FORMACIÓN DOCENTE EDUCACIÓN INFANTIL

E-ECCLESTON Nº35

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.
Año 19. Número 35. 1° Cuatrimestre de 2023.
ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA.
ISSN 1669-5135

ÍNDICE

.02

EDITORIAL

.05

ARTICULOS

.07 - La centralidad del juego en las propuestas de enseñanza de “Educación Integral”

- ROBERTO LUIS FRAGUGLIA

.19 - Artesanías realizadas entre la casa y el jardín

- LAURA LILIANA BIANCHI

.29 - Los libros de Calleja, donde se contaban "todas" las historias

- MARCELO BIANCHI BUSTOS

.38 - ¿Por qué cantar canciones de cuna en el Jardín Maternal?

- RODRIGO CARLOS HERMIDA LIUZZI

.41 - Cantar durante la rutinas: una tradición a revisar con otras perspectivas

- MARÍA LAURA INDA

RELATOS DE EXPERIENCIA

.48 - De un jardín de mariposas a un sendero de plantas nativas: experiencias de un proyecto en nivel inicial

- NADÍN VARELA DEMARCO

.62 - Ser o no ser directivo: esa es la pregunta

- ENTREVISTA A RUTH HARF

ANEXO TEMÁTICO

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

- ANA MARÍA ROLANDI

.71 -. 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 Y VANINA ROMERO (BIBLIOTECARIAS)

.73 - Difusión de publicaciones recientes.

CONVOCATORIA

.76

COMITÉ EDITORIAL

Origlio, Fabricio; Center, Débora; Rolandi, Ana María

IMAGEN DE LA TAPA

Dima, Verónica: Arte abstracto. Lienzo con bastidor.

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.

MITRE
EDITORIAL

EDITORIAL

●●● POR: MARÍA PÍA BARBARÁ, ROSA GARCÉS Y COMITÉ EDITORIAL

A lo largo de la historia, las sociedades han experimentado muchas formas de injusticia y violencia. En especial, los derechos de las infancias, las mujeres y las minorías se han visto vulnerados de diversos modos en diferentes momentos.

Las instituciones educativas, particularmente aquellas ligadas a la formación docente, no podemos quedar ajenas a estos hechos. En este sentido, resulta relevante para la Educación Superior analizar, observar y reflexionar acerca de estas cuestiones desde perspectivas democráticas. Aspiramos a una formación de docentes que sean garantes de derechos, abiertos a la diversidad y al intercambio, que transiten por los caminos del diálogo y la construcción colectiva plural y respetuosa. Nos resulta importante resaltar estos valores e ideas en momentos de procesos eleccionarios democráticos, tanto institucionales como jurisdiccionales y nacionales. También queremos subrayar esta posición en una actualidad que nos moviliza por actos de violencia contra los propios profesorados, en general y contra los colegas docentes, en particular.

Confiamos en que las publicaciones como esta revista digital son ámbitos de socialización académica en los cuales, además de compartir experiencias, ideas y saberes pedagógicos, es posible generar llamados a la reflexión y presentar una postura sólida que abogue por una convivencia democrática y respetuosa de quien piensa de forma diferente.

A casi 20 años de su primer número publicado, esta revista ha sido, es y seguirá siendo un espacio para todas la voces, las miradas, las reflexiones y la construcción de conocimiento pedagógico y educativo que priorice el respeto por las diferencias y, especialmente, de los derechos de todos y todas.

ARTÍCULOS

LA CENTRALIDAD DEL JUEGO EN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE “EDUCACIÓN INTEGRAL”

●●● POR: ROBERTO LUIS FRAGUGLIA

Este artículo aborda las relaciones entre la enseñanza y el juego, y el lugar central que éste último tiene que ocupar en las propuestas de calidad o de Educación Integral. Trata también sobre que el juego, además de ser la actividad privilegiada para el aprendizaje de niños y niñas, y ser una de las principales estrategias de enseñanza, tiene que considerarse fundamentalmente como un contenido de “alto valor cultural”.

La compleja relación entre el juego y la enseñanza

En los últimos tiempos desde la Didáctica de la Educación Inicial se plantea la necesidad de diseñar propuestas de enseñanza de calidad, teniendo como eje central de las mismas a la “Educación Integral”. Entendemos tal como propone Zabalza (2000), que “la Educación Integral tiende al desarrollo personal y social de cada niño, y a la alfabetización cultural como legado de generaciones anteriores que vale la pena de ser transmitido”. Consideramos de esta manera que integral alude a promover el desarrollo de todos los aspectos personales y sociales que se deben favorecer para convertir a cada niño y niña, en un ser social e individual pleno y, a la vez, que se inicien en el conocimiento del medio sociocultural del que forman parte.

El objetivo de esta propuesta es ir en contra de la fragmentación de los conocimientos, algo que está muy ligado a la forma tradicional de educar, es decir, la enseñanza de los contenidos por áreas o disciplinas presentados en forma aislada y atomizada.

Las instituciones de Educación Inicial, deberían así propiciar una “Educación Integral de Calidad”, y considerando la responsabilidad política y social que deben asumir, tendrían que asegurar un espacio en donde se articulen los aspectos personales: seguridad en sí mismo y en el mundo, la autonomía relativa, los modos de comportamiento social, etc., y la transmisión cultural que propicien el “desarrollo cultural” de los niños y niñas garantizando a todos sus derechos de plena educación.

Consideramos que dentro de los conocimientos a enseñar, el juego aparece como uno de los fundamentales. El juego, además de ser un derecho de las infancias, incluido en la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1989), es parte de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial (NAP, 2004), donde se destaca su importancia en la acción educativa del nivel y la responsabilidad del educador por enseñar a jugar dada la diversidad de historias culturales y sociales que portan los niños.

En relación con esto, también en la Ley de Educación Nacional (2006) se presenta como uno de los objetivos de la Educación Inicial, y se señala la necesidad de "promover el juego como un contenido de alto valor cultural".

Por otra parte, reconocemos que históricamente el juego tiene un lugar privilegiado en la Educación Inicial, aunque las concepciones teóricas sobre el mismo y las consecuentes posturas sobre las relaciones entre el juego y la enseñanza, en las que se basan las prácticas educativas para las infancias, son muy diversas. Incluso muchas veces se registran contradicciones entre las concepciones que un docente manifiesta cuando se le pregunta por el juego y su propia práctica de enseñanza en las salas.

Esto es porque las definiciones de juego con que efectivamente encaran la tarea no siempre son concepciones explícitas, e incluso entran en contradicción con concepciones culturales más amplias o con los sentidos que se construyen individual y colectivamente en los hechos, en las instituciones. Además, porque las diferentes posturas sobre las relaciones entre el juego y la enseñanza marcan una tensión entre las partes, e incluso posiciones contrapuestas.

De acuerdo a lo dicho, nos parece importante reflexionar sobre el lugar que ocupa el juego en la Educación Inicial y su incidencia en la enseñanza de propuestas de calidad. Se busca así indagar sobre esta compleja relación, para ver qué formas puede asumir lo lúdico en el contexto de la Escuela Infantil y, desde allí "abrir una puerta" para comenzar a enunciar las condiciones que la misma debe ofrecer para que se produzca el encuentro entre el juego, como contenido a enseñar, con otros contenidos de la enseñanza, con los conocimientos con los que cuentan los niños y niñas, y sus posibilidades de aprender.

Cuando hablamos de condiciones, acordamos con la posición que sostiene Pozo (1996) y el aporte que da desde las teorías del aprendizaje, para considerar desde la Didáctica de la Educación Inicial. Este autor plantea que en toda situación de aprendizaje se reconocen tres componentes a analizar:

- los resultados del aprendizaje o los contenidos, aquello que se aprende como consecuencia de un proceso de aprendizaje;
- los procesos del aprendizaje o formas de aprender, que hacen referencia a cómo se producen los cambios y los mecanismos cognitivos a través de los cuales se produce el aprendizaje;
- las condiciones del aprendizaje, que constituyen los tipos de práctica que hacen posible el logro de un aprendizaje.

“NOS PARECE IMPORTANTE REFLEXIONAR SOBRE EL LUGAR QUE OCUPA EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL Y SU INCIDENCIA EN LA ENSEÑANZA DE PROPUESTAS DE CALIDAD. SE BUSCA ASÍ INDAGAR SOBRE ESTA COMPLEJA RELACIÓN, PARA VER QUÉ FORMAS PUEDE ASUMIR LO LÚDICO EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA INFANTIL Y, DESDE ALLÍ “ABRIR UNA PUERTA” PARA COMENZAR A ENUNCIAR LAS CONDICIONES QUE LA MISMA DEBE OFRECER PARA QUE SE PRODUZCA EL ENCUENTRO ENTRE EL JUEGO, COMO CONTENIDO A ENSEÑAR, CON OTROS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA, CON LOS CONOCIMIENTOS CON LOS QUE CUENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS, Y SUS POSIBILIDADES DE APRENDER”.

Desde la enseñanza trabajamos sobre el diseño de las condiciones, pero esto necesariamente tiene que tratarse en vinculación con los resultados del aprendizaje que deseamos promover (contenidos a enseñar) y los procesos que los sujetos ponen en juego para aprender. Desde el análisis del sistema de aprendizaje, podríamos decir que se debe partir de los resultados para luego comprender procesos y condiciones.

Esto nos lleva a pensar que, según los resultados que busquemos, se comprometerán diferentes procesos de aprendizaje y que, para favorecer estos procesos, el docente debe diseñar ciertas condiciones privilegiadas, que en términos de la didáctica sería seleccionar las mejores estrategias o las formas de enseñar que se privilegian en cada situación de enseñanza y de aprendizaje.

Creemos posible entonces, teniendo en cuenta la intencionalidad pedagógica, que el juego puede ser uno de nuestros principales resultados del aprendizaje, y que los niños y las niñas vayan construyendo otros conocimientos tomándolo además como un eje articulador de los mismos.

De esta manera entendemos que las propuestas lúdicas tienen que ocupar un lugar central en el Jardín, considerando al juego un contenido a enseñar y la posibilidad de que en ese contexto otros contenidos adquieran sentido de ser aprendidos. A continuación desarrollaremos estos conceptos.

"LAS PROPUESTAS LÚDICAS TIENEN QUE OCUPAR UN LUGAR CENTRAL EN EL JARDÍN, CONSIDERANDO AL JUEGO UN CONTENIDO A ENSEÑAR Y LA POSIBILIDAD DE QUE EN ESE CONTEXTO OTROS CONTENIDOS ADQUIERAN SENTIDO DE SER APRENDIDOS".

Un poco de historia, dos posturas contrapuestas: "Jugar para" y "Jugar por Jugar"

Como mencionamos, el juego históricamente ha sido una de las principales actividades del Nivel Inicial. Ya desde los precursores, como Fröebel y Montessori, o en las ideas de la Escuela Nueva, se observan diferentes dispositivos didácticos, involucrando juegos para aprovechar la tendencia espontánea del niño y motivar las situaciones de enseñanza.

Recordemos que Fröebel concibe al juego como la actividad principal del niño, teniendo como características la libertad y la espontaneidad, para esto creó una serie de materiales, los llamados "dones", que permitían enseñar al niño/a la ejercitación motriz, el desarrollo de la creatividad y la realización de múltiples estructuras y construcciones. Estos materiales se ofrecían primero para jugar libremente y luego, de acuerdo a las consignas de la maestra, tenían como finalidad última conocer la esencia del hombre, el interior de las cosas y la relación que tienen entre sí.

Por su parte, María Montessori sostiene que el niño es una totalidad en la que lo mental y lo físico están estrechamente relacionados. Así, la actividad motora es de fundamental importancia en el desarrollo intelectual. En cuanto a las propuestas y los materiales, incluyó objetos para aprender sus cualidades, por medio de la manipulación y la coordinación óculo manual, y también materiales para el desarrollo de los sentidos, y el aprendizaje de las formas geométricas, las letras y los números.

Para la Escuela Nueva (Fritzsche C. y Duprat, H., 1968), movimiento pedagógico importante y de renovación para el Nivel Inicial, y también posteriormente (Galperín, S., 1979; Denies, C., 1989) el juego es una actividad que admite ser diseñada externamente y esto expresa lo propio de la función de la escuela, que es conducir las actividades de tal modo de promover el aprendizaje de contenidos; permitiendo así posibles relaciones entre juego y enseñanza.

El Juego Trabajo o Juego en Rincones se incluye dentro de las propuestas de juego con finalidad educativa, que trata de preservar lo placentero del juego.

Para esta postura, "jugar para", el juego es la estrategia privilegiada para enseñar contenidos, es decir que es posible enseñar por medio del juego.

Pero otros autores, como por ejemplo Hilda Cañeque (1991), basada en desarrollos de grandes teóricos como Huizinga, consideran que el juego es libre, ficticio, improductivo, incierto, placentero, y que estas características hacen que se contraponga a la enseñanza en tanto actividad intencional que se realiza con la finalidad de promover aprendizajes; desde su perspectiva se podría decir que la enseñanza obstaculiza la posibilidad de que se desarrolle el juego, es por eso que esta postura se denomina "jugar por jugar".

Cañeque (1979) realiza una fuerte crítica al juego-trabajo, ya que lo considera una metodología con una clara direccionalidad externa ejercida por el docente y, por lo tanto, alejada de su posición. Desde esta crítica se privilegia el lugar del juego independientemente de los contenidos, el docente debe habilitar espacios y dar permiso de juego, para que éste se dé en el Jardín sin ninguna otra intencionalidad, ella propone lo que denomina el "juego en sala total".

Ambas posturas, "jugar para" y "jugar por jugar", respectivamente, se enfrentaron y plantearon un dilema irresoluble en el ámbito del Nivel Inicial durante las décadas del 70' y 80', ya que ambas sostenían sus ideas como excluyentes (Violante, R. 2001).

Actualmente podemos decir que este debate por lo menos está superado, aunque todavía podemos encontrar defensores de estas posturas extremas, tanto en el campo teórico como en la práctica diaria.

En los años 90' con el advenimiento de la pedagogía crítica y la inclusión de contenidos de áreas disciplinares en el currículum de Inicial, el juego (cuando directamente no fue desvirtuado) se mantuvo como una estrategia para enseñar contenidos vinculados con Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Naturales, etc.

Pero también en ese momento aparece una tercera postura que, tratando de superar a las dos anteriores, asume la enseñanza de contenidos sin excluir el juego en la escuela y dando argumentos de que es posible "enseñar y jugar".

El juego en el contexto escolar: "Enseñar y jugar"

Esta postura comienza diferenciando al juego dentro de la escuela del que se da fuera, por ejemplo, en el ámbito hogareño, o en la plaza. Una característica del juego en el contexto

escolar es que está “atravesado” por las variables didácticas (espacio, tiempo, objetos/materiales, etc.) que son parte de toda situación de enseñanza y que el docente, en la medida que las reconozca, puede incidir tomando decisiones, como en el caso de anticipar el armado del escenario o la preparación de los materiales.

Desde esta perspectiva se sostiene la presencia de situaciones lúdicas que incluyan la enseñanza de contenidos. Se pretende que el maestro/a anticipe la propuesta en una planificación en la que se articulen los diferentes componentes didácticos. Es decir que el docente dé direccionalidad, que plantee desafíos en función de la enseñanza de contenidos, pero sin por ello “traicionar” la esencia del juego.

