la Convención de los Derechos de Infancias, hilando su narrativa a la poética de María Elena Walsh, ante el aniversario el mismo año de su obra *El País de la Geometría, expediciones a todos los ángulos, todos los rincones, todos los vericuetos, bajo el viento, la lluvia, el granizo y la resolana* (Walsh, 1969).

En una primera instancia, este Proyecto fue pensado a partir de encuentros presenciales, que involucraban procesos grupales de experimentación y construcción conjunta, en una espacialidad que podía ser recorrida, habitada, transformada, a partir de crear y producir

[5] Se desarrolló en los siguientes espacios: Taller de Experiencias culturales, Comunidades e inclusión (PEI ENS1) a cargo de Pia Caracotche y en el Taller de Artes Visuales 1 (Ispei Sara C. de Eccleston) a cargo de Vali Guidalevich.

instalaciones artísticas y concreciones materiales. En el año 2020, ante las condiciones presentadas por la pandemia Covid 19, realizamos una serie de traducciones para su abordaje virtual, de contextualización y realización, respondiendo a las complejidades de ese tiempo.

En el año 2021, desarrollamos la Expedición VII: “Pasear la luna con collar de espuma. Inventar artefactos con un kilo de viento y un metro de mar”. Como proyecto Intercátedras, en el marco de los talleres “Experiencias culturales, Comunidades e inclusión” (PEI ENS1) y “Artes Visuales 1” (ISPEI Sara C. de Eccleston).

Y, en el año 2022, el Proyecto se pudo concretar de manera presencial como expedición destinada a las infancias, en el marco de la convocatoria del CCK (Centro Cultural Kirchner): *Maneras de habitar el mundo*, resultando ser ganador del concurso, con la propuesta de *diseño y construcción de máquinas para pasear la luna.*

Los paseos de la luna en pandemia / proyectar

Cada travesía propone una búsqueda, en torno a un tema clave del habitar del mundo de las infancias, propiciando la expresión, la creación y la producción, desde la singularidad y un proceso compartido para su concreción.

El Programa de expediciones, se despliega desde diferentes temáticas (a modo de ejemplo: *tiempo, escuela, poesía, memoria*), brindando ‘pistas – acciones” (crear mundos, viajar con otrxs, inventar artefactos), como parte de su narrativa en torno a la resolución de cada problemática. Durante el recorrido, se abordan producciones de artistas

argentinos/as y latinoamericanos/as, abriendo espacios para la observación, la crítica y el despliegue de la imaginación a través de diferentes dinámicas participativas.

"CADA TRAVESÍA PROPONE UNA BÚSQUEDA, EN TORNO A UN TEMA CLAVE DEL HABITAR DEL MUNDO DE LAS INFANCIAS, PROPICIANDO LA EXPRESIÓN, LA CREACIÓN Y LA PRODUCCIÓN, DESDE LA SINGULARIDAD Y UN PROCESO COMPARTIDO PARA SU CONCRECIÓN".

La Expedición VII - centrada en la temática de la poesía y las invenciones - en la experiencia de modalidad virtual que aquí relatamos invitaba a recorrer, investigar y descubrir producciones e informaciones acerca de la LUNA desde diferentes áreas y lenguajes, incorporando la perspectiva de infancias, en un proceso de diseño que finaliza en la realización de *un collar para la luna*.

En el punto de partida de esta Expedición, el primer paso, fue la elección del tipo de collar que cada quién diseñará. Se presentaba una lista de opciones, que describía los diferentes paseos, motivos y ocasiones en el cual la luna luciría estas creaciones.

La elección del tipo de collar orienta el proceso de diseño, la investigación (visual, literaria, musical, otras), y luego su concreción atendiendo a su funcionalidad, uso y sentido del mismo. Estos paseos en su enunciado abren diferentes "ocasiones" o motivos del paseo, más ligadas a problemáticas ambientales, a situaciones lúdicas compartidas por niñxs, al encuentro entre generaciones o eventos celebratorios atravesada la pandemia:

COLLAR PARA REGAR DE LUZ SELVAS Y BOSQUES

Función: riego / cuidado árboles y suelos.

Tipo de collar: lumínico.

COLLAR PARA JUGAR CON LOS CHICOS/AS LA PRIMERA NOCHE SIN COVID

Función: jugar / contar- calendario-reloj.

Tipo de collar: lúdico.

COLLAR PARA BAÑARSE EN OCÉANOS Y MARES

Función: jugar / cuidado y protección de habitantes acuáticos.

Tipo de collar: lúdico.

COLLAR PARA GUARDAR Y CANTAR CANCIONES DE CUNA

Función: guardar /memoria / cantar.

Tipo de collar: musical / instrumental.

COLLAR PARA LUCIR EN LA PRIMAVERA 2022

Función: celebrar / contar – calendario - reloj.

Tipo de collar: ornamental - celebratorio.

COLLAR PARA EL DIA QUE VOLVAMOS A ENCONTRARNOS

Función: contar – tiempo - reloj / abuelidad - memoria / comunicación.

Tipo de collar: envolvente / táctil / lazo.