Esto lo explican diferenciando entre lo que por un lado es “la propuesta lúdica” presentada por el docente y “el juego” como actividad propia del niño. El juego se convierte en tal de acuerdo a la intencionalidad del jugador, ya que el docente puede promover situaciones lúdicas desde su punto de vista, pero quienes otorgan tal carácter son los chicos.

Es un desafío, pues, para el docente adecuar estas propuestas dado que el niño es el verdadero jugador:

> *La enseñanza puede abrir, potenciar las posibilidades de juego del niño. La enseñanza incluye, entre otras modalidades, la presentación de propuestas lúdicas que intentan promover el juego del niño. Si bien las propuestas lúdicas comprometen contenidos escolares y una intervención docente deliberada en función de los objetivos educativos, el jugador, el niño, es quien decide si juega. (Harf, R. et alii, 1996)*

El real desafío está en que el maestro/a presente propuestas lúdicas o con un alto componente lúdico, que contemple las características del juego, generando situaciones problemáticas, que sean creativas, y que puedan conformarse en juegos o no, dependiendo de si los niños y niñas le otorgan ese carácter a la situación.

Se considera que el juego del niño en el Jardín puede conservar intensidad, fluidez, creatividad y expresión sin que por eso exista una degradación de la cualidad lúdica, manteniéndose la riqueza del juego, pero, a su vez, responder a la intencionalidad pedagógica del docente.

Si bien la postura **“enseñar y jugar”** busca articular aspectos del **“jugar para”** y del **“jugar por jugar”** y podemos decir que es superadora de ambas, debemos hacer un llamado de atención sobre la misma. Desde esta visión, el riesgo está en que haya una centralización

importante puesta en los contenidos a enseñar, ya que se parte de pensar qué enseñar y en función de los contenidos se arman las propuestas, corriendo el riesgo de una "ludificación" o de actividades "seudolúdicas". Los contenidos disciplinares "mandan", ya que determinan el diseño del juego y también el tipo de intervenciones docentes en ese caso, dirigidas en general y exclusivamente a dichos contenidos.

Como también ya mencionamos, la inclusión de contenidos organizados en disciplinas, si bien pudo haber resultado un aporte, llevó a prácticas de enseñanza no adecuadas para el Nivel Inicial, haciendo que muchas actividades fueran "disfrazadas" de juego, sólo para atraer la atención de los pequeños.

Pero, además, el énfasis puesto en la organización de los contenidos por áreas disciplinares en los diseños curriculares, hizo que la ya tensa relación entre juego y enseñanza, fuera cambiando el sentido de la acción educativa, escindiendo en muchos casos a ambos. Por eso es común observar todavía actualmente, que en los Jardines el juego aparece principalmente en los momentos de "juego libre". Viéndose como contrapartida la permanencia de los niños en las salas, sentados cumpliendo con las actividades "serias" o realizando tareas, en una clara "primarización" del Nivel Inicial.

Ahora bien, como propuestas de Educación Integral pensamos en la necesidad de implementar nuevas alternativas didácticas que resignifiquen lo lúdico, como la confluencia de los aspectos tradicionales sobre el juego que hacen a la historia del Jardín, las concepciones referidas a las formas de enseñar propias del Nivel Inicial, las maneras de aprender de los niños y niñas de esta edad y la consideración del juego como contenido a ser enseñado, el aspecto sobre el que vamos a hacer hincapié en el siguiente punto.

"COMO PROPUESTAS DE EDUCACIÓN INTEGRAL PENSAMOS EN LA NECESIDAD DE IMPLEMENTAR NUEVAS ALTERNATIVAS DIDÁCTICAS QUE RESIGNIFIQUEN LO LÚDICO, COMO LA CONFLUENCIA DE LOS ASPECTOS TRADICIONALES SOBRE EL JUEGO QUE HACEN A LA HISTORIA DEL JARDÍN, LAS CONCEPCIONES REFERIDAS A LAS FORMAS DE ENSEÑAR PROPIAS DEL NIVEL INICIAL, LAS MANERAS DE APRENDER DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE ESTA EDAD Y LA CONSIDERACIÓN DEL JUEGO COMO CONTENIDO A SER ENSEÑADO".

La centralidad del juego: "Enseñar a jugar"

Desde esta postura se entiende que el juego en el contexto escolar puede ser una situación privilegiada para construir conocimiento, ya que compromete al sujeto desde un punto de vista integral y favorece aprendizajes mucho más significativos, que los que se pueden dar en otras situaciones.

"EL JUEGO EN EL CONTEXTO ESCOLAR PUEDE SER UNA SITUACIÓN PRIVILEGIADA PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO, YA QUE COMPROMETE AL SUJETO DESDE UN PUNTO DE VISTA INTEGRAL Y FAVORECE APRENDIZAJES MUCHO MÁS SIGNIFICATIVOS, QUE LOS QUE SE PUEDEN DAR EN OTRAS SITUACIONES".

Esto igualmente no quiere decir que todas las propuestas o experiencias en el Jardín tienen que ser lúdicas, ya que hay otras tantas posibles actividades que no lo son, pero sí que tienen que ocupar un lugar central, ya que el juego es un posible generador de "zona de desarrollo próximo", como sostiene Vigotsky, L. (1988) y la forma privilegiada que tienen los niños y niñas de aprender.

Tomando el Pilar de la Didáctica de la Educación Inicial que se refiere a "la centralidad del juego" que proponen Soto, C. y Violante, R. (2011), acordamos con las autoras en que:

> *...es dable señalar que contenido y juego no son antitéticos sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, sin "ludificar" falsamente la enseñanza ni despersonalizar la esencia del juego, sino ofreciendo propuestas con distinto grado de potencialidad lúdica, que el niño se las apropiará o no como juegos. Por otro lado, afirmamos que el juego es contenido de enseñanza en las escuelas infantiles ya que la participación docente propicia su aprendizaje y amplía el repertorio lúdico de los pequeños.*

Se entiende así que el juego es una construcción social y cultural, es decir que si bien es una actividad propia del niño, el juego no es innato, no es una acción espontánea. En todo caso, es el adulto el que le da significación a esas acciones, y las escuelas infantiles se constituyen en un espacio rico para la transmisión de saberes valiosos desde el punto de vista cultural, que hacen que ese niño/a se vaya apropiando de los conocimientos de su entorno social y de la comunidad en la que vive.

Desde este enfoque didáctico, es importante recuperar las propuestas lúdicas genuinas, para ponerlas en el centro del escenario escolar ocupando un tiempo protagónico, y reconocer y analizar los contenidos que se encuentran comprometidos, como parte de una Educación Integral cuando se enseñan verdaderos juegos.

"EL JUEGO ES UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y CULTURAL, ES DECIR QUE SI BIEN ES UNA ACTIVIDAD PROPIA DEL NIÑO, EL JUEGO NO ES INNATO, NO ES UNA ACCIÓN ESPONTÁNEA. EN TODO CASO, ES EL ADULTO EL QUE LE DA SIGNIFICACIÓN A ESAS ACCIONES, Y LAS ESCUELAS INFANTILES SE CONSTITUYEN EN UN ESPACIO RICO PARA LA TRANSMISIÓN DE SABERES VALIOSOS DESDE EL PUNTO DE VISTA CULTURAL".

Durante las situaciones de juego es necesario poner en práctica ciertos saberes para jugarlos, y también se aprenden nuevos conocimientos a medida que se aprende a jugar, así se rompe con la idea de que el juego es sólo un medio o una estrategia para enseñar, también es un contenido a enseñar.

Para esta postura es importante diferenciar qué es juego de lo que no es, pero como esto no es sencillo de definir, debido a que los juegos tienen diferentes características, Sarlé (2001) define lo que denomina los "parecidos de familia" que son las notas o rasgos que todos los juegos comparten.

Un primer rasgo, en el que todos los autores coinciden, es el de la automotivación o la intencionalidad del jugador: "nadie juega si no quiere". El juego requiere de la voluntad y el deseo del jugador, esto es tanto para iniciar el juego como para aceptar la propuesta del docente, es decir, que el juego no puede ser algo impuesto.

Otro rasgo, teniendo en cuenta que el juego es un espacio de interacción a partir de la creación de una situación imaginaria, es "la construcción de un marco de representación ficción" (Sarlé et alii, 2005). Para jugar es necesario salir de la realidad para entrar en el campo ficcional, donde "algo que es, no es en realidad". Así, los niños y niñas pueden jugar sin temor a equivocarse, ya que pueden comenzar de nuevo, volver a probar, ensayar nuevas respuestas, asumir roles que no serían posibles en la vida real, etc.

Pero, además, para que esto suceda, tiene que haber un acuerdo tácito entre las partes, lo que Sarlé define como "intersubjetividad": el juego supone la creación de un espacio de comunicación entre docente y niños, y entre los propios niños, un contexto de significación compartida. Este acuerdo que generalmente no es verbal, se realiza dentro de un marco que les permite a los jugadores distinguir entre la "realidad y la ficción/fantasía", y moverse en el terreno del "como si".

Otra nota que caracteriza al juego es el "formato" definido como una secuencia de acciones encadenadas, que se van reiterando, concepto tomado de Bruner (citado en Sarlé et alii, 2005). Puede ser definido también como la estructura del juego, y es así que decimos que hay una estructura profunda, que es la que no se modifica y que hace que ese juego sea lo que es o tenga tal característica; y una estructura superficial que son las reglas del juego: éstas sí se pueden modificar.

Considerar estas notas les permite a los docentes diseñar "buenas propuestas de juego", y además decidir cuáles y cómo van a ser las formas de participar teniendo en cuenta si una propuesta es lúdica o no. También de acuerdo al tipo de juego que se va a proponer van a ser las formas de enseñar que se priorizan, en función de los contenidos seleccionados y, en definitiva, de la intencionalidad pedagógica.

Como síntesis, podemos decir que el juego es un contenido y en tanto expresión cultural debe ser enseñado. Para Sarlé (2010) es considerado una actividad, una estrategia y un contenido a enseñar: "estas posibilidades deben estar presentes en la sala. La necesidad de reconocer que se enseñan juegos y se enseña 'a través' de juegos. Es crucial lograr un equilibrio entre ambas posibilidades."

Otorgar centralidad al juego en la elaboración de una oferta curricular de calidad supone además el diseño y la preparación de los escenarios lúdicos e incorporar las modalidades o diferentes tipos de propuestas lúdicas características de la Educación Inicial como protagonistas centrales que han de desarrollarse a diario. La inclusión de los diferentes tipos de juegos, en definitiva, implica reconocer y valorar en el espacio escolar este lenguaje y adentrarse en él con propuestas de enseñanza que desafíen la zona de desarrollo potencial de los niños y niñas.

"LA INCLUSIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE JUEGOS, EN DEFINITIVA, IMPLICA RECONOCER Y VALORAR EN EL ESPACIO ESCOLAR ESTE

LENGUAJE Y ADENTRARSE EN ÉL CON PROPUESTAS DE ENSEÑANZA QUE DESAFÍEN LA ZONA DE DESARROLLO POTENCIAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS".

Finalmente afirmamos que las y los docentes tienen que diseñar propuestas de juego variadas y genuinas, presentarlas, enriquecerlas y sostenerlas en el tiempo, y que también los niños y niñas puedan elegirlas y volverlas a jugar en el Jardín y en la vida cotidiana. De esta manera pueden ser propuestas de Educación Integral, que articulen la enseñanza de contenidos, que inviten a participar, a jugar con otros, que planteen situaciones problemáticas que quieran resolver y que amplíen el repertorio lúdico de las infancias.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.

Cañeque, H. (1979). Juego y Vida. En Bosch, L. y otros. (1979). *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Cañeque, H. (1991). *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y en el adulto.* Buenos Aires: El Ateneo.

Denies, C. (1989). *Didáctica del Nivel Inicial o Preescolar*. Buenos Aires: El Ateneo.

Fraguglia, R. (2019) Juego en Rincones, una Multitarea posible. En *Multitarea, Rincones y Talleres en la Educación Inicial*. Bs. As. Ediciones Puerto Creativo. Colección Caminos Curriculares.

Fritzsche, C. y Duprat, H. (1968). *Fundamentos y estructuras del jardín de infantes.* Buenos Aires: Estrada.

Galperín, S. Supuestos básicos del método Juego Trabajo. En Bosch, L. y otros (1979). *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Harf, R. Pastorino, E. Sarlé, P. Spinelli, A. Violante, R. Windler, R. (1996) N*ivel Inicial: Aportes para una Didáctica.* Buenos Aires: El Ateneo.

Malajovich, A. (2017). Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial. Rosario. Homo Sapiens.

Ministerio de Educación de la República Argentina (2006). Ley de Educación Nacional (No 26.206/2006).

Ministerio de Educación de la República Argentina (2004). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial.

Pozo J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la Educación Infantil.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarlé, P., Soto, C., Vasta, L., Violante, R. (2005). Cuando de jugar se trata en el jardín maternal. En en Soto, C. Violante, R. (comp.). *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas.* Buenos Aires: Ed. Paidós.

Sarlé, P. (comp.) (2008) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarlé, P. Rodríguez Sáenz, I. Rodriguez, E. (2010). *El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: OEI – UNICEF

Soto C. y Violante R. (2011). Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Foro para la Educación Inicial, Encuentro Regional Sur. M.N.E.

UNICEF (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.

Violante, R. (2001). Enseñanza I y II en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes. Dirección de Currículum. Ministerio de Educación GCBA.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo.

Zabalza, M. A. (2000). Equidad y calidad en la educación Infantil. Una lectura desde el currículo. Ponencia en Simposio Mundial de Educación Infantil, Santiago de Chile.

Roberto Luis Fraguglia es Licenciado y Profesor en Cs. de la Educación (UBA). Profesor de Educación Preescolar (ISPEI “Sara C. de Eccleston”). Ha ejercido como docente de sala, vicedirector de Nivel Inicial y como coordinador pedagógico. Actualmente se desempeña como profesor de diferentes materias y talleres (Didáctica de la Educación Inicial, Pedagogía, Problemáticas de la Educación Inicial, Talleres del campo de la práctica) en Institutos de Formación Docente de Ciudad de Buenos Aires y de la provincia de Buenos Aires. Autor y coautor de libros específicos de la Didáctica de la Educación Inicial, entre ellos “La planificación en el Jardín Maternal” y “Los informes evaluativos en el Nivel Inicial”, ambos de Ediciones Puerto Creativo.

Su email: robertolf33@yahoo.com.ar

ARTESANÍAS REALIZADAS ENTRE LA CASA Y EL JARDÍN[1]

●●● POR: LAURA LILIANA BIANCHI

En este artículo se plantea la relevancia de las artesanías y de las ferias artesanales en una cultura y en una sociedad. Luego se postulan diversas propuestas para realizar en el jardín, en las que se interrelacionan la escuela y las casas, con el fin de crear y, a su vez, poder apreciar el valor estético y cultural de los objetos artesanales.