"LA EXPEDICIÓN VII - CENTRADA EN LA TEMÁTICA DE LA POESÍA Y LAS INVENCIONES - EN LA EXPERIENCIA DE MODALIDAD VIRTUAL QUE AQUÍ RELATAMOS INVITABA A RECORRER, INVESTIGAR Y DESCUBRIR PRODUCCIONES E INFORMACIONES ACERCA DE LA LUNA DESDE DIFERENTES ÁREAS Y LENGUAJES, INCORPORANDO LA PERSPECTIVA DE INFANCIAS, EN UN PROCESO DE DISEÑO QUE FINALIZA EN LA REALIZACIÓN DE *UN COLLAR PARA LA LUNA*.".

Si fuera posible hacer un relevamiento de todos los juegos que existen y existieron – de niños y de adultos, nuevos, antiguos, solitarios, grupales, institucionales, imaginarios, competitivos, de vértigo, de destreza, de azar, etcétera-, hallaríamos todas las situaciones que la vida puede plantear.

Graciela Scheines, 1998

Puntos de partida / Investigar

La narrativa planteada en cada expedición implica la realización de un recorrido diverso en el proceso creativo, proponiendo la investigación y experimentación como centro de la escena. Para la creación del collar, se proponen diferentes indagaciones:

- **Acerca de la luna.**

Un recorrido desde diferentes abordajes relacionados a la luna, para el cual se generó una *guía de materiales,* elaborada por las autoras. Esta guía atravesaba desde lo artístico, la presentación de producciones en lo musical, lo literario y de las artes visuales. Incorporaba, además, manifestaciones culturales pertenecientes a la cultura de la infancia (por ejemplo: cuentos, canciones, rimas). Por otro lado, se sumaban contenidos de diversas áreas de conocimiento (geología, astronomía, biología, historia, etc.).

Consideramos este tramo, dedicado a la búsqueda, investigación de datos y selección de referentes, como fundamental para el proceso de diseño y producción del collar de cada estudiante.

- **Acerca de los collares.**

En cada una de las Expediciones se convocan diferentes especialistas referentes a las temáticas a abordar. En esta ocasión, fue invitada la diseñadora de indumentaria y artista Tania Ortiz. En el encuentro, Ortiz propuso una metodología para realizar el proceso de diseño referido específicamente a un collar para la luna, vinculado a su propia producción como diseñadora. La artista expresó: “Yo elegí el tema, ‘collar para contar historias de viajera feliz’…pienso en el tipo de historias voy a contar, con quién las voy a compartir, si será con un interlocutor, o un grupo …Y hago un inventario de las historias…”

Asimismo, compartió diferentes ejemplos de collares a lo largo de la historia y diversos desarrollos contemporáneos donde se trabajaban la reutilización de variados materiales y elementos cotidianos.

Otra cuestión relevante del Proyecto tiene que ver con la inclusión de lxs chicxs a través de sus ideas, perspectivas, propuestas… Para ello se realizaban diferentes entrevistas a chicxs, en tanto cumplirían la función de expertxs en la resolución de problemas acerca de las características de este collar. Algunas de las cuestiones que se abordaron fueron las siguientes: morfológicas, funcionales, de materiales, texturas, paleta de color, usos, entre otras que fueron surgiendo a lo largo de las conversaciones y avances en la profundización de las ideas. A continuación, se ejemplifica con un fragmento de una entrevista:

X: *¿Algo más te gustaría que tenga el collar para la luna que riegue de luz bosques y selvas?*

E: *Si, el collar tiene que tener animales.*

X*: ¿Por qué?*

E: *Porque la luna y su luz le hace la vida más feliz a los animales. Los animales tiran de una campana larga para avisarle a la luna que les de mucha luz y la luna tarda mucho porque está a mil metros.*

(…) y el collar tiene que tener un ojo para ver a quién le tiene que dar luz.

¿Cómo vamos hasta la luna?

E: *Agarramos 20 escaleras y las ponemos en fila hasta llegar a la luna.*

Elena (Edad: 5 años)

Entrevista: Sofía Ansola y Alexia Bertomeu

"Un collar redondo, con muchos brillos. Le podemos poner una manzana y una zanahoria. (…) Se lo hacemos llegar alcanzándoselo en una nube. Nosotras nos subimos a la nube y nos acercamos a la luna y le ponemos su collar enorme."

Isabella (Edad: 4 años)

Entrevista: Micaela García y Florencia Zubcov

A lo largo del trayecto, se fueron compartiendo los procesos y cada uno de los pasos que se iban realizando. De esta manera, lxs estudiantes aportaban y enriquecían a los dúos o subgrupos que presentaban el trabajo.

Cabe resaltar la importancia en el recorrido del proceso grupal, las conversaciones, presentaciones, devoluciones y orientaciones para la concreción de cada uno de los trayectos, como así también la construcción del objeto: *el collar para la luna*.

Me parece importante observar que existe una relación indudable entre ***asombro y pregunta, riesgo y existencia.*** *(...) que es la única* ***educación creativa*** *y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales y el propio conocimiento.*

Paulo Freire, 1985

Los Instrumentos / Registrar

Para el desarrollo de esta Expedición, se cuenta – además de la guía de materiales – con una "Ficha del Proceso de Diseño", que facilita el recorrido y el registro de cada etapa. Esta ficha posibilita -a modo de informe- ir dando cuenta de los hallazgos y las elecciones en cada tramo de la investigación.