A qué llamamos Artesanía

Para definir a los objetos llamados *artesanías*, que suelen tener presencia en nuestros espacios cotidianos, tomaré algunas frases de Octavio Paz quien supo darle entidad conceptual, y desde un discurso poético nos dice:

> *Jarra de vidrio, cesta de mimbre, huipil de manta de algodón, cazuela de madera: objetos hermosos no a despecho sino gracias a su utilidad. La belleza les viene por añadidura, como el olor y el color de las flores. Su belleza es inseparable de su función: son hermosas porque son útiles. Las artesanías pertenecen a un mundo anterior a la separación entre lo útil y lo hermoso. (1994)*

Nuestras culturas originarias nos han dejado un fuerte legado sobre aquellos objetos que conjugaban su utilidad y su belleza en forma espontánea e indisoluble. Los museos nos permiten disfrutar y conocer, desde una mirada retrospectiva, las pinturas, tallas, relieves o tramas que envuelven la realización de vasijas, puntas de lanza, vestimentas o adornos para el cuerpo, entre otros.

Por ello, es posible afirmar que las artesanías acompañan a la humanidad desde sus comienzos y van cobrando identidad de acuerdo a las transformaciones que se generan a lo largo de la historia.

[1] Este escrito fue publicado anteriormente en la revista uruguaya Didáctica inicial, N 4, 2021.

Desde una mirada contemporánea podemos decir también que las artesanías comparten ciertos aspectos que las caracterizan, con determinadas producciones de las artes visuales, como es el caso de los llamados *objetos intervenidos*.

"LAS ARTESANÍAS ACOMPAÑAN A LA HUMANIDAD DESDE SUS COMIENZOS Y VAN COBRANDO IDENTIDAD DE ACUERDO A LAS TRANSFORMACIONES QUE SE GENERAN A LO LARGO DE LA HISTORIA".

Resulta interesante, de igual modo, retomar algunas otras palabras de este poeta y ensayista mexicano, que nos acerca a ciertas particularidades de las artesanías, tanto en su hechura como en su sentido, y en su relación con el cuerpo; como expresa en el siguiente párrafo del mismo escrito:

> *Hecho con las manos, el objeto artesanal guarda impresas, real o metafóricamente, las huellas digitales del que lo hizo…Hecho por las manos, el objeto artesanal está hecho para las manos: no solo lo podemos ver sino que lo podemos palpar…Nuestra relación con la artesanía es corporal. En verdad no es una relación sino un contacto. El carácter transpersonal de la artesanía se expresa directa e inmediatamente en la sensación: el cuerpo es participación. (ibídem)*

Aquí se hace evidente un aspecto que vincula a las artesanías con el arte contemporáneo, cuando propone una relación participativa e interactiva del espectador con el objeto o la obra, y no solo contemplativa como sucedía hasta mediados del siglo pasado. Tocar, palpar eso que se hizo con las manos, es una particularidad que comparte la artesanía con algunas producciones artísticas actuales.

En cuanto al *carácter transpersonal de la artesanía*, que se menciona al final del párrafo, considero que más allá de lo corporal también alude a esa sucesión de saberes, a esa experiencia que se produce en un hacer conjunto, a esas tradiciones familiares o locales que identifican una artesanía y que se trasmiten por generaciones, casi como una huella cultural y corporalmente heredada. Por ejemplo, para un niño pequeño, el mirar y compartir con los integrantes de su familia el tejido cotidiano en un telar, hacen de esa sensación visual y corporal una experiencia vívida y un saber imborrable.

También se aprende el hacer particular de una artesanía de aquellos que dominan esa práctica. Los artesanos se definen por su oficio, que cultivan y mejoran en cada experiencia. Ese oficio es el que lo hace experto en su telar y sus tejidos, en su arcilla y su modelado, en sus metales y su fundición o cincelado, por nombrar solo algunos.

Los materiales, en gran medida, constituyen la realización de una artesanía y definen su identidad, que podrá ser de madera, piedras, hay quienes trabajan con papel, también con cuero, metal, ramas, plumas o telas, entre otros tantos posibles.

Recuperar y mantener vivas las producciones artesanales de una zona o región es parte del compromiso social y ético de una sociedad, donde la escuela juega un papel fundamental en el conocimiento y difusión de ese patrimonio cultural y de su apreciación estética.

Por ello, hoy proponemos la realización de pequeños objetos artesanales con niños y niñas de cuatro y cinco años, en una tarea conjunta entre los hogares y el jardín de infantes.

“RECUPERAR Y MANTENER VIVAS LAS PRODUCCIONES ARTESANALES DE UNA ZONA O REGIÓN ES PARTE DEL COMPROMISO SOCIAL Y ÉTICO DE UNA SOCIEDAD, DONDE LA ESCUELA JUEGA UN PAPEL FUNDAMENTAL EN EL CONOCIMIENTO Y DIFUSIÓN DE ESE PATRIMONIO CULTURAL Y DE SU APRECIACIÓN ESTÉTICA”.

A las propuestas de las y los docentes también se podrán sumar las experiencias de algunos familiares que quizás aporten un saber sensible desde algún oficio artesanal o desde su cultura de origen, y que en esta oportunidad serán invitados a compartirlos con todo el grupo de niños y niñas, ya sea en el jardín o a través de las pantallas.

Las Ferias Artesanales

Las ferias artesanales, en general, se ubican en plazas o lugares al aire libre, donde se reúnen los artesanos para mostrar y vender los objetos que hacen con sus manos y algunas herramientas, transformando o ensamblando diferentes materiales.

Para las grandes ciudades las ferias artesanales tuvieron su momento de auge en los años 70, debido en gran medida al movimiento *hippie*, al trabajo cooperativo, y al rescate de objetos y símbolos utilizados por las culturas originarias de distintas zonas. De allí también su arraigo al folklore de algunas regiones, caracterizadas por estos objetos artesanales con un fuerte valor cultural, que los hacen reconocibles en otros espacios y lugares geográficos. Como por ejemplo, los mates de Uruguay o los ponchos salteños de Argentina.

El aspecto comunitario que además portan las artesanías se ve reflejado en la conformación de las llamadas ferias artesanales, que podemos disfrutar en localidades, pueblos, provincias y ciudades de distintos países, en especial de Latinoamérica.

Las ferias resultan un paseo atractivo, un momento de encuentro en días específicos, que convoca a quienes viven en el lugar y a aquellos visitantes ocasionales que quieran recorrer cada puesto con sus artesanías y comprar si lo desean.

Una feria artesanal en el jardín de infantes

A la propuesta de realizar artesanías con los pequeños, también se suma la de armar una feria artesanal donde exponerlas.

Su posibilidad de realización es una tarea conjunta entre las casas y el Jardín de Infantes. Serán los docentes quienes diseñen las distintas experiencias y comuniquen a las familias los materiales necesarios anticipadamente, para luego ejemplificar los pasos a seguir en la producción de cada objeto artesanal. Por último, llegará el momento de difusión al compartir las artesanías en forma presencial o virtual.

El vínculo que propone la artesanía con lo corporal y con la huella manual, la hace más cercana a los pequeños de cuatro y cinco años, tanto para su apreciación como en sus creaciones.

Otra experiencia enriquecedora, para sumar a todo el proyecto, puede ser visitar el taller de algún artesano o artesana del barrio, quien les cuente y/o demuestre el proceso de realización de sus artesanías, al tiempo que responda las preguntas o interrogantes que los chicos y los adultos le acerquen. Otra opción es invitarlo al Jardín de Infantes para compartir una experiencia en la realización de artesanías, siempre y cuando los materiales y las herramientas a utilizar sean adecuados para los pequeños.

“EL VÍNCULO QUE PROPONE LA ARTESANÍA CON LO CORPORAL Y CON LA HUELLA MANUAL, LA HACE MÁS CERCANA A LOS PEQUEÑOS DE CUATRO Y CINCO AÑOS, TANTO PARA SU APRECIACIÓN COMO EN SUS CREACIONES”.

Por ello, proponemos a continuación, algunas ideas que resultan sólo el puntapié inicial para una larga lista de experiencias a compartir con los chicos y sus familias, como así también la de realizar una feria artesanal en algún momento del año.

Propuestas artesanales

- **Estampar hojas de árboles sobre diferentes telas**

En primer lugar, la docente junto a los niños decidirán qué objeto o prenda realizarán en forma artesanal. Por ejemplo, se pueden estampar una remera para ellos o un mantelito y una servilleta para el momento de la merienda. Luego, se lo comunicarán a las familias, con tiempo para que puedan buscar todos los elementos necesarios. En este caso se propone recolectar hojas de árboles secas o frescas de distintas formas y tamaños. Se necesitan telas sobre las cuales se pueda estampar artesanalmente, por ejemplo, que sean de algodón y tengan poco nylon. La pintura para tela se compra en cualquier librería artística o mercería, y se utiliza igual que la témpera, inclusive las hay preparadas al agua, lo cual permite lavar las herramientas y las manos con agua y jabón, sin dañarse. Algunas requieren fijar la pintura una vez seca con una pasada de plancha caliente, este paso lo harán los adultos de la familia, o del jardín. Una vez que cuenten con todos los materiales y herramientas, comienza la producción.

La idea es pintar una de las caras de la hoja de árbol, con una pinceleta o un trozo de esponja, para luego apoyar la parte pintada sobre la tela a estampar y presionar en toda su superficie para que calque la forma de la hoja en su totalidad. Es conveniente amarrar la tela sobre un cartón para que no se les mueva al estampar. Esta acción puede repetirse con diferentes hojas, o superponiendo una forma sobre otra de distinto color, es decir que cada niño o niña elegirá su propio diseño.

- **Crear portarretratos o marcos para fotos**

En este caso se necesitará un trozo de cartón resistente, papel blanco de cocina, algún adhesivo vinílico, un trozo de esponja y pinturas. Los adultos, docentes o familiares, serán los encargados de recortar el cartón con la forma y tamaño deseado para realizar esta artesanía, que luego continuarán los pequeños. Se puede utilizar cualquier cartón de descarte, al que se recortará con un cutter el borde externo y dejando por lo menos un ancho de dos o tres centímetros se cortará el borde interno, para producir el marco deseado.

A partir de allí serán los chicos quienes utilizando el papel de cocina comenzarán a generar formas con relieve, enroscando, arrugando, haciendo bolitas o generando la textura que quieran, mojando el papel en el pegamento y adhiriéndolo en el recorrido del portarretratos de cartón. Una vez completa las zonas a las que se quiere dar relieve con el papel, se dejará secar.

En otra oportunidad los niños y niñas decidirán qué color o colores desean que tenga su marco para fotos y utilizando un trozo pequeño de esponja o un pincel suave, pintarán las superficies con relieve o las que hayan quedado planas también.

Si esta artesanía la han hecho en el jardín, se le pedirá a cada familia una foto. De lo contrario, si lo realizan en sus casas, la elegirán directamente allí. La foto debe tener un tamaño que entre en el espacio calado interior del portarretratos, o un poco más pequeña, en este caso se la pega sobre una cartulina u hoja que funcione como paspartú. Luego se la adhiere con cinta por detrás al marco realizado artesanalmente. También se le puede pegar del reverso alguna cinta o argolla pequeña para poder colgar el portarretratos con la foto.

- **Cuencos o recipientes de cartapesta**

Cartapesta es un término originario de Italia para denominar la técnica que utiliza trozos de papel periódico cortados a mano y unidos mediante un pegamento, para obtener formas con volumen. Superponiendo varias capas de papel y pegamento se logra una superficie dura y resistente como el cartón a la que luego se puede pintar o decorar.

Esta técnica sencilla permite copiar formas de objetos, en este caso se puede utilizar una fuente, un bol o una ensaladera que no sea muy grande, que se cubrirá con papel film en la parte externa doblando los bordes sobrantes hacia adentro. Esto lo podrán hacer los niños junto a los adultos que acompañen la actividad y a partir de aquí seguirán en forma autónoma, con las indicaciones de cómo se logra la cartapesta.

Se coloca, entonces, la fuente con su boca ancha hacia abajo para que no se mueva y así poder trabajar más cómodos sobre el papel film. Se habrán recortado previamente trozos de papel de diario para dejarlos humedecer en agua un rato antes. También se requiere papel de cocina con el que se irán alternando las distintas capas, este se utilizará seco directamente. Preparar una mezcla de cola o adhesivo vinílico en una proporción de 2 partes con 1 de agua, que se utilizará como pegamento.

El procedimiento es el siguiente: comenzar poniendo pegamento con una pinceleta o pincel chato e ir pegando los trozos de papel de cocina blanco, hasta cubrir toda la superficie del cuenco que está forrada con papel film. Dejar secar. Otro día hacer el mismo procedimiento pero con trozos de papel periódico, hasta ver que queda todo cubierto. Dejar secar. Repetir el procedimiento hasta tener 5 capas, ya que la última también será con papel blanco de cocina. Una vez seca la cartapesta, desmoldar el cuenco y sacar el papel film sobrante. El objetivo que la primera y la última capa sean de papel blanco es para que los niños y niñas luego lo pinten o decoren haciendo un collage sobre la misma. Otra alternativa de terminación es que la primera y última capa sean realizadas con trozos de papel barrilete de uno o varios colores, de esta manera se evita el proceso de pintar o decorar una vez terminada la cartapesta. Se logran efectos visuales diferentes, todos ellos atractivos para un cuenco realizado artesanalmente.

- **Construir esculturas con hilo plastificado**

Para realizar esta artesanía se necesita un globo pequeño, hilo de algodón no muy fino y cola vinílica diluida con un poco de agua.

El procedimiento es sencillo, la familia o los docentes inflarán el globo y atarán la boca para que no pierda aire durante el proceso. Se le puede amarrar también un hilo, facilitando de este modo el agarre del mismo.

Los pequeños pondrán, en un recipiente que contenga la cola vinílica, un trozo bien largo de hilo para que se vaya embebiendo. Luego cada uno tomará su globo y le irá enroscando el hilo con pegamento por toda la superficie, en distintas direcciones e inclusive superponiéndolo en las distintas vueltas. La gracia está en que queden espacios vacíos, es decir, que el hilo no cubra por completo el globo. Dejar secar colgado del hilo para que no se pegue a ninguna superficie. Una vez seco, se pinchará el globo y quedará la forma del mismo calcada por el hilo. Si se le quiere dar color es conveniente teñir el pegamento con

un poco de colorante vegetal o témpera, desde el comienzo del proceso, ya que una vez terminado no se lo puede humedecer con la pintura.

Cada una de estas formas esféricas o semejantes a una pera, logradas con esta técnica, se pueden colgar de una tanza armando un móvil, o apoyar sobre una mesa o en el cuenco realizado en la propuesta anterior.

Esta técnica permite calcar otras formas, como se realizó con la cartapesta, lo importante es que el objeto que se utiliza como molde se pueda sacar por alguno de sus lados. Por ejemplo, si se usan rollos de papel higiénico, se los cubre con papel film y luego se realiza el proceso de ir enroscando con varias vueltas de hilo con pegamento. Una vez seco se aplasta el rollo en el interior y se tira del papel film para sacarlo. Quedarán cilindros que también pueden colgarse, o hacer dos de distinto tamaño y apoyar uno al lado del otro.

- **Muñecos de tela**

Para armar estos muñecos solo se necesita trozos de telas, algodón y bandas elásticas. La idea es doblar la tela en dos y colocar un vellón de algodón en su interior para luego amarrarlo con la banda elástica. Esta forma inicial funcionará como cabeza.

A partir de allí se le irá introduciendo otros vellones de algodón para formar el cuerpo, los brazos y las piernas, que también se sostendrán con bandas elásticas. Estas pueden cubrirse con tiras de telas de colores, o hacerse directamente con gomitas de las que se usan para atar el cabello.

La ductilidad de estos materiales les permitirá ir modificando cada parte, si no les gusta, y volver a armarla. También podrán ir cortando trozos de tela que sobren, si es necesario con ayuda de un adulto. Si la tela es lisa, al terminar su muñeco o muñeca, le podrán dibujar y pintar con marcadores los ojos, la nariz, la boca y todo aquello que deseen agregar a este juguete realizado artesanalmente. Por ejemplo, si le quieren poner cabello con trozos de lana o hilos gruesos de colores, los adultos los ayudarán a pegarlo o coserlo. Otra opción es realizar animales con el mismo procedimiento.

- **Pulseras y collares**

Existen múltiples procedimientos para realizar pulseras y collares artesanalmente, que resultan atractivos y posibles de realizar con los pequeños.

Una primera opción es la de enhebrar distintos elementos, como por ejemplo: cuentas, botones, o sorbetes de plástico cortados en trozos. La idea es buscar algún hilo grueso, suave y resistente, que permita pasar fácilmente por el orificio de los elementos seleccionados para realizar la pulsera o el collar.

En primer lugar, cortar un trozo bien largo del hilo y anudar en uno de sus extremos para que se sostengan los elementos cuando comiencen a insertarlos. Proponerles a los chicos que vayan enhebrando hasta alcanzar una medida adecuada para cada caso y combinar los colores de la manera en que elijan para su diseño.

En el caso de las pulseras, las terminaciones quedarán a cargo de los adultos que deberán hacer un lazo en uno de los extremos y en el otro enhebrar un botón pequeño o una cuenta que sirva para introducir en el lazo y cerrarla.

Otra opción es realizar trenzas con lanas o hilos gruesos de colores. Aprender a hacer trenzas es todo un desafío que resulta atractivo a estas edades, pero que con ayuda de los grandes podrán resolver. Lo importante es mostrarles cómo se realiza la secuencia y el movimiento para que se produzca una trenza y luego dejarlos que prueben. Solo es necesario tomar la precaución de que los tres hilos o lanas estén amarrados o sujetos para que puedan tirar de ellas y no se les suelten. Al igual que en el caso anterior, para las terminaciones tendrán ayuda de la familia o de los docentes.

- **Porta macetas decorados**

Los envases de telgopor o de plástico, en los que se venden o comercializan los helados u otros alimentos, resultan un buen elemento para decorar y transformarlo en porta macetas.

Solo se necesitan algunos potes bien lavados y secos, y marcadores o fibras indelebles para dibujar o pintar el exterior del envase, o también papeles para hacer un collage, utilizando un pegamento resistente al agua. Se les puede sugerir a los pequeños que realicen guardas en forma circular por todo el envase, o pintar flores u hojas que acompañan la idea de la utilidad de esta artesanía. También pueden pintar un paisaje alrededor del envase. Es importante recordar a los chicos que deben girar el pote para que quede decorado en toda su superficie.

Una vez listo pueden colocar en su interior una pequeña maceta con una planta, o con semillas que los niños y niñas hayan plantado para verla crecer. Las plantas con porta macetas artesanales podrán ambientar algún espacio del jardín de infantes o de las casas de cada familia.

Bibliografía

Paz, O. (1994). ***El uso y la contemplación.*** En ***Los privilegios de la vista I. Arte moderno universal.*** México: Fondo de Cultura Económica.

Laura Liliana Bianchi es Profesora de Educación Inicial, egresada del ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Además es Licenciada y Profesora en Bellas Artes (IUNA). Se desempeñó como docente en varios institutos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fue capacitadora en la Escuela de Maestros, del Ministerio de Educación de CABA. Es autora de libros y artículos que abordan el vínculo entre infancias y artes visuales.

LOS LIBROS DE CALLEJA, DONDE SE CONTABAN "TODAS" LAS HISTORIAS

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS

Este artículo se propone un recorrido por algunos libros de Calleja, una importante editorial española que tuvo su apogeo en la primera mitad del siglo XX, y que formó parte del primer plan de estudio del ISPEI y de las lecturas que realizaron docentes y alumnos.

El propósito de este artículo es continuar con un trabajo comenzado hace varios años que consiste en destacar libros históricos de la Biblioteca Margarita Ravioli del ISPEI "Sara C. de Eccleston" que guardan alguna relación con el nacimiento y desarrollo de la materia *Literatura Infantil* desde 1939.

En esta oportunidad el artículo se centrará en libros que forman parte del archivo histórico que fueron publicados por la Editorial Calleja[2]. Esta fue un gran emporio editorial fundado por Saturnino Calleja en 1876 en España y que cerró sus puertas en 1958. Durante todos esos años de vida revolucionó la educación española con su lema “deleitar e instruir”, palabras que sin lugar a dudas formaban parte de la vida de su creador que fue un pedagogo y gestor cultural.

Desde la editorial se buscaban los mejores cuentos provenientes de diversas regiones del mundo y los mejores ilustradores del momento para ofrecer libros de gran calidad. La editorial llegó a publicar cerca de 3000 títulos, de los cuales 1100 aproximadamente corresponden a Literatura infantil. Sus libros eran tantos que el folklore acuñó un refrán que dice "¡Tienes más cuento que Calleja!".

Si bien en los registros de la biblioteca institucional del Eccleston no hay una fecha exacta de ingreso por tratarse de un material antiguo, por los sellos que posee, los años de edición

[2] Puede leerse el artículo *Madame D´Aulnoy* y su mundo de hadas en el que se analiza uno de los libros de la editorial, en el número 24 de esta revista.

y el primer plan de estudio del profesorado que data de 1937[3] se deduce que su ingreso fue contemporáneo con los inicios del profesorado por un lado y con la época de oro de esta editorial, por el otro.

Hasta la llegada de los libros de esta editorial española a la Argentina no eran tantos los libros que circulaban para los niños, más allá de libros de texto o de lectura que sí tuvieron un importante desarrollo en especial desde comienzos del siglo XX. Se trata, en su mayoría, de libros de bajo costo y con una gran cantidad de ejemplares impresos lo cual le significaba a la editorial una ganancia y la posibilidad de ganar distintos mercados de habla hispana. La investigadora española Carmen Bravo-Villasante señala que "eran unos cuentos baratísimos, al alcance de todos los bolsillos infantiles que tuvieran 5 y 10 céntimos. Eran económicos, como nacidos por generación espontánea, y en su mayor parte, cuentos populares: “La historia de Juan Soldado", "Juana la Lista", "El sastrecillo valiente", "El viaje de Pulgarcito", "Los favoritos del Sultán" y "El collar de perlas". Coleccionábamos estos cuentecitos y los guardábamos en cajitas de metal rojo con dibujos, fabricadas ex profeso, para guardarlos".

“HASTA LA LLEGADA DE LOS LIBROS DE ESTA EDITORIAL ESPAÑOLA A LA ARGENTINA NO ERAN TANTOS LOS LIBROS QUE CIRCULABAN PARA LOS NIÑOS, MÁS ALLÁ DE LIBROS DE TEXTO O DE LECTURA QUE SÍ TUVIERON UN IMPORTANTE DESARROLLO EN ESPECIAL DESDE COMIENZOS DEL SIGLO XX. SE TRATA, EN SU MAYORÍA, DE LIBROS DE BAJO COSTO Y CON UNA GRAN CANTIDAD DE EJEMPLARES IMPRESOS LO CUAL LE SIGNIFICABA A LA EDITORIAL UNA GANANCIA Y LA POSIBILIDAD DE GANAR DISTINTOS MERCADOS DE HABLA HISPANA”.

Los cuentos infantiles fueron agrupados en distintas colecciones, destacándose la *Colección Perla* por ser de mayor tamaño y mayor calidad con respecto a la edición, la *Colección Calleja en colores* o la *Colección Blanca Nieves*. Precisamente algunos de los ejemplares que se encuentran en la Biblioteca pertenecen a las dos colecciones citadas.

Hay que tener en cuenta que la editorial se caracterizó por traducir y presentar versiones libres de muchos cuentos y leyendas de origen folklórico procedentes de distintos países de

[3] Para completar recomiendo la lectura de *¿Qué Literatura se leía en el Eccleston en 1938?*, en el número 29 de esta revista.

Europa – por ejemplo, de Rumania o de Rusia - y gracias a ella muchos niños conocieron versiones de los cuentos de los Hermanos Grimm, de Charles Perrault, y de A. Afanasiev, entre otros. Un dato importante es que muchas veces la editorial modificaba muchos títulos, los nombres de personajes o los argumentos de los cuentos. Por ejemplo 'Hansel y Gretel' pasaron a llamarse '*Juanito y Margarita*' – y será ese el nombre con el que se conocerá al cuento y sus personajes en la Argentina durante una buena parte del siglo XX y la manera en la que aparecen denominados en el primer plan de estudios del profesorado - y 'El Barón Munchausen' pasó a ser 'El Barón de la Castaña'.

Las modificaciones también afectan a los argumentos pues, por ejemplo, en el final del cuento Juanito y Margarita se narra que con la plata que obtuvieron después que logran salvarse de la bruja, Margarita pasa a ser poseedora de una buena dote para casarse mientras que Juanito decide estudiar y se gradúa como arquitecto (Calleja, 1935 a).

Los títulos de los cuentos de muchos de los libros continúan siendo leídos en la actualidad y son verdaderos clásicos. A veces los autores que escribían para Calleja se tomaban otras libertades literarias, tal como sucede en *Cuentos mágicos* en el que aparecen cuentos de princesas que resultan muy interesantes por las relaciones intertextuales con varios cuentos de hadas, narrando que Aurorita, la princesa sustraída por una bruja, para divertirse se ponía los trajes de baile de Cenicienta y las joyas de Baldrubudrum, la princesa esposa de Aladino. Todas estas referencias a personajes, cuentos u otras obras literarias dan cuenta de un modelo de lector que tenía la editorial con una gran competencia cultural y que se puede vincular con el lema creado por Calleja que se mencionó al inicio del artículo. Un ejemplo de esto puede leerse en el cuento "Aventuras maravillosas de D. Trifón de Olivares" en el que se describe a su protagonista como "un pobre señor que, dicho sea sin alabarle, estaba más loco que un cencerro. Leyó un día el Quijote y se dijo que si había habido un Don Quijote de la Mancha perfectamente podría haber un Don Trifón de Cuenca" (Calleja, 1935C, 26). A veces esas referencias intertextuales están vinculadas con la religión católica, por ejemplo, al explicar que un personaje se llamaba Sabrineta y que era la nieta de Sabra, la princesa con la que se casó San Jorge después que mató al dragón (Calleja, 1935b).

"LOS TÍTULOS DE LOS CUENTOS DE MUCHOS DE LOS LIBROS CONTINÚAN SIENDO LEÍDOS EN LA ACTUALIDAD Y SON VERDADEROS CLÁSICOS".

Otras veces se usa a los personajes populares provenientes de los cuentos folclóricos como parte de la fórmula de inicio[4] de los cuentos, tal como sucede en "La traición de Rocadura" que comienza así: "En muy lejanas edades, cuando Pulgarcito recorría el bosque, Caperucita engañaba al lobo, Barba Azul mataba a sus esposas, cuando selvas y caminos estaban infestados de ogros y de bandidos, existía en un remoto país un castillo" (Calleja, 1930, 11).

Muchos otros cuentos incluyen hadas y brujas que resultan desconocidas hoy para los lectores pero que son sumamente atractivas. Por ejemplo, en el cuento "El grillo a bordo" se cuenta la historia de la bruja Mentecata a la que en el final de la historia te arrancan la cabellera, uno de los castigos que se les realizaba a las brujas pues se creía que era allí donde residía su poder. Según se narra "en el momento de prenderle fuego vieron derrumbarse el castillo de Mentecata y a ésta hundirse en el mar" (Calleja, C, 25).

En otros cuentos que no son maravillosos, también se narran situaciones inverosímiles en el mundo real, tal como sucede con *7117 pollos y medio* en el que se le aparecen al protagonista los pollitos no nacidos de todos los huevos que se comió durante su vida. Esos personajes no nacidos y asesinados aparecen en el relato constituyen, a nivel de la historia, una novedad para su época por el tratamiento y el efecto que generan.

En la mayoría de los cuentos, más allá de sus temáticas, se introdujeron secuencias de tipo moralizante que eran totalmente acordes con las costumbres literarias de la época. Pueden ser muchos los ejemplos, pero hay uno que resulta por demás interesante para ver, en que se narra "celebrándose la boda un martes y 13, lo cual no impidió que todos fueran muy felices. Esto prueba que las supersticiones con una solemne majadería, y que el hacer bien, aunque sea a un grillo. Siempre tienen su recompensa" (Calleja, C, 25).

Si bien era común en la época este tipo de mensajes, con esta editorial española sucede que además muchos de sus libros tenían en sus portadas una anotación que decía *Con censura eclesiástica*[5] que significa que los mismos habían sido sometidos a la supervisión de la iglesia católica y que habían obtenido su aprobación.

[4] Uno de los legados de esta editorial fue, desde mi perspectiva, la creación de fórmulas que comenzaron a ser utilizadas desde su publicación en todos los países para acompañar la lectura de estos cuentos.

[5] Puede observarse esto en uno de los libros que no forman parte de la Biblioteca Ravioli sino de la Nacional de la Maestra y del Maestro, disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00027947&num_img=00027947_000a-00&mon=0&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=

El investigador español Antonio Basanta Reyes hace referencia a los tres aspectos – que se consignan en cursiva - por los que Calleja significó una verdadera revolución en el mundo de los libros que aquí son retomados y modificados por cambiar en parte las perspectivas de análisis:

1. *Libros muchas veces divertidos*, en los que aparece el humor, en los que comienza a observarse un cambio pues los intereses de los receptores comienzan a ser tenidos en cuenta desde inicios del siglo XX.

2. *Libros editados pensando en el destinario*, niños y jóvenes. Una manera de llegar a ellos era mediante excelentes ilustraciones de grandes ilustradores de la época, como por ejemplo Federico Ribas[6].

3. *Libros editados a precios muy baratos* que permitían el acceso de un mayor número de lectores a la cultura.

[6] Se trata de un ilustrador muy vinculado con la Argentina pues con el régimen de Franco debe exiliarse y lo hace a nuestro país donde consigue trabajo en la Editorial Atlántida de Constancio C. Vigil.

La mirada de Calleja sobre la pampa argentina

Con una mirada eurocéntrica en el libro *El monstruo del océano y otras narraciones* perteneciente a la Colección Mis cuentos favoritos, presenta el cuento “En la pampa argentina”. Se trata de un relato extenso que está plagado de estereotipos tanto en las descripciones como en las ilustraciones que lo acompañan en el que se narra la vida de un grupo de inmigrantes en la frontera.

Sobre la geografía de este espacio geográfico dice que “las pampas que se extienden hacia las fronteras de la República Argentina y ocupan toda la Patagonia, serían el paraíso de los cazadores si también no hubiese allí… indios” (Calleja, s.f. d, 18). La describe como llanuras ilimitadas, con hierbas altas y se menciona que los árboles son raros. Si bien casi no aparecen nombres de plantas, solo se dice que hay algún que “otro ombú, árbol de dimensiones extraordinarias que podría suministrar madera en abundancia y leña para un gran número de casas” (Calleja, s.f. d, 21). Si bien se trata de un texto literario que no necesita ofrecer una información verdadera, por la tipología textual adoptada, una mezcla entre cuento y crónica, es un error grave consignar que el ombú sirve para prender fuego pues por la gran cantidad de agua que posee no lo hace apto para esto. Al ser una hierba gigante su madera no es dura.