Incorpora un "Panel de Ideas" o tablón, como espacio de planteo de ideas previas, primeras decisiones en cuanto a la definición de imágenes de obras de artistas, componentes, materialidades, texturas, funcionamientos, sumando también ideas y cuestiones más intuitivas.

Luego, una segunda "Ficha de cierre del Proyecto", propone la incorporación de las imágenes de los bocetos y/o de prototipo del diseño del collar, su denominación, el texto de una tarjeta con dedicatoria que explicite a la luna algún aspecto (funcionalidad, ocasión de uso, etc.) y definición de la "forma de envío" con la cual se hará llegar el collar.

Se finaliza el proyecto con la presentación de las producciones dentro de cada Cátedra, haciendo un intercambio y puesta en común sobre aquellos aspectos que se consideran más relevantes del proceso, de esta travesía lunar.

¿A qué abre el arte? A otras posibilidades de mundos. (…) A su posibilidad entonces de abrir sentido, mientras que el sentido ya dado está cerrado.

Jean-Luc Nancy, 2014

Un collar para la luna / Enlazar

La expedición intercátedras relatada en estas páginas propone vivenciar la articulación entre diferentes lenguajes artísticos desde lo lúdico y la percepción poética del mundo, forma de habitar de las infancias. También, ejemplificar algunas ideas referidas al sentido de la investigación en un proyecto, la valorización de los procesos y la importancia de las distintas etapas que se van planteando en el desarrollo. Esta propuesta visibiliza cómo los proyectos se enriquecen en la elaboración y creación con y junto a otrxs, desde una propuesta compartida, en un espacio de intercambio y crecimiento. Los trabajos de los grupos se entrelazan, las ideas se enriquecen y las producciones se complejizan. El proceso creativo ocupa un lugar central en el proyecto, imaginando, jugando y creando un *collar para la luna*.

Las *Expediciones* – con sus recorridos interdisciplinarios – continuarán en el tiempo, como propuestas de formación para futurxs educadorxs, como espacios de juego y creación de las infancias, como travesías compartidas en el desafío de *imaginar, bocetar, diseñar, deletrear, creer y desplegar otros mundos por venir.*

"LAS EXPEDICIONES - CON SUS RECORRIDOS INTERDISCIPLINARIOS - CONTINUARÁN EN EL TIEMPO, COMO PROPUESTAS DE FORMACIÓN PARA FUTURXS EDUCADORXS, COMO ESPACIOS DE JUEGO Y CREACIÓN DE LAS INFANCIAS, COMO TRAVESÍAS COMPARTIDAS EN EL DESAFÍO DE *IMAGINAR, BOCETAR, DISEÑAR, DELETREAR, CREER Y DESPLEGAR OTROS MUNDOS POR VENIR*".

Referencias bibliográficas

Freire, P. y Fundes, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basta en respuestas a preguntas inexistentes.* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Nancy, J. L. (2014). *El arte hoy*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Scheines, G. *(1998). Juegos Inocentes Juegos terribles.* Buenos Aires: EUDEBA. (2da. 2017) Espíritu Guerrero Editor.

Walsh, M. E. (1969). *El País de la Geometría*. Buenos Aires: Cuentopos para el recreo.

Vali Guidalevich es Doctora en 'Artes y Educación'-Sobresaliente 'CUM LAUDE'. Universidad de Barcelona. Posgrado en Carrera Docente y Diseñadora Textil. FADU-UBA. Artista visual. También es Coordinadora del Área de Educación MUNTREF/ARTES VISUALES y autora de la Colección: "Arte para Chicos" de artistas argentinos/as. Se desempeña como profesora del ISPEI Sara C. de Eccleston, dictando el Taller de Artes Visuales.

Su e-mail: vali@produ.com.ar

María Pía Caracotche es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Especialista en Formación de Formadores (UBA). Hace diseño de dispositivos y contenidos educativos que conjugan arte y juego. Desarrolla proyectos de formación de educadores en el área de la educación formal y no formal centrados en los derechos de infancias, y la pedagogía urbana. Coordina el Área de Investigación de Instituto ENS N 1 Lenguas Vivas Pte. Roque Sáenz Peña, donde se encuentra a cargo del EDI *Experiencias Culturales, Comunidades e Inclusión.*

NOCHE DE LOS MUSEOS. ECCLESTON Y TRANS-FORMACIÓN

●●● POR: GRACIELA MARTÍNEZ

Esta crónica ofrece la mirada sensible de una docente de la institución que se acercó a participar de la primera Noche de los Museos en la que el ISPEI Eccleston abrió sus puertas con múltiples ofertas, tanto desde su patrimonio pictórico y de materiales pedagógicos como desde talleres y espectáculos para los visitantes.

Más allá", "al otro lado", "a través" o "cambio" son los sentidos del prefijo trans. Usar esta partícula es enfatizar el movimiento en sí, el proceso; subrayar lo que pasa, atraviesa y cambia. Lo trans no es un inter (entre territorios) sino un "más allá de", supone la posibilidad de diluir límites y transgredirlos, transformar sus contenidos..., generando de este modo un campo de existencia complejo.

(Chiani, 2014)

Y así, aventurada, abierta al público en la noche, luminosa entre los verdes, habituada al encuentro humano, nos recibe nuestra institución. A todos.