Dice que hasta hace poco los únicos dueños eran los indios “seres feroces, enemigos declarados de los blancos, siempre armados y prontos al saqueo” (Calleja, s.f. d, 18).

Por la referencia a la inmigración italiana es posible deducir que el relato es contemporáneo o posterior a la Generación del 80, periodo en el que llegó la gran inmigración. Señala que los bancos han ido avanzando hacia la frontera pero que tienen mucho miedo por las "frecuentes invasiones de los hombres rojos", expresión interesante que no se usó nunca en nuestro país para referirse a los aborígenes.

"SE TRATA DE UN RELATO EXTENSO QUE ESTÁ PLAGADO DE ESTEREOTIPOS TANTO EN LAS DESCRIPCIONES COMO EN LAS ILUSTRACIONES QUE LO ACOMPAÑAN EN EL QUE SE NARRA LA VIDA DE UN GRUPO DE INMIGRANTES EN LA FRONTERA".

Este temor generaba, tal como se dice en el cuento que aparezcan muchas veces jinetes argentinos, refiere que llegan cerca de cuarenta, armados con fusiles Weterli. Este tipo de fusil de origen suizo no puede afirmarse con certeza que se usaran en estas avanzadas y colonizaciones del sur, aunque tal como lo señala Landini desde la década de 1860 ya se fabricaban en la Argentina y pueden haber estado en manos del ejército pues esos jinetes que menciona parece hacer referencia a milicias nacionales.

Lo interesante es cuando se suman a las descripciones del texto y a las precisiones históricas las imágenes surgen más ideas que resultan interesantes. Lo que se observa es una construcción estereotipada del aborigen originario de la pampa argentina cuya imagen puede observarse a continuación.

Era otra época y la investigación del ilustrador sin lugar a dudas deja mucho que desear pues se ve un intento unificador de la imagen del aborigen con el de los Estados Unidos que es difundida no solo por medios gráficos sino por el cine donde se ve a un hombre con su taparrabo, una capa lujosa y unas plumas en su cabeza. Algo similar ocurre con el transporte utilizado por los inmigrantes europeos en territorio argentino en los que se

observa una carreta tirada por bueyes que crea un paisaje idílico propio de las artes, pero bastante alejado de la realidad y muy similar a las representaciones de los Estados Unidos.

Calleja en la Argentina

No hay indicios en Argentina de investigaciones en torno a la obra de Calleja, pero al rastrear la editorial en distintos ámbitos pudo descubrirse que hay alguna referencia en *El Monitor de la Educación Común*. En el número de noviembre de 1901 se agradece a la editorial el envío de un libro de 180 páginas que contiene fragmento de obras de Literatura Española y menciona que, tal como lo dice el editor, este libro persigue como propósito que los niños se acostumbren a leer en verso para que de esa forma conozcan a los principales escritores de la lengua española. En otro de los números, perteneciente al 31 de marzo de 1902, en la sección Bibliografía hay una noticia en la que se relata que se ha recibido del señor Saturnino Calleja una edición microscópica de 10 por 7 cm.

Además, en otra investigación efectuada se observó que Constancio C. Vigil con sus cuentos para niños y su editorial Atlántida lucharon contra estos libros de origen español. En algunas de las contratapas de los libros, el autor decía que su literatura venía a ocupar un lugar que estaba libre pues los cuentos que tradicionalmente se leían a los niños no estaban pensados para ellos. Llega a caracterizar a *la literatura de Calleja* como violenta, llena de crímenes y de muerte, de la misma manera que lo hace con muchos cuentos folclóricos que provienen de la Edad Media. En realidad, cada una de estas apreciaciones tiene que ser leídas en el marco de una lucha por dominar el mercado editorial argentino.

Y colorín colorado…

Lo que resulta de especial interés cuando se investiga qué se leía en el Eccleston en el momento de nacimiento de la disciplina escolar Literatura Infantil es observar que el modelo de lector ha cambiado. Si bien muchos de los cuentos hoy forman parte de los textos canónicos dentro de esta literatura, no se los piensa para el nivel inicial y mucho menos por las versiones tan extensas que presentaba Calleja.

Una recorrida por todos los títulos de los libros y los cuentos que incluyen permite dar cuenta de un gran conocimiento de las grandes obras de la literatura universal destinadas a los niños.

Sus libros forman parte, sin duda, de un programa con el que se intentaba educar por medio de la Literatura, y para ello poblaron el mercado editorial de títulos y versiones diferentes de

las historias. Hoy resulta impensable que una editorial tengo tanta cantidad de títulos publicados en paralelo.

Los procedimientos de venta de los libros y algunas de las características de estas ediciones baratas serán imitados, con el paso de los años, por editoriales nacionales como Atlántida, Centro Editor de América Latina o internacionales como Salvat.

"LO QUE RESULTA DE ESPECIAL INTERÉS CUANDO SE INVESTIGA QUÉ SE LEÍA EN EL ECCLESTON EN EL MOMENTO DE NACIMIENTO DE LA DISCIPLINA ESCOLAR LITERATURA INFANTIL ES OBSERVAR QUE EL MODELO DE LECTOR HA CAMBIADO. SI BIEN MUCHOS DE LOS CUENTOS HOY FORMAN PARTE DE LOS TEXTOS CANÓNICOS DENTRO DE ESTA LITERATURA, NO SE LOS PIENSA PARA EL NIVEL INICIAL Y MUCHO MENOS POR LAS VERSIONES TAN EXTENSAS QUE PRESENTABA CALLEJA".

Referencias bibliográficas

Basanta-Reyes, A (1988). La literatura infantil en España, conferencia pronunciada en la Universidad de Málaga.

Bianchi Bustos, M., Pizarro, C. Y Prina, Z. (2023). Hacia una historia de la LIJ argentina, Tomo XIII – Serie Ensayos, Buenos Aires, AALIJ. Disponible en https://academiaargentinadelij.org/Publicaciones/Libro-Historia-de-la-LIJ-TomoXIII-I-2023.pdf

Calleja, S. (1930). *Las famosas aventuras del increíble Tipitón*. Biblioteca Perla, Primera serie. Madrid: Calleja.

Calleja, S. (1935a). *Cuentos clásicos*. Colección Blancanieves. Madrid: Calleja.

Calleja, S. (1935b). *El dragón de llama*. Colección Blancanieves III. Madrid: Calleja.

Calleja, S. (s.f., d). A *El monstruo del océano y otras narraciones*, Colección Mis cuentos favoritos, Tomo 8. San Sebastián: Calleja.

Calleja, S*. 7117 pollos y medio*. Madrid: Calleja.

Calleja, S. (s.f., C). *El recreo de mis niños*. Biblioteca enciclopédica para niños XX. Madrid: Calleja.

Calleja, S. *Cuentos mágicos*, ilustraciones de José Zamora, Serie Perla, Primera serie XI, Madrid: Calleja.

Consejo Nacional De Educación (1901). El Monitor de la Educación Común, Año XXI, Tomo XVIII, Número 345, 30 de noviembre de 1901.

Consejo Nacional De Educación (1902). El Monitor de la Educación Común, Año XXI, Tomo XVIII, Número 349, 31 de marzo de 1902.

Marcelo Bianchi Bustos es Dr. en Literatura Comparada y Especialista Superior en Literatura Infantil. Profesor del ISPEI Sara C. de Eccleston, Universidad Nacional de Villa María, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino y del Comité de Doctorado de la UP.

Su email: marcelobianchibustos@gmail.com

¿POR QUÉ CANTAR CANCIONES DE CUNA EN EL JARDÍN MATERNAL?

●●● POR: RODRIGO CARLOS HERMIDA LIUZZI

Las canciones de cuna cumplen un rol trascendental en la vida cultural de los bebés: primer género literario al que se enfrenta el ser humano. Es innegable que, cual rayos de sol, nos iluminan durante toda nuestra vida ya sea porque las hemos escuchado, porque las hemos cantado a otros o porque nos interpelan como un legado cultural desde nuestro rol docente; por tal motivo, es importante recordarlas, conocerlas y apropiárnoslas.

Las canciones de cuna forman parte del reservorio cultural de la humanidad, primer género literario al que se enfrenta el ser humano. Una de sus características sobresalientes es la fuerte presencia de la oralidad en su constitución; por ello la repetición de palabras, la rima y el uso de jitanjáforas, como el arrorró, configuran su estructura.

Si hablamos de estructura podemos mencionar un texto de Graciela Pellizzari (2006) en el que se enuncian las intenciones de las canciones de cuna; entendidas como las motivaciones que aparecen explícitas en las nanas cuando decidimos cantarlas: podemos pensar en una motivación afectiva -intención de amor con el recitado de frases afectivas hacia el niño-, una motivación ligada a la protección – intención de protección, cuando invocamos a santos, animales o elementos sobrenaturales para que vengan a proteger al niño o si se usan con intenciones coercitivas como cuando se hace referencia al Coco y la loba, entre otras – al cobijar en nuestros brazos al niño, una motivación ligada al acto de dormir – intención de sueño, cuando aparecen frases relacionadas con el dormir – y una motivación ligada a la construcción del compás rítmico que genera que ese niño pequeño pueda dormirse – intención de arrullo, en la que se hace presente el diálogo tónico entre el cuerpo del bebé y el cuerpo del que lo intenta dormir –. Estas categorías nos permiten identificar estas intenciones en las canciones de cuna y poder cerciorarnos de que realmente estamos frente a una canción de cuna de fuente tradicional y, asimismo, nos permiten operar de manera creativa inventando canciones de cuna haciendo presentes en sus líneas una o alguna de estas intenciones: un padre que canta una tradicional canción

de cancha a su hijo para hacerlo dormir pero que adapta la melodía y el ritmo de la canción para que se asemeje a una canción de cuna está realmente construyendo una canción de cuna haciendo presente la intención de arrullo; tomándolo en brazos y mirándolo a los ojos, mientras le canta, favorece el "encuentro a dos cuerpos" como dice Evelyn Torres (2013) haciendo evidente las intenciones de amor y protección. A su vez, con su deseo de que ese bebé se duerma agregando a la canción de cancha palabras alusivas al sueño está haciendo referencia a la intención de sueño.

Otra de las características que presenta una canción de cuna es que son transmitidas de generación en generación, con una clara presencia femenina en su transmisión generacional. Es sumamente importante que los varones se incorporen a las tareas de cuidado y acompañamiento de los niños pequeños y que estas tareas sean repartidas entre todos los actores institucionales que forman parte de esa familia.

La posibilidad de que se transmitan de forma oral es lo que acciona la infinita cantidad de versiones que puede tener una determinada canción de cuna como es el famoso Arrorró. A su vez, su estructura rimada permite que, si nos olvidamos una estrofa o un verso, improvisamos, inventamos o nos hacemos "amigos" de la repetición y repetimos el verso que recordamos las veces que sea necesario para que el bebé se duerma. Es decir que, a la hora de abordar las canciones de cuna desde nuestro rol docente, no es necesario pensarlas desde el concepto de memorización sino de apropiación. Cuando cantamos una canción de cuna repitiendo un solo verso hasta que el bebé se duerma estamos creando una nueva versión de esa canción y, en definitiva, nos estamos apropiando – haciendo propia – de ella. Es decir que nosotros seríamos como el "tamiz" por donde pasan esos reservorios culturales elaborados de generación en generación y transmitidos oralmente. En otras palabras, cada generación toma la canción de cuna de la generación anterior y la modifica, la incorpora, se la apropia a su manera. En ese traspaso estriba la magia de las canciones de cuna.

"(…) A LA HORA DE ABORDAR LAS CANCIONES DE CUNA DESDE NUESTRO ROL DOCENTE, NO ES NECESARIO PENSARLAS DESDE EL CONCEPTO DE MEMORIZACIÓN SINO DE APROPIACIÓN. CUANDO CANTAMOS UNA CANCIÓN DE CUNA REPITIENDO UN SOLO VERSO HASTA QUE EL BEBÉ SE DUERMA ESTAMOS CREANDO UNA NUEVA VERSIÓN DE ESA CANCIÓN Y, EN DEFINITIVA, NOS ESTAMOS APROPIANDO - HACIENDO PROPIA - DE ELLA."

En relación al concepto de apropiación y nuestra práctica docente: es preferible tener interiorizadas tres canciones de cuna que tener un repertorio de veinte y no poder recordarlas porque no hubo un trabajo de apropiación con las mismas. Un aspecto del concepto de apropiación está ligado a que nos hayan cantado alguna de esas canciones en nuestra vida infantil o que nos generen algún efecto a la hora de cantarlas: porque nos gusta su contenido o porque la melodía nos conmueve, entre otros.

Bibliografía

Cerrillo, P. (2016). “Las primeras lecturas oídas: cuentos maravillosos y canciones de cuna”. En Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pellizzari, G. (2006). “La poesía en el jardín maternal”. En Perriconi, E. (2006). *Poesía desde la infancia*. Buenos Aires: Trayectos.

Silveyra, C. (2004). *Duérmete, mi niño. Recopilación de canciones de cuna*. Rosario: Homo Sapiens.

Torres, E. (2013). “La palabra amorosa al inicio de la vida”. Recuperado de: https://www.inspirulina.com/la-palabra-amorosa-al-inicio-dela-vida.html.

Zaina, A. (2006). “Literatura desde la cuna”. En Origlio, F. (Coord.) (2006). *Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires: Nazhira.

Rodrigo Hermida Liuzzi es profesor de Nivel Inicial, egresado de la Carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires, Especialista Superior en Lenguajes Artísticos Expresivos, Especialista en Educación Sexual Integral, Especialista en Literatura Infantil y Juvenil y docente en institutos terciarios de formación docente.

Su email: rodrigo.hermida@bue.edu.ar

CANTAR DURANTE LAS RUTINAS: UNA TRADICIÓN A REVISAR CON OTRAS PERSPECTIVAS

●●● POR: MARÍA LAURA INDA[7]

Las canciones tienen una presencia en el Nivel Inicial que excede los espacios curriculares especialmente destinados a la educación musical. En este artículo se analizan la inclusión de la música en el día a día del jardín y la relevancia del proceso de musicalización en las instituciones.

Cuando los niños/as ingresan al jardín el proceso de musicalización que iniciaron en su entorno familiar continúa de la mano de los docentes. Si bien en el Nivel Inicial (según cada jurisdicción) suele existir un espacio curricular destinado especialmente a la Educación Musical a cargo de profesores especializados, la música tiene una presencia cotidiana en estas instituciones. Es decir, los niños/as se educan musicalmente cuando se desarrollan propuestas musicales durante la clase de música como cuando se escucha música o se canta en diferentes momentos de la jornada con la maestra de la sala.