Suena la zanfona en el hall de entrada, iniciando una experiencia sensible, de ámbitos y espacios donde convergen las infancias, con sus miradas sobre el mundo, sus objetos, sus lenguajes, sus preguntas, sus maneras de tocar, de descubrir.

Cultura de la infancia a cada paso. Historia de la educación, del juego, del país.

Nuestro lugar de formación cotidiano transformado con nuevas metáforas visuales surgidas de lo que subyace en lo que siempre hacemos.

Objetos, ilustraciones, pinturas, carteles ineludibles, fotos de ayer y de hoy.

Todos los espacios parecen proponernos un sendero polifónico de descubrimientos lúdicos, sensitivos, sensoriales, filosóficos. Los recintos huelen, suenan… Son umbrales.

El oleaje de visitantes y expositores va y viene entre los acontecimientos que se suceden; una concurrencia que elige, se demora, disfruta, se asombra, escucha, responde. Se queda y se queda. Un territorio antropológico de experiencias.

Recorrido con ritmo de rayuela, la tierra y el cielo. La infancia como un estado vivencial, como un modo de estar en el mundo. Cada ámbito un cuadrado de la rayuela sobre el cual poner un pie y jugar.

“EL OLEAJE DE VISITANTES Y EXPOSITORES VA Y VIENE ENTRE LOS ACONTECIMIENTOS QUE SE SUCEDEN; UNA CONCURRENCIA QUE ELIGE, SE DEMORA, DISFRUTA, SE ASOMBRA, ESCUCHA, RESPONDE. SE QUEDA Y SE QUEDA. UN TERRITORIO ANTROPOLÓGICO DE EXPERIENCIAS”.

En el deambular, encontraremos invitaciones al arte, a ingresar en espacios imaginarios, a la danza y a la música.

Podremos poner palabra, soñar junto a otros, hacernos preguntas insondables, experimentar entre tejidos, colores, tintas, enarbolar banderas, recordar. Hacer memoria.

Encontraremos una breve historia en los pequeños mobiliarios de madera, muñeca de tela, carretilla salida de un cuento de Beatrix Potter, piano tamaño ¨niño¨, banco de carpintero. Relicarios.

Cultura y Educación en la Ludoteca entre los objetos sociales destinados a los niños.

El pasillo se desenvuelve como texto narrativo. Ilustraciones de cuentos clásicos en las paredes, cuentos en las voces de alumnas guardadas en códigos QR. Narraciones. El tiempo hace piruetas en quienes nos sentimos adultos.

En otra estancia, una armoniosa exposición de máscaras conmueve, máscaras con nombre propio, con edad, con poderes, una poética de materiales, expresión e imaginario. Tres preguntas esenciales:

¿Qué máscaras usaste durante tu infancia?

¿Cómo te imaginas la máscara de tus sueños?

¿Qué poder te gustaría que te otorgara tu máscara?

Me quedo con esas preguntas, me las llevo para siempre. Como me quedo también con ese estallido expresivo en los ojos.

“EL PASILLO SE DESENVUELVE COMO TEXTO NARRATIVO. ILUSTRACIONES DE CUENTOS CLÁSICOS EN LAS PAREDES, CUENTOS EN LAS VOCES DE ALUMNAS GUARDADAS EN CÓDIGOS QR. NARRACIONES. EL TIEMPO HACE PIRUETAS EN QUIENES NOS SENTIMOS ADULTOS.”.

Más allá, me detienen libros de literatura, sobre las mesas, rincones para leer, y una invitación: *Tomate unos minutos, disfruta de uno de estos libros…*

El repertorio dialoga con el panel de cuentos clásicos instalado en el pasillo. Aquí la Literatura que disrumpe, los temas que no fueron para los niños de ayer, las perspectivas y las nuevas concepciones, el repertorio habla por sí solo: *Pato y la muerte, Héctor, el hombre increíblemente fuerte* que adora tejer crochet, *Ramona la mona*. Tal como anticipa el mensaje que nos recibe, te vas con nuevas emociones e ideas. A todos nos pasará, niños y grandes, siempre interpelados unos y otros en nuestras mutuas relaciones con la literatura y el arte del lenguaje y la imagen.

Desemboco en un espacio de banderas intervenidas. Voces flameando. Serenas, constantes, presentes. Escribir es dibujar voces. Me retiro, escuchando.

Sobre el final del pasillo una mesa nos cuenta del juego, de los materiales del juego y el aprendizaje, de la imaginación. Una pequeña mesa que plantea grandes temas siempre en tensión en la educación.

En algún momento, el gran salón abierto convoca. Al frente, un piano tan querido por nosotros. Un gran piano. Cuatro cubos, como las cuentas de un collar, irán armando el nombre de María Elena (Walsh) a medida que surgen canciones, Alumnas, profesores, instrumentos y canto que nos hacen entonar bajito. Un coro poderoso, como María Elena, nos cuenta que fue poeta, dramaturga, feminista…

¨Mi canto y mi corazón, son...son

Para los demás¨

Con el avanzar de la noche el dúo Naranja Dulce también cantará, como música de cámara. La poesía otra vez hecha música.

En otro momento de esta noche donde todo acontece, los visitantes se reúnen, niños, grandes. Rondas como danza, círculos, pasos, palmadas, ritmo, coreografías. Alegría

colectiva. Una invitación a habitar el espacio con el cuerpo y a habitar el cuerpo con la música y el ritmo.

Y… si ¿Jugamos en el bosque? El bosque y sus recovecos: aromas, sonidos, juegos de la luz y la sombra, lianas, agua que corre. La textura de la naturaleza. Las historias de los cuentos están allí. Sentirse perdido, vivir una aventura, apilar troncos, juntarlos.

En la entrada un bello cartel pregunta:

Qué tiene un bosque,

Que tiene un árbol

Que tiene una rama

Que tiene un nido

Que tiene un pájaro

Que tiene un traje

Que tiene un bolsillo

Que tiene un gusano

Que tiene hambre

Todos queremos un bosque así, al que entrar a jugar y del que salir cuando se quiera.

Hacer un TAUMATROPOS (o maravilla giratoria). Nunca antes. El ojo, el dibujo y el movimiento juntos, al unísono. Hacer dibujos y asombrar. Una niña prepara su objeto óptico y pregunta: -¿Esta tijera corta círculos? Salgo feliz de asombro.

En ¨Real¨ me entrego a la sorpresa de la perspectiva, el punto de vista y las sensaciones. Toco y veo en una pantalla lo que hago con las manos. Amaso y siento la materia. Miro y descubro la pequeña escultura que surge en la película. Magia de la instalación, de la participación y una pregunta: ¿qué es lo real?

“ALEGRÍA COLECTIVA. UNA INVITACIÓN A HABITAR EL ESPACIO CON EL CUERPO Y A HABITAR EL CUERPO CON LA MÚSICA Y EL RITMO”.

Todo el Espacio Museístico, Ludoteca, Infancia y Naturaleza despliega historia, documentación y diálogos visuales. El descubrimiento de la naturaleza, las múltiples maneras de mirarla, de tocarla, de contarla. Nidos, semillas, frutos. Imaginar tus alas.

Luego construiremos pájaros. En dos mesas colectivas, comunitarias, codo a codo, niños y adultos echan a volar pájaros, pájaros de color. Los niños eligen los colores de sus pájaros. Son sus pájaros.

En el Espacio de la Memoria asistimos a la visibilización de la historia en personas con nombre propio, en sus rostros, en sus huellas, en los objetos conservados por las familias. También podemos ver la proyección de diferentes acciones que se fueron realizando en la Institución durante todo un proceso de investigación, desde 2017, (homenajes, colocación de baldosas por la memoria, puestas artísticas). Susana, Beatriz, María Inés, sus apuntes, sus delantales, presentes en cada uno de los que amamos los sueños de los niños. En sus aulas, por siempre: "¿Qué bandera se desplegó allí, donde no me olvidaron?" (Neruda, 2001). Encuentro y reencuentro.

Casi finaliza la noche. Me voy, plena de sentires, pensamientos, acontecimientos, encanto. Noche, espacio museístico Eccleston, transformación y magia.

Referencias bibliográficas

Chiani, M. (2014). Poéticas trans. En: *Escrituras compuestas: letras, ciencias, artes. Sobre Silvina Ocampo, Arturo Carrera, Juana Bignozzi y Marcelo Cohen*. Buenos Aires: Katatay.

Neruda, P. (2001). El *libro de las preguntas*. Barcelona: Planeta.

Graciela Martínez es Profesora de Castellano, Literatura y Latín. Posee una Especialización de Literatura Infantil y Juvenil (UNSAM). Realiza asesoría de cátedras disciplinares y es docente de Taller de Campo de la Práctica en Formación Superior en el ISPEI "Sara C. de Eccleston".

ANEXO TEMÁTICO

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

●●● POR: ANA MARIA ROLANDI

"Un proyecto de Educación Ambiental: "Separamos residuos en la escuela y reciclamos papel""

https://www.researchgate.net/publication/355982459_EDUCACION_AMBIENTAL_DESDE_LA_PRIMERA_INFANCIA_UN_CAMINO_ACERTADO_EN_PRO_DEL_DESARROLLO_SOSTENIBLE

Este artículo, escrito por Rossember Saldaña Escorcia durante 2021, tiene por objetivo el poder analizar el papel de la educación ambiental en la primera infancia para el logro del desarrollo sostenible. El autor aborda diferentes conceptos teóricos que permiten comprender la importancia que tiene la primera infancia en la sostenibilidad, ya que la creación de conciencia y pensamiento crítico ambiental en los primeros años de edad ayuda en la disminución de los problemas ambientales a futuro.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjzy8jAiNb7AhVyl5UCHfgRA9gQFnoECDoQAQ&url=https%3A%2F%2Feducacion.mma.gob.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F08%2FManual-Naturalmente-Primera-Infancia.pdf&usg=AOvVaw18lSS3QGqoSSxV9ba4Mm8I

Este es un manual de educación ambiental que ha sido elaborado por la ONG "Vertientes del sur" (Chile). En su interior ofrece una serie de fichas de actividades que están pensadas para ser desarrolladas en los ámbitos educativos de primera infancia. Dichas actividades fueron pensadas de tal forma que sean de fácil implementación, con materiales simples y de bajo costo; pero también con flexibilidad, por lo que se pueden adaptar a cualquier realidad institucional e, incluso, familiar.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8237392

Este artículo, escrito por Daniela Sánchez Colorado en 2021, tiene como objetivo reflexionar sobre la relación que hay entre la educación ambiental y la dimensión socioafectiva en la primera infancia. Las experiencias y situaciones problemáticas a las que hace referencia este material demostraron que los niños y niñas en su etapa inicial pueden comprender

escenarios complejos al socializar nociones del conocimiento natural y ambiental; además de la motivación por aprender, potenciar habilidades de pensamiento, ejercitar procesos cognitivos, crear hipótesis, relacionar su cotidianidad con situaciones externas relacionadas y buscar posibles soluciones, para llegar a la conclusión de la importancia de la enseñanza de la educación ambiental desde los primeros años de vida.