Una cuestión que hace tiempo se viene problematizando es la relación entre el docente, las rutinas, actividades o situaciones cotidianas y las canciones. Nos referimos a la tradición de acompañar con canciones tan conocidas como, por ejemplo: “A guardar, a guardar”, “La lechuza…” entre otras, los siguientes momentos o situaciones cotidianas:

- *la apertura del día;*
- *el desayuno o merienda, dependiendo del turno;*
- *los traslados;*
- *el lavado de manos o higiene;*
- *hacer silencio.*
- *convocar al grupo*
- *el Saludo de fin del día*

¿Qué diferencia estas canciones de otras que se cantan en los jardines? Los textos describen literalmente acciones que se pretende que realicen los niños/as: guardar juguetes

[7] Con la colaboración de las siguientes estudiantes del Taller “Música en la Educación Inicial” del ISPEI “Sara C. de Eccleston”, Cátedra: Origlio / Inda: Añon, Emilia, Ketelhohn, Sara, Peralta Martínez, Martina, Pravaz, Agostina, Podesta Nulhem, Cindy Priscilla y Rivero, Mayra.

o materiales, lavarse las manos, hacer silencio. Asimismo, las melodías son tomadas de canciones tradicionales o creadas ad hoc, y su función es la de inculcar ciertos hábitos que hacen al desarrollo de la autonomía y la convivencia grupal.

Esta práctica habitual en las instituciones de Nivel Inicial ha sido cuestionada en varios aspectos. Harf y otras pedagogas (1997) refiriéndose a la función que cumplen sostienen que:

> *"Si el docente solamente se queda impregnado de estas fórmulas mágicas, para que los niños se calmen o se ordenen, esta situación es crítica. Es una imposición disfrazada. Se asimila a un rito mecánico. Corresponde al manejo o utilización del condicionamiento de la conducta del otro (los reflejos condicionados), como sinónimos de autocontrol. El docente utiliza estímulos que condicionan la expresión mecánica de ciertas respuestas de los niños, sin dar lugar a la comprensión y a la reflexión sobre la necesidad individual y social de estas conductas. Si los cantos mencionados son recursos circunstanciales, "tranquilizadores" que posteriormente se complementan con propuestas acerca del tratamiento de la convivencia grupal, adquieren un lugar diferente." (1997: 86).*

Por otra parte, Burba (1998), educadora musical, observa que algunos docentes cantan estas canciones de manera automática, sin expresividad, entusiasmo ni convicción, y las considera carentes de calidad poético-musical. Esta autora las llama "canciones-órdenes" y denomina esta práctica "didactismo", haciendo alusión a un uso instrumental del canto y el repertorio. Hace extensiva esta última expresión a las canciones utilizadas como recurso o "medio para" la enseñanza de contenidos no musicales (colores, números, etc.) que no promueven experiencias estéticas.

Sin embargo, si pensamos en la presencia de la música en nuestra vida cotidiana, es indudable que cantar es una manera de expresarnos muy rica en muchos aspectos y valiosa a la hora de acompañar algunos momentos. Por ejemplo, es común que algunos cantemos mientras nos bañamos o limpiamos la casa, pero también a lo largo de los tiempos la humanidad ha cantado para aliviar los trabajos rutinarios.

Entonces, podríamos afirmar que para muchas personas es grato cantar a la vez que realizan algunas actividades: ¿por qué esto no podría tener lugar en los jardines?

Quizá la cuestión es repensar las características del repertorio y los modos en que se lo presenta. Nos preguntamos, entonces: ¿es necesario que la canción explicite las acciones que acompañará? ¿Se podría cantar otro tipo de canciones?

Lo cotidiano y los mitos de las prácticas de Nivel Inicial

Tomemos como ejemplo cotidiano el momento del guardado y analicémoslo: una maestra que cada vez que el grupo está en una propuesta con los bloques y que cuando finaliza canta “a guardar a guardar cada cosa en su lugar” y los niños/as guardan, se distingue de otra maestra que dice: “Tenemos que ordenar la sala porque si esto queda así no podemos hacer la próxima actividad. Ordenemos juntos y, si quieren, mientras lo hacemos podemos cantar una canción”. Es diferente porque en la primera los niños lo hacen por automatización al escuchar la canción, y en el otro caso la docente les explica el porqué de la acción. Lo mismo sucede con las canciones para iniciar el día, que debieran darnos energía para comenzar la mañana, en lugar de llevarnos a cantar automáticamente con el desgano de la rutinización “buenos días jardín” día tras día.

No es lo mismo acompañar el guardado con una buena canción si esto nos hace sentir mejor para guardar, que guardar porque hay una canción que sé que me indica eso. En general, las canciones hechas para determinados fines no son buenas canciones, ya que el fin estuvo puesto en que la canción conduzca a la acción, no en generar disfrute. Es grato cantar frente a ciertas rutinas, porque es un momento que nos permite expresarnos musicalmente y colabora placenteramente en la realización de ciertas acciones, pero habría que separar la rutina y la acción concreta a realizar de la canción.

Para poder ofrecer en las salas canciones que no estén dirigidas para un momento especial del día, los docentes deben ampliar su universo musical a la vez que recuperan su propia biografía musical. Podemos presentarles a los niños/as alguna canción que a nosotros nos guste, tener en cuenta las canciones que ellos traen de sus casas, darles a elegir entre una u otra canción que creemos que corresponde para ese grupo o momento.

“NO ES LO MISMO ACOMPAÑAR EL GUARDADO CON UNA BUENA CANCIÓN SI ESTO NOS HACE SENTIR MEJOR PARA GUARDAR, QUE GUARDAR PORQUE HAY UNA CANCIÓN QUE SÉ QUE ME INDICA ESO. EN GENERAL, LAS CANCIONES HECHAS PARA DETERMINADOS FINES NO SON BUENAS

CANCIONES, YA QUE EL FIN ESTUVO PUESTO EN QUE LA CANCIÓN CONDUZCA A LA ACCIÓN, NO EN GENERAR DISFRUTE".

Se sugiere tener un repertorio amplio de canciones para cantar acompañando un momento, como lo puede ser "el momento de guardado" pero que la canción no se condicione a este momento ni viceversa. Los niños/as deben comprender que la canción no es sinónimo de una orden o consigna determinada, ni tampoco creer que siempre que guardamos debemos cantar. Esto dependerá de cada grupo y cada situación. Ellos mismos podrán elegir la canción para estas rutinas o situaciones cotidianas. Tampoco hay una obligación de empezar el día cantando, se pueden utilizar rondas de intercambio, de chistes u otras. Habiendo muchas rutinas en un día, tampoco es necesario cantar para todo o en todo momento, la maestra o el grupo pueden elegir en qué momentos cantar.

Para cantar en el jardín no hay que ser cantante

Muchas veces los docentes, al considerar que no cantan bien, prefieren que el grupo cante en la clase de música junto al profesor curricular, pero no advierten que de todas maneras están educando musicalmente a los niños/as cuando cantan las "canciones para" que venimos analizando. Entonces, a la hora de seleccionar estas canciones es necesario tener en cuenta que lo más importante no será si "cantás bien o mal", sino que se sientan cómodos con la letra y melodía. Lo esencial será poder generar un momento de disfrute compartido con el grupo; la interpretación musical sería deseable que mejorase con el tiempo en espacios de capacitación, pero en principio el criterio musical que podrán desarrollar los docentes estará en ampliar y jerarquizar estéticamente el repertorio que comparten con sus grupos a diario promoviendo experiencias musicales.

En este sentido, presentaremos algunos criterios a tener en cuenta para la selección del repertorio que podríamos ofrecer en estos momentos cotidianos: estilos musicales, los textos, la extensión.

Se sugiere que el repertorio no esté integrado por canciones para niños, sino que sea la oportunidad para incorporar otras canciones que forman parte de nuestro patrimonio cultural como el repertorio folclórico, popular o del rock nacional, por ejemplo.

"(…) EN PRINCIPIO EL CRITERIO MUSICAL QUE PODRÁN DESARROLLAR LOS DOCENTES ESTARÁ EN AMPLIAR Y JERARQUIZAR ESTÉTICAMENTE EL REPERTORIO QUE COMPARTEN CON SUS GRUPOS A DIARIO PROMOVIENDO EXPERIENCIAS MUSICALES".

En el caso de que sean muy extensas se puede seleccionar un fragmento de la canción o una estrofa o el estribillo, en este caso se les debe avisar a los niños que se trata de un "pedacito" o "una parte" de la canción y qué cantor la interpreta y se ofrece una versión para escuchar. Es importante considerar el contenido de los textos, pues no pueden tratar de temáticas adultas (nombrar el alcohol, partes del cuerpo o tener un vocabulario inapropiado) pues deben ser canciones para toda la familia.

Ampliar nuestros repertorios es ampliar las oportunidades de niños y niñas

Por último, les compartimos una serie de canciones posibles para compartir en diversos momentos de la jornada.

Canciones de artistas populares:

- *"La bamba", de Ritchie Valens;*
- *"Un beso y una flor", de Nino Bravo;*
- *"Siempre así", de Rubén Rada;*
- *"La gota fría", de Carlos Vives;*
- *"Tengo", de Sandro;*
- *"Vasos Vacíos", de Los Fabulosos Cadillacs.*

Canciones folclóricas latinoamericanas:

- *- "Cielito lindo" y "Allá en el rancho grande", de México;*
- *- "Mamá yo quiero", de Brasil;*
- *- "El Caimán" y "Santa Marta", de Colombia*

Bibliografía

Burba, E. (1998). ¡Qué mal negocio perder el canto! *Novedades Educativas, Colección 0a5,* año 1, nº 6.

Harf, R. et al (1997). Nivel inicial: aportes para una didáctica. Buenos Aires: El Ateneo.

María Laura Inda es Profesora de Música, especialista en Educación Inicial. Coordinadora del Campo de la Formación Específica en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es autora de libros y artículos sobre la didáctica musical con las infancias.

RELATOS DE EXPERIENCIAS

DE UN JARDÍN DE MARIPOSAS A UN SENDERO DE PLANTAS NATIVAS: EXPERIENCIAS DE UN PROYECTO EN NIVEL INICIAL

●●● POR: NADIN VARELA DEMARCO

Introducción

Educación ambiental

No se cuida lo que no se ama, y no se ama lo que no se conoce.

Rabindranath Tagore[8]

Dentro del ámbito de la conservación de la biodiversidad es muy reconocida esta noción sobre que no se puede cuidar lo que no se conoce, idea que propone que para que las personas desarrollemos un compromiso con el cuidado de, en este caso, nuestro entorno y su biodiversidad, debemos, en principio, conocer sobre las características del mismo, comprender sobre sus particularidades y adquirir conocimientos respecto a éste.

La educación ambiental definida por Quiroz y Tréllez Solís (1992) es un proceso de formación en el que se busca que las personas, ya sea a nivel individual pero también colectivo, en primera parte incrementen sus conocimientos sobre la complejidad del ambiente, mientras que se acercan a la comprensión de las interacciones entre sus

[8] Poeta, filósofo y escritor de India. 1861-1941

componentes para así poder tener una acción participativa y de transformación social en pos de mejoramiento ambiental.

Abordando parte del marco legal, la Ley de Educación Ambiental N 1687/05 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires incorpora la educación ambiental al sistema educativo de manera formal, garantizando su promoción y definiéndola como "promotora de procesos orientados a la construcción de valores, conocimiento y actitudes que posibiliten formar capacidades, que conduzcan hacia un desarrollo sustentable basado en la equidad y justicia social, como así también el respeto por la diversidad biológica y cultural". Por otra parte, la Ley General del Ambiente N 25675/02 (Nacional) en su artículo 14 plantea que "la educación ambiental constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población. La educación ambiental constituirá un proceso continuo y permanente, sometido a constante actualización que, como resultado de la orientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas, deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental."

Ahora bien, luego del planteo de estas leyes, por mencionar algunas que legitiman y promueven la educación ambiental, y teniendo en cuenta que para poder cuidar primero debemos conocer, se puede inferir que si queremos conciudadanos/as que se interesen por la conservación de la biodiversidad y otros aspectos del cuidado ambiental, la educación ambiental es la herramienta de transformación social para llegar a dicho objetivo.

Educación Ambiental en Nivel Inicial

Los/as niños/as forman parte del ambiente que viven y habitan: tal como plantean varios autores/as, entre ellos/as Kaufmann y Serulnicoff (2000), el ambiente es un complejo entramado en el que lo social y lo natural están en constante interacción modificándose mutuamente. Entonces el ambiente es parte de uno/a, en este caso, los/as niño/as y ellos/as son parte del ambiente, ambas partes en continuo cambio y transformación.

Estas autoras previamente mencionadas también sostienen que hacer ciencias dentro del nivel inicial tiene que ver con complejizar, enriquecer, profundizar y organizar los conocimientos en torno al ambiente, ya sea del entorno cercano (por ejemplo la biodiversidad asociada a la plaza del barrio), o en una mirada más amplia (ej. las especies

nativas de una región o de nuestro país), como en un espectro más macro que tiene que ver con ampliar los horizontes de conocimientos. Es decir, propiciar instancias para que los/as niños/as puedan mirar lo habitual con otros ojos y a su vez, se acerquen a contextos más alejados de su cotidianeidad.

¿Qué es un jardín de mariposas? ¿Cuál es la importancia de las plantas nativas?

"Un jardín que atrae mariposas es un aula al aire libre para que las nuevas generaciones crezcan conociendo y apreciando la naturaleza. El uso de estas plantas en jardinería constituye un aporte a la conservación de la diversidad de mariposas y otros insectos asociados a ellas." (Soto Solís y Vega Araya, 2010, p.5).

Un jardín de mariposas es un jardín pensado y diseñado para atraer mariposas. Para lograrlo, se deben colocar en dicho jardín especies de flora de las que estos insectos se alimentan. En este sentido es importante destacar que los lepidópteros necesitan tanto de plantas hospederas que son aquellas donde las mariposas ponen sus huevos y donde las futuras orugas se alimentarán, siendo así también planta nutricia para la especie, y además, estos insectos necesitan de plantas nectíferas, atrayentes, que proporcionan néctar para los adultos.

Ortiz Martínez (2013) en su estudio sobre plantas nutricias, plantea que "las mariposas han evolucionado para pasar de una dieta polífaga (de muchas especies de plantas) a dietas monófagas (de una sola especie de planta), oliófagas (de unas cuantas especies de plantas) o estenófagas (de especies de plantas de una misma familia)". A su vez, este autor también desarrolla que "las mariposas ubican sus plantas hospederas en la naturaleza por medio de quimiotaxis, es decir, a través de quimioreceptores ubicados en las antenas".

A su vez, este grupo de insectos puede ser considerado como bioindicadores, es decir, organismos sensibles a las alteraciones ambientales, ya que son muy susceptibles a diferentes sustancias tóxicas como pesticidas y otros contaminantes. En este sentido, las mariposas son indicadoras de la pérdida de hábitat, ya que cuando los ambientes son alterados por diversas actividades humanas que generan pérdida de flora nativa, las mariposas desaparecen. En esta misma línea, también las mariposas adultas y sus estados más jóvenes de huevo y oruga constituyen el alimento para otros organismos relacionados dentro de una misma red trófica, por lo que sin ellas también desaparecían otras especies.

Por otra parte se nombra a las plantas nativas, definidas por el botánico español Pio Font Quer (1953) en su diccionario de botánica, como: especie que es propia del lugar en que

se halla, es decir, las especies que coevolucionaron naturalmente en una región con determinadas condiciones climáticas y de suelo, junto a otros seres vivos y sin intervención del ser humano.

Actualmente son saberes cada vez más populares los beneficios de las plantas nativas para el ambiente: están mejor adaptadas a las condiciones del lugar, atraen y favorecen a la fauna nativa asociada, posibilitan recuperar características del ambiente original, necesitan menos cuidados y mantenimientos, funcionan como controladores biológicos y pueden formar parte del patrimonio cultural de una región, entre otros.