"Las estructuras didácticas y la enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial"

https://campuseducativo.santafe.edu.ar/las-propuestas-desde-la-matematica-para-las-infancias-que-deben-tener-en-cuenta/

El portal de gestión educativa de la Provincia de Santa Fe, nos propone pensar, en esta publicación del 6 de agosto de 2021, acerca de cuáles son los desafíos en la formación docente con respecto a la didáctica de la matemática en el nivel inicial. Para ello, la subsecretaría de Educación Superior de dicha provincia, ofrece un espacio de lectura enriquecedora para la formación docente en el nivel inicial, a través del compromiso ético académico del Prof. Gustavo Omar Lencioni, quien brinda un texto pedagógico acerca de "*Las propuestas desde la Matemática para las infancias: ¿Qué deben tener en cuenta?*"

https://www.fcedu.uner.edu.ar/?p=30494

En una entrevista realizada en el marco del Curso de Posgrado denominado «*El abordaje disciplinar de los contenidos de enseñanza en el Nivel Inicial*» (Fcedu-UNER), la Lic. Adriana Castro, desde su perspectiva, plantea algunos de los aspectos más salientes de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas para niños y niñas de primera infancia.

"El juego en el área Educación Física. Un análisis de los diseños curriculares de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires y de Río Negro"

https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14747

Este artículo presenta un estudio documental sobre el Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro (Argentina) desde las dimensiones histórica, política y

pedagógica. El documento construye categorías teóricas que organizan la enseñanza desde distintos campos de experiencia, núcleos de aprendizaje, tipos de secuencias y formas de enseñar. Según sus autoras, este nuevo diseño abre perspectivas auspiciosas para el nivel, siempre y cuando, las y los docentes puedan hacerlo propio y recrearlo a través de sus propuestas de enseñanza.

https://www.redalyc.org/journal/5709/570965027013/html/

Este documento, con autoría de Iwanova De Jesús Dávila Padrón (Venezuela) y Marcos Antonio Requena Arellano (Argentina), presenta un análisis de la coherencia interna acerca del enfoque de aprendizaje que existe en los diseños curriculares de Educación Inicial de los nueve países suramericanos hispanohablantes.

"Variables y condiciones para la enseñanza de los juegos tradicionales en el Nivel Inicial"

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005713.pdf

Este material sobre juegos tradicionales, elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente para los equipos directivos de Nivel Inicial, intenta ser un recurso que enriquezca las propuestas de enseñanza destinadas a niños y a niñas de primera infancia.

https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-07/PRO-Ficherojuegos_2018.pdf

La propuesta de UNICEF al editar este material es que aquellas personas que estén encargadas del cuidado directo de los niños y niñas sin cuidados parentales en hogares convivenciales, puedan ofrecer alternativas lúdicas a fin de promuever el juego para garantizar el desarrollo social y emocional de niños y niñas bajo su responsabilidad. El lema es que "para que un chico juegue no alcanza con que haya juguetes o juegos, es necesario un adulto que enseñe a jugar, jugando".

INGRESOS BIBLIOGRÁFICOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y FORMACIÓN DOCENTE RECIENTEMENTE INCORPORADOS A LA COLECCIÓN DE LA BIBLIOTECA MARINA MARGARITA RAVIOLI

●●● POR: EQUIPO DE BIBLIOTECA

BIBLIOTECARIAS: VILMA CAROU, GISELLE PERRONE, ELIZABETH BARRAZA y VANINA ROMERO

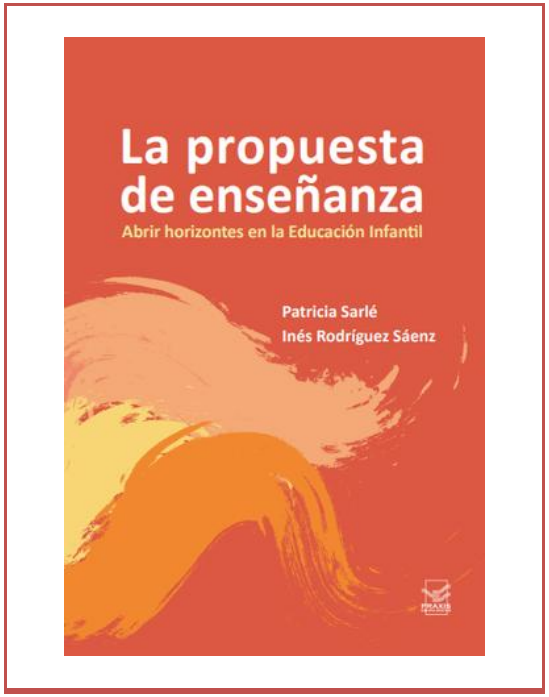
Manuale, N. (2021). La educación Montessori: herramientas para innovar en la escuela. Noveduc.

Este libro describe qué es la educación Montessori, una educación para la vida y en la diversidad, los fundamentos filosóficos y las características principales de un enfoque en el que las infancias son protagonistas de sus propios aprendizajes, en interacción con un ambiente creado especialmente por un educador preparado, que tiene una mirada integral y que guía para que puedan desplegar sus habilidades y máximo potencial.

La educación Montessori promueve el desarrollo de aquellas cualidades que serán esenciales para la vida de los niños y las niñas hoy, y del adulto del mañana: independencia, autoconocimiento de fortalezas y debilidades, autoestima, libertad de elección, pensamiento crítico, inteligencia interpersonal, capacidad de adecuarse al cambio y de resolver problemas de una forma creativa.

Sarlé, P.; Rodríguez Sáenz, I. (2022). La propuesta de enseñanza: abrir horizontes en la educación infantil. Praxis.

La propuesta de enseñanza cristaliza el encuentro que, en la educación infantil, se espera que acontezca entre la niñez y el mundo. La escuela abre el horizonte de posibilidades de modo de asegurar que este encuentro resulte verdaderamente valioso y fundante de experiencias para esas infancias, que día a día, ingresan a las salas con entusiasmo, con avidez, con curiosidad, con una infinita capacidad para el aprendizaje, para el pensamiento, para el despliegue de la imaginación. Al recorrer los diferentes capítulos de este libro se invita a introducirse en las decisiones que se toman en relación con la propuesta en la educación infantil. El foco está puesto en la enseñanza y, a la vez, en los modos de mirar, de entender, de interactuar de los niños y las niñas buscando ampliar las fronteras de sus propias posibilidades.



Malajovich, A. (2017). Nuevas miradas sobre el nivel inicial. Homo Sapiens.

Este libro desarrolla aspectos fundamentales y fundantes de y en el nivel inicial, desde la claridad que otorga el ser parte de su trayectoria, desde una modalidad sostenida en el compromiso con las reflexiones y cambios que le fueron y le van otorgando sus sentidos. Los diferentes capítulos van abordando los aspectos que conforman el nivel, pensando en ese presente-futuro que se quiere para las instituciones educativas, docentes y especialmente las infancias. Los mismos se refieren a ejes sumamente importantes: el jardín maternal, los viejos y nuevos modelos, el juego, la concepción de infancia, el trabajo grupal, las salas multiedad, el desarrollo curricular y la práctica docente, los derechos del niño y la prescripción curricular… siempre desde la idea de ocuparse de la infancia como la mayor responsabilidad como docentes adultos.

DIFUSIÓN DE PUBLICACIÓN RECIENTE

Un papá con delantal, de Magela Demarco

Bianca Edicones |
https://www.biancaediciones.net.ar/libros-infantiles/un-papa-con-delantal

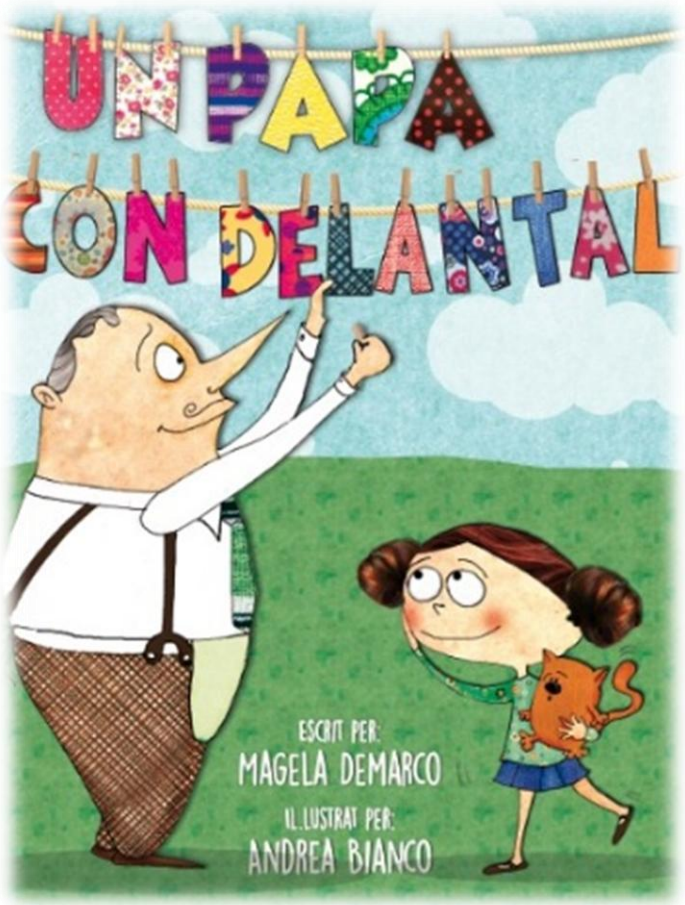
La historia de ***Un papá con delantal*** gira alrededor de la **igualdad de género**, más específicamente, la **igualdad en la distribución de las tareas domésticas entre hombres y mujeres**. El relato, en clave de humor y contado a través de los ojos de una niña, invita a cuestionarnos la división de algunos roles arcaicos que todavía existen:

> "¡A que no saben! En casa, en lugar de una señora que nos ayuda con los quehaceres del hogar, tenemos un hombre que usa delantal. Se llama Amador, lo contrató mamá y sabe hacer de todo. Pasa el trapo rapidísimo, como si bailara, limpia los muebles y deja los azulejos brillantes. Compra comida ecológica y a buen precio, lava y plancha como nadie, y conoce un montón de trucos. Desde que llegó ha revolucionado toda la casa... y también a los que vivimos en ella. Sobre todo a papá y a Santi, mi hermano. 'Amador, sos mi ídolo, vos sí que llevás el delantal bien puesto', le digo yo. Mamá le dice: '¿Por qué no te conocí antes?'. Y papá y Santi, ¿qué dicen?"