En concordancia con lo expuesto hasta el momento, cabe destacar, entonces, la importancia de acercar conocimientos sobre el ambiente natural en general y sobre jardines de mariposas-plantas nativas en particular, a las infancias en el ámbito educativo, como así desarrollar propuestas de trabajo con los/as niños/as para profundizar la mirada e interés sobre estos temas, para poder colaborar en la formación de ciudadanos/as críticos/as, comprometidos/as con su realidad y entorno, que tengan una mirada abierta a la indagación, al asombro y a la exploración; que sean consumidores/as sustentablemente responsables y promuevan un accionar que propicie un mundo más justo, digno y en armonía para los seres que lo habitan.

Objetivos Específicos

- Construir un jardín de mariposas-sendero de plantas nativas.
- Observar presencia y variación de especies de mariposas que se encuentran.
- Recopilar relatos de experiencias y aprendizajes sobre el proceso de armado de la propuesta para facilitar que se replique la experiencia en otras instituciones educativas.
- Ofrecer oportunidades para que los niños y las niñas adquieran conocimientos sobre la biodiversidad cercana/urbana, particularmente de este grupo de insectos, desde un lugar de protagonismo en tanto ellos/as serán responsables de cultivar, mantener y cuidar el espacio, para luego realizar observaciones activas sistemáticas y registros de las mariposas, que les permitan establecer relaciones tanto entre seres vivos y el medio en el que viven como entre las partes del animal y sus funciones y también puedan reconocer sus cambios en las diferentes etapas del ciclo de vida y aprender sobre la importancia de los polinizadores.

Lugar de aplicación

El Proyecto de Educación Ambiental fue realizado en el Jardín de Infancia Mitre, institución de jornada completa, perteneciente a la gestión pública del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Depende particularmente, de la Dirección de Escuelas Normales Superiores (Institutos de Formación Superior), ya que forma una unidad académica con el Profesorado de Nivel Inicial ISPEI "Sara Chamberlain de Eccleston".

Destinatarios

Niños y niñas de las salas de 4 y 5 años de la institución mencionada anteriormente.

Inicio del proyecto

Para comenzar, se buscó un espacio adecuado en el parque, en donde se dieran las condiciones para armar el jardín de mariposas. Dicho lugar debía ser un sector que disponga de varias horas de luz solar. Se definió un sector que cumplía con esa característica, y en el que, a la vez, había dos ejemplares de plantas que atraen mariposas: una lantana (*Lantana camara*) y un tala (*Celtis tala*). Luego, se trabajó la tierra para que la misma tenga las mejores condiciones, necesarias para las plantas que serían colocadas en dicho sector.

A la vez, en esta etapa se comenzó a trabajar con los niños y las niñas, en primer lugar sobre las mariposas: sus características, ciclo de vida, alimentación; también se investigó sobre qué son los mariposarios y jardines de mariposas: particularidades, diferencias, qué hay en ellos, por qué ciertas plantas atraen las mariposas, cuáles son en particular, etc.

Entonces, algunos de los contenidos que se abordaron fueron:

- reconocimiento de algunas características físicas de lepidópteros: presencia de alas y escamas en las alas, cantidad de patas, tipo de antenas y su función (táctil y olfativa), diferencias entre mariposas de hábitos diurnos y las de hábitos nocturnos (o polillas);
- establecimiento de relaciones entre tipo de boca en diferentes etapas de desarrollo y tipo de alimento;
- reconocimiento de cambios que experimentan los lepidópteros a lo largo de su ciclo de vida: huevo – oruga – pupa – adulto;
- establecimiento de algunas relaciones sencillas entre los seres vivos y el medio: qué plantas atraen a las mariposas y por qué; observación sistemática y registro de información a través de dibujos y fotografías;

- búsqueda de información a través de: libros, imágenes, salidas didácticas, en la web, etc.

A continuación se nombran algunas especies de plantas que se pensó colocar: *Erypos pectinatus* (Margarita amarilla), *Lavandula dentata* (Lavanda), *Lantana camara, Tradescantia pallida, Gazania krebsiana, Senna corymbosa* (Sen de campo), *Pavonia hastata* (Malva rosa), *Aristolochia fimbriata*, *Alysuum alyssoides*, *Salvia guaranitica*, *Bulbine frutescens*, *Eupatorium inulifolium* (Mariposera o Chilca), *Asclepias curassavica*, *Passiflora incarnata* (Pasionaria), etc.

Relato del proceso

En el marco del 75 aniversario del Jardín de Infancia Mitre, durante el año 2014, las docentes de las salas de 4 años realizaron una capacitación en servicio dictada por la Ingeniera Agrónoma, Claudia Serafini. Dicha capacitación tuvo como área de conocimiento la indagación del ambiente natural y por tema central el armado de un jardín de mariposas en el parque de la institución. Para ello, en principio, se trabajó con los niños y las niñas sobre las mariposas: sus características, ciclo de vida, alimentación; también se investigó sobre qué son los mariposarios y jardines de mariposas: similitudes y diferencias, qué hay en ellos, por qué ciertas plantas atraen las mariposas, cuales son en particular.

Al mismo tiempo que se comenzó a trabajar los contenidos asociados a esta temática con el grupo, se fue convocando a distintos actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, familias) a participar del diseño y la planificación del jardín de mariposas en sí mismo (Figura 2).

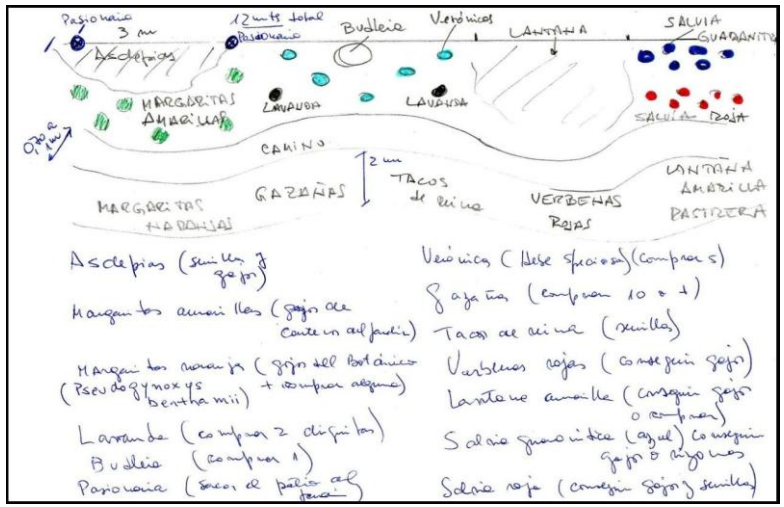


Figura 2. Primer esquema del posible diseño del jardín de mariposas y listado de posibles especies de plantas a incorporar.

A partir de entonces, año a año, con cada grupo de niños/as se trabajó básicamente de la misma manera. En general, como una de las primeras actividades se realizó un intercambio oral a grupo total sobre las mariposas para poner en común los saberes de los niños y niñas. Se les ha ido contando sobre la propuesta de armado del jardín de mariposas (en el 2014) y a los grupos de los años siguientes se les comentó sobre el jardín de mariposas ya existente. Se fueron registrando los conocimientos y saberes previos de los/as niños/as en relación a: ¿Qué es un jardín de mariposas? ¿Qué conocen sobre las mariposas? ¿Qué comen? ¿Cómo son? ¿Qué forma tienen? ¿Cuáles son sus partes? y también se ha ido registrando preguntas, ideas, dudas que surjan en relación al tema, para su posterior investigación. En principio se fueron despejando las dudas iniciales buscando información en internet, guías y textos científicos y viendo aspectos biológicos básicos y muy característicos del grupo de los lepidópteros, como la presencia de escamas en sus alas y su ciclo de vida de cuatro fases: huevo, oruga, crisálida y adulto.

Luego de esas primeras conversaciones se presentaron imágenes y videos tanto de jardines de mariposas como de mariposarios obtenidos de la web, para así poder diferenciar ambos conceptos (Jardín de mariposas abierto / mariposario cerrado). Algunos años se ha logrado concretar la visita al Jardín de mariposas del Jardín Botánico de la Ciudad de Buenos Aires, lugar en el cual no sólo se ha podido ver un ejemplo concreto de qué y cómo es un jardín de mariposas, sino que también al interrogar a las distintas personas que han servido como guía en dicha visita, se recolectó información sobre las plantas necesarias para armar el propio Jardín de Mariposas y qué es lo que dichas plantas le brindan a las mariposas.

Al avanzar en el proyecto, el equipo de trabajo (docentes, familias, equipo de conducción) seleccionó el lugar más apropiado para realizar el jardín de mariposas. Este fue un sector del parque con orientación noreste que recibe muchas horas de sol diarias.

Luego de tener definida la proyección del diseño (Figura 3) se comenzó con la preparación del terreno para la plantación y siembra, removiendo el suelo y colocando tierra fértil a la hora de plantar cada ejemplar. También con ayuda de distintos actores de la comunidad educativa se fue delimitando el espacio con cercos realizados manualmente con los materiales disponibles (Figura 4). Las plantas se fueron consiguiendo en distintos momentos, por lo que las plantaciones se fueron dando constantemente. En ocasiones se colocaron las plantas con los/as niños/as, en otras, sólo familias y docentes en jornadas especiales. A su vez, dichas plantas fueron

obtenidas algunas de semillas, las cuales fueron germinadas como otra actividad más en las salas, otras desde esquejes o plantines.

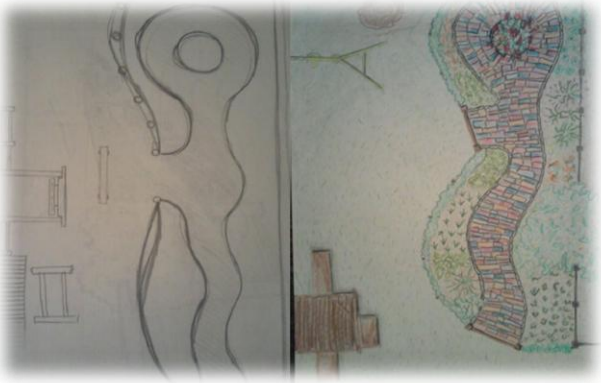


Figura 3. Esquemas con diseño inicial del jardín de mariposas.

Figura 4. Disposición del cerco y sendero del jardín de mariposas.

Durante los primeros años (2014-2015) se hizo hincapié en conseguir la mayor cantidad de ejemplares de plantas posibles. Si bien se trataba de priorizar a las especies nativas, este no era el interés principal, tampoco había mucho conocimiento de cuáles eran especies nativas y cuáles no, ni tampoco sobre la importancia de fomentarlas. En relación con los contenidos abordados con los niños y las niñas, se trabajaron las cuestiones ya mencionadas; particularmente se fue buscando información sobre las mariposas que visitan el jardín de la escuela: dónde ponen los huevos, cómo son, cómo son las larvas, etc. A la vez que se realizó una identificación de las plantas visitadas por cada especie de mariposa, también se registró a través de dibujos y fotos y a partir de los intereses del grupo se focalizó en la distinción del grupo entre mariposas diurnas (rhopalocera) y nocturnas (heterocera).

En este sentido, se buscó información en internet, libros y guías; los textos más utilizados en ese momento fueron *Mariposas Porteñas, paisaje y biodiversidad urbana*, de Márquez y Freitas (2011) el cual tiene un formato interesante y pertinente para su abordaje con niños/as pequeños/as. Gráficamente es llamativo, de lectura sencilla, con imágenes y gráficos descriptivos y claros. Otro libro utilizado fue *Mariposas Misione*s, de Núñez Bustos et al. (2013). Dicha bibliografía se tomó como textos base para abordar los contenidos que se trabajaron, tanto sobre las características principales del grupo y su ciclo de vida como sobre las principales particularidades de cada subgrupo de lepidópteros. Es así que se observaron las principales diferencias entre un grupo y el otro: por un lado las mariposas diurnas generalmente presentan mayor diversidad de coloración, tienen antenas clavadas, sus alas en reposo quedan plegadas en vertical, su abdomen es estilizado y suelen estar activas durante el día. Por otra parte, en general, las mariposas nocturnas presentan más actividad por la noche, suelen tener colores o tonos más pardos o apagados, una diversidad de tipos de antenas que puede presentar dimorfismo sexual, sus alas en reposo quedan horizontal y su aspecto en la zona del abdomen suele tener mayor presencia de pelos y mayor tamaño. De esta manera, cada especie que se observaba ya sea en vivo o por fotos se analizaba a qué grupo pertenecía. Lo interesante fue cómo los/as niños/as fueron llegando a la conclusión de que no siempre es sencillo categorizar a una mariposa con la clasificación de diurna/nocturna, ya que muchas veces las características se superponen. Una premisa básica de la biología es entender que para toda clasificación está la excepción.

También se colocaron carteles con los nombres de las especies de plantas, realizados por los/as niños/as (Figura 5). Estas propuestas claramente están vinculadas con contenidos de Prácticas del Lenguaje específicos de las salas de 4 y 5 años y tienen que ver con sus procesos de alfabetización. Para este tipo de actividades lo que se plantea es que esa escritura tenga relevancia y sentido para los/as niños/as: en este caso, la intención era que quienes pasaran por el jardín de mariposas pudieran identificar las plantas. Por otro lado, cabe aclarar que en el inicio del proceso de escritura por parte de los/as niños/as de estas edades no se pretende que tengan una escritura convencional y por esto tampoco se corrige. Hay ocasiones en las que se alienta la copia de algunas palabras puntuales y otras en las que se estimula la escritura espontánea a partir de los saberes previos de cada uno/a en particular y se usan otras palabras conocidas como modelo o base para escribir otras. Por ejemplo, si para ese grupo el nombre “Laura” es significativo, podría servir como puntapié para escribir “lavanda” o “lantana”.

Figura 5. Carteles realizados por los/as niños/as con los nombres comunes de las especies colocadas.

A partir del año 2016, en el cierre del año, se realizó un álbum de figuritas (Figura 6) en el que se abordaron distintos temas trabajados durante el año y la primera página del mismo fue sobre mariposas. Se eligieron algunas mariposas mencionadas en el libro ya citado *Mariposas Porteñas, paisaje y biodiversidad urbana*, de Márquez y Freitas (2011). Algunas eran las que se fueron viendo en los primeros registros en el jardín de mariposas, como la Espejitos *Dione vanillae* (*Agraulis vanillae*), que fue la primera en ser observada en todas las etapas de su ciclo de vida (Figura 7) y a la vez la que más ejemplares se observaban tanto en orugas como en adultos. Otra de las especies con mayor registro en los inicios del jardín de mariposas fue la mariposa Limoncito común, *Eurema deva*.