El libro cuenta con una Guía de actividades, elaborada por Magela Demarco y Andrea Bianco, que puede ser descargada desde la página web de la autora:

http://mageladem arco.com/libros/un-papa-con-delantal/

Un papá con delantal fue elegido por la Dirección de Asuntos Culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto para representar a la Argentina en el stand de la Feria Internacional del Libro de Frankfurt 2022, Alemania, del 19 al 23 de octubre y en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México, del 26 de noviembre al 4 de diciembre.


UN PAPÀ
CON DELANTAL
ESCRIT PER:
MAGELA DEMARCO
IL·LUSTRAT PER:
ANDREA BIANCO

CONVOCATORIA

CONVOCATORIA A LA REVISTA

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.

Invitamos a las y los docentes y las y los 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 sus colaboraciones.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todas y 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://ieseccleston.buenosaires.edu.ar).

Los artículos deben ser enviados a revistaeccleston@yahoo.com.ar

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

Con el objetivo de guiar y facilitar el correcto envío y la posterior publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación:

- los escritos pueden ser inéditos o bien una reproducción (parcial o total) de trabajos ya publicados, con envío de la autorización y referencia correspondientes de la edición/publicación de origen;
- la extensión debe ser la indicada para cada tipo de colaboración, con progresión temática cohesiva, coherente y con un desarrollo sustantivo de la problemática elegida;
- los campos de saber que hacen a la identidad de la revista son: 1) la formación docente, 2) la educación inicial, 3) cuestiones de las infancias en el siglo XXI, 4) grandes hitos de la cultura y la sociedad vinculados con las infancias;
- la lectura por parte del Comité Editorial y el intercambio con los/as autores/as para sugerir modificaciones o agregados en los escritos es una instancia visualizada como un espacio de trabajo conjunto, cuyo propósito es optimizar la publicación del número de la revista. Con esta misma finalidad, se solicita el envío de colaboraciones desde una casilla de mails de uso frecuente y de forma directa a revistaeccleston@yahoo.com.ar, siendo este el canal privilegiado de comunicación. A través del mismo

llegarán las sugerencias del Comité editorial, en caso que se requiera hacer algún ajuste en la edición del trabajo presentado.

PAUTAS PARA EL ENVÍO DE ARTÍCULOS

a) Desarrollo de un trabajo de índole teórica.

b) Presentación en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12.

c) Extensión total de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

d) Título centrado, debajo nombres y apellidos completos de autor/a y dirección de correo electrónico.

e) Inclusión de un resumen de no más de 5 (cinco) líneas.

f) Breve CV de autor/a, en tres líneas, que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

g) 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 la parte del escrito en la que se sugiere su inclusión.

h) Referencias bibliográficas completas, consignadas según las normas APA.

PAUTAS PARA EL ENVÍO DE EXPERIENCIAS

a) Relato, texto narrativo, en el que se presenta una experiencia desarrollada en un ámbito de formación superior, posgrado/postítulo o en una sala de nivel inicial. Se deben especificar claramente las fechas y el nombre de la institución en que se realizó la experiencia como así también el rol o cargo del autor/a.

b) Se aceptarán trabajos grupales y/o realizados por estudiantes. En este último caso, se deberá enviar el aval de un profesor/a a cargo de la supervisión.

c) Presentación en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12.

d) Extensión total de no más de 5 (cinco) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

e) Título centrado, debajo nombres y apellidos completos de autor/a y dirección de correo electrónico.

f) Inclusión de un resumen de no más de 5 (cinco) líneas.

g) Breve CV de autor/a, en tres líneas, que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

h) 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 la parte del escrito en la que se sugiere su inclusión.

i) Referencias bibliográficas completas, consignadas según las normas APA.

PAUTAS PARA EL ENVÍO DE DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES RECIENTES

a) Aquellos/as autores/as que hayan publicado recientemente un libro o hayan participado de un volumen conjunto de colaboraciones pueden difundir su escrito a través de la revista.

Documento en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12.

El documento debe incluir:

1) Título completo del libro;
2) Autor(es);
3) Editorial y/o página de difusión;
4) Mes y año de publicación (en ningún caso podrá exceder el año anterior a la fecha de convocatoria para el número actual de nuestra revista);
5) Una sinopsis de 250 palabras como máximo;
6) Punteo de temas abordados en el escrito y relacionados con los ejes de la revista;
7) Links/enlaces para acceder a la publicación o en los que se reseña la obra.

Fotos de la portada del libro y de la contratapa (si la tuviere) en formato jpg