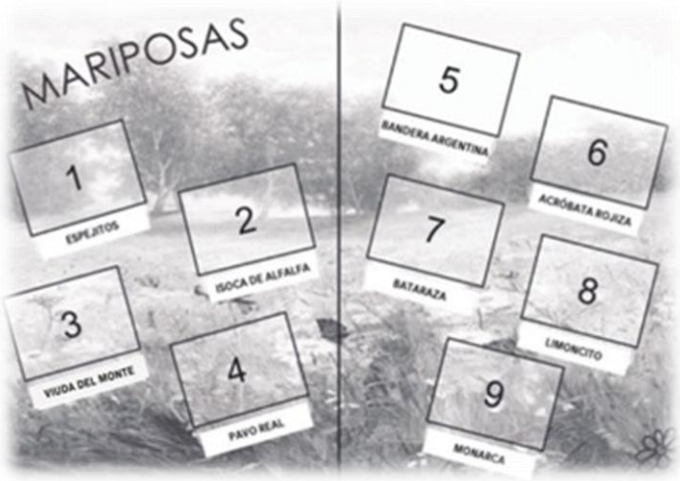


Figura 6. Álbum de figuritas, página de mariposas.

Figura 7. Registros fotográficos de mariposa Espejitos *Dione vanillae (Agraulis vanillae)* en distintas etapas del ciclo de vida.

En los años 2016 y 2017, además del mantenimiento que se realiza en general dos veces al año y la colocación de nuevas plantas a medida que se fueron consiguiendo, se realizó también un mejoramiento del espacio. Se modificó el cerco: se reemplazaron las vallas por troncos y listones de madera y se colocó un portal de entrada (Figura 8). Además, se colocó un geotextil en la zona del sendero para evitar que en el mismo crezca vegetación. Todas estas mejoras se fueron realizando cuando se contaron con los recursos, tanto económicos para comprar los materiales necesarios, como humanos para realizar la colocación de dichos elementos (Figura 9).

Figura 8. Transición entre primer cerco y su reemplazo.

Figura 9. Colocación del geotextil y mejoramiento de la delimitación del sendero.

En relación con los contenidos abordados con los/as niños/as nuevamente se vieron las cuestiones generales y a partir de los intereses de ellos/as se fue profundizando el trabajo vinculado a las pautas de uso del jardín de mariposas. En un primer momento se conversó y reflexionó sobre cómo se debe actuar en dicho espacio y por qué, en actividades de intercambio se fueron planteando interrogantes como: ¿Por qué realizamos un jardín de mariposas? ¿Cómo debemos manejarnos en el jardín de mariposas? ¿Qué actividades o acciones podemos realizar allí y cuáles no? ¿Por qué? ¿Por dónde debemos transitarlo? ¿Qué podemos hacer para que los/as niños/as de las otras salas y otras personas conozcan la importancia del jardín de mariposas y sepan cómo debemos actuar en ese lugar? A partir de esas y otras preguntas, se fueron pautando en grupo las normas de dicho espacio: debemos circular por el “caminito” para evitar pisar las plantas, podemos oler y ver las flores pero vamos a evitar cortarlas para dejárselas a las mariposas que van a libar su néctar, podemos correr por el resto del

parque pero en el sendero vamos caminando y hablando en voz baja para evitar ahuyentar a las mariposas, debemos tener cuidado de no tocar las orugas ya que podemos lastimarlas y algunas pueden ser urticantes, etc. Así, se fue confeccionando una especie de reglamento particular del jardín de mariposas. Para poder socializar esto con todo el jardín y la comunidad educativa (niños/as de todas las edades, docentes, familias, estudiantes del profesorado, personal no docente, etc.) se llegó a la conclusión de que eran necesarios carteles informativos. Entonces, primero se analizaron carteles de tránsito para ver de qué manera comunicar la información, luego se definieron los mensajes a colocar y se realizaron los carteles. Dichos carteles, al ser confeccionados con materiales no aptos para las condiciones en el exterior, se fueron renovando a medida que fue necesario. Se generó así también la oportunidad para que otros/as niños/as puedan realizarlos también.

Cabe mencionar que el proyecto de “Jardín de Mariposas - Sendero de plantas nativas” en general se fue planteando como una propuesta anual o cuatrimestral, según cada año. Esto se fue definiendo según un conjunto de factores como el equipo docente de cada año, las características de cada grupo de niños y niñas, el abordaje de otras planificaciones didácticas, tiempos y recursos disponibles. Es por esto que cada año se fueron realizando distintas formas de llevar a cabo la propuesta con diferentes tiempos y formatos.

En los años 2018 y 2019 se continuó focalizando el trabajo en relación a la cartelería: se realizaron en conjunto con alumnas del profesorado unos códigos QR y se continuó trabajando en el diseño de cartelería-señalética a nivel institución.

A su vez, durante estos años se comenzó a abordar el jardín de mariposas investigando no solo a los lepidópteros y sus plantas asociadas, sino también se empezó a prestar atención y a profundizar la investigación en otros grupos, en su mayoría artrópodos, que se encontraban habitando dicho espacio. Es así que se tomaron algunos grupos en particular para realizar comparaciones entre ellos. Dentro del grupo de artrópodos se tomaron por un lado otros insectos como los grupos de escarabajos (coleópteros) y hormigas (himenópteros) y dentro de los arácnidos se abordaron al grupo de arañas (araneae) y el de los “bicho bolita” (crustácea). Es importante destacar que, como plantea el Diseño Curricular para la educación inicial (2019) “ofrecer alternativas y herramientas concretas que ayuden a profundizar la mirada de los niños y las niñas es fundamental para que empiecen a mirar corriendo el velo de lo obvio, para introducirse en conceptos como la comparación, los puntos de vista, las partes y el todo (...). Iniciar a

los alumnos y las alumnas en el pensamiento crítico.” Es así que, en este nivel se pone el foco en analizar un ejemplo (o más) de cada grupo para destacar sus características principales y realizar comparaciones con los otros grupos. No se pone el eje en que los aprendizajes se centren en los nombres de las especies o en los nombres de los grupos, sino en que puedan justamente ver esas diferencias entre ellos, profundizando cuestiones como la observación sistemática, el registro, el análisis y la comparación. En este sentido, como plantean las autoras Kauffman V. y Serulfnicoff: “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. En otras palabras, se plantea indagar activamente el ambiente poniendo en juego la curiosidad y avanzando progresivamente en su alfabetización científica, realizando observaciones cada vez más detalladas y ajustadas a lo que se desea indagar. Así es como se empezó a tener una visión más integral de este proyecto, dejando de ser un “simple” jardín de mariposas y comenzó a verse como un ecosistema propio, particular, en el que no solo se puede observar mariposas en sus diferentes estadios de vida, sino que también se pueden ver otros animales, como arañas, hormigas, chinches, abejas, avispas, bichos bolita, bichos torito, y muchas especies de aves. Estas observaciones han dado lugar a otros proyectos educativos puntuales que se han realizado con distintos grupos de las salas de 4 y 5 años en distintos años, particularmente sobre “los bichos” y las aves en los que se pudo apreciar la complejidad de la biodiversidad al ver distintas asociaciones entre los grupos abordados y cómo las plantas nativas cumplen un rol clave en la riqueza de esa diversidad. También a partir de esta propuesta se fueron realizando otras vinculadas a las hormigas, realizadas particularmente por las salas de 2 y 3 años y a las abejas como polinizadores, que también se encuentran en el sendero de plantas nativas.

Conclusiones

La ejecución del jardín de mariposas sirvió para resignificar el parque de la institución, espacio que antes de este proyecto era visto y utilizado fundamentalmente como un espacio de juego en un entorno natural. A partir de la ejecución y puesta en marcha de esta propuesta dicho parque pasó a ser reconocido como el lugar en que habitan distintas especies de mariposas, otros insectos y aves. Este tipo de proyecto propicia en los grupos de niños y niñas el sentirse parte de una elaboración colectiva y los/as pone en un lugar de responsabilidad en relación al cuidado, mantenimiento y comunicación o difusión sobre pautas del espacio en particular. A su vez, esta propuesta fue el sustento

que le dio a la escuela una impronta ambiental, lo que generó su especificidad actual vinculada al entorno natural como ambiente educador. Esto propició que a partir del jardín de mariposas – sendero de plantas nativas se elaboren, manifiesten y se sigan generando en trabajo colaborativo una variedad de proyectos vinculados a la indagación de la biodiversidad urbana.

El 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 que promuevan una transformación a la vez que se transforman a sí mismos/as.

Referencias bibliográficas

Font Quer, P. (1963). *Diccionario de botánica*. Buenos Aires: Labor.

Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En A. Malajovich (Comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial* (pp. 24-61) Buenos Aires: Ed. Paidós.

Márquez, F. y Freitas, J. (2011). *Mariposas porteñas. Paisaje y biodiversidad urbana*. 2da edición. Buenos Aires: Fundación Hábitat & Desarrollo.

Ministerio de Educación de la Nación y Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable. (2011). *Educación Ambiental. Ideas y propuestas para docentes*.

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.

SER O NO SER DIRECTIVO: ESA ES LA PREGUNTA

•••

La revista e-Eccleston entrevistó a Ruth Harf quien presentó recientemente en la Feria del Libro Internacional de Buenos Aires una nueva obra sobre gestión directiva, escrita junto a Delia Azzerboni y editada por Novedades educativas.

e-Eccleston: - ¿Los docentes se forman para enseñar, se forman para gestionar?

Ruth Harf: *-Yo te diría que lo primero que haría es mirar los programas de todos los profesorados y todavía en los profesorados por supuesto que se les enseña: qué es enseñar, qué es educar, qué es aprender. Se les enseña qué características tienen los chicos, se les enseña en qué consiste el rol docente, también aprenden institución y organización… Todavía hay un hueco que es que no aprenden qué es un directivo lo cual significa que muchos educadores llegan a las instituciones manejándose con los directivos más con sus supuestos representaciones y experiencias pasadas, que con una definición clara de lo que es el rol del directivo. Y es interesante lo que decís porque yo me ocupo mucho de todo lo que hace a la gestión de los directivos de todos los niveles y cuando me preguntan si hay que ser directivo para venir a la jornada, las charlas o el seminario digo no, no, no, que vengan en todos los niveles, porque una institución es un sistema con roles complementarios. Entonces, así como un directivo debe tratar de entender y comprender qué son, qué hacen, cómo son los educadores a su cargo, del mismo modo los educadores deberían saber qué es posible de esperarse de un rol directivo. Hablo del rol, no estrictamente de la persona porque obviamente si hablamos de diversidad entre los chicos, hay diversidad y estilos entre educadores y directivos también. Pero hay una especie todavía de mitos por ejemplo: "si un directivo me viene a ver muchas veces, es porque debo estar haciendo algo mal". Cuando hoy en día hablamos mucho de que uno de los aspectos del rol directivo es acompañar, asesorar a los docentes en su quehacer es porque no existe la perfección absoluta y entonces cómo puede un directivo asesorar a un*

docente, si no tiene información sobre qué ayudarlo y apoyarlo. Hay dos fuentes de información que puede tener un directivo: una es la planificación, donde figura lo que se propone de alguna manera y otra es la observación de la clase, en la cual pueden los directivos tener información acerca de lo efectivamente realizado. Entonces, el poder comprender que ese acompañamiento del directivo es en función de apoyarlo, ayudarlo a entender, comprender, diversificar y sostener sus prácticas, ayuda a que el educador puede establecer con sus directivos una relación de confianza y seguridad o sea, mucho camino para recorrer.

e-Eccleston: -Se entiende que no todo docente tiene por qué devenir directivo, entonces el docente que siente alguna inquietud o sensibilidad al respecto, ¿que debería autopercibir en sí mismo para pensarse como un posible directivo?

Ruth Harf: *-Cuando me hacen esa pregunta -que me la hacen también cuando están estudiando o quieren seguir con alguna carrera después- una de las preguntas que les hago o que les digo yo es: ¿Dónde te imaginas dentro de 10 años? Dónde te imaginas… No qué querés… ¿Dónde te imaginas, dónde te ves? Entonces alguien puede decir en un consultorio, bueno está bien, listo te gusta eso del consultorio, a mí… Siempre me río, porque entre los títulos que tengo, además de trabajar en pedagogía, yo soy psicóloga y entonces tenía siempre algún colega que me decía: "Cuándo vas a dejar de hacer algo tan tonto como ser educadora y dedicarte a algo serio como para ser psicóloga". Y recuerdo que contestaba en ese momento: "Prefiero que me paguen por hablar y no por escuchar". (Risas).*

e-Eccleston: - Son dos roles distintos.

Ruth Harf: *-La pedagogía es donde yo me sigo viendo a lo largo de la vida. La primera pregunta que yo le haría a un docente es dónde se ve dentro de 10 años. Entonces, cuando alguien dice: "quiero seguir enseñando", ahí es donde comienza la conversación. Ser un directivo no es dejar de ser una enseñante, bajo ningún punto de vista, y ante la pregunta sobre qué es lo que tiene que tener en cuenta un directivo, yo creo que en el primer momento debe seguir desarrollándose como educador, disfrutar de lo que está haciendo en este momento e ir tomando así cada día con lo que viene: aprender a observar, aprender a registrarse. Quizás yo agregaría un par de cosas: aprender a reflexionar no solamente sobre qué hace, sino el por qué y el para qué. Esta es una cosa que a veces nosotros hemos manejado como educadores por mandatos. O sea, se me cruza en este momento: "vos sos muy joven entonces no podés saberlo". Pero nosotros cuando los chicos hacían un dibujo, le preguntábamos qué había hecho y escribíamos. Nos costó bastante trabajo entender que era importante escribirlo en la parte de atrás. Y la*

pregunta es: ¿pero por qué? Reflexionamos y nos dimos cuenta de que nuestra escritura en la parte de adelante era una invasión del espacio propio del chico. O sea, lo que quiero decir es que necesitamos que los educadores puedan hoy en día reflexionar sobre sus prácticas. Por qué creen que las están haciendo, para qué. No solamente cómo. Ese docente que se preocupa y que se empieza a dar cuenta de que la cuestión no es solamente qué hago sino por qué lo hago y para qué lo hago. En realidad es un camino de preparación también para poder mirar la vida a su alrededor y llevarse a sí mismo y a los demás a que reflexionen del por qué y para qué de sus prácticas, que es lo que uno habla también para la gestión directiva.

e-Eccleston: -Siguiendo con esta línea, ¿cuáles son hoy los desafíos más fuertes que tienen quienes gestionan escuelas?

Ruth Harf: *-Los desafíos… Primero y fundamental, yo tomo como desafío una palabra que hace que hasta las rutinas no se reutilicen. Esto significa que el mayor desafío es preguntarse constantemente qué sentido tiene seguir haciendo lo que estoy haciendo, pero además el mayor desafío está en muchas cosas: puedo verlo en la práctica pero también lo puedo ver en el marco teórico. Estamos bombardeados hoy con distintas concepciones, líneas, posturas etcétera y una de las preguntas que uno se hace es: ¿y esto a mí qué me aporta? Entonces vos podés tener un educador que se encuentra bombardeado con el tema de las competencias. Bueno, la pregunta no es solamente qué son las competencias, qué me aportan sino qué me aportan a mí en mi tarea de educación y, por lo tanto, también a los chicos a los cuales estoy tratando de educar. Hablamos de Reggio Emilia, perfecto, veámos qué me aporta: hoy vale la pena volver a mirar alguna de las cosas que planteaba una Montessori y preguntarse hoy, a mí, ¿qué me aporta? Creo que esa es una pregunta clave que se puede hacer. Entonces el gran desafío hoy en día es tratar de no dividir lo que se hacía antes, lo que hacemos hoy y lo que tendremos que hacer mañana: a veces es un combo.*

e-Eccleston: - Hablemos del nuevo libro que acabás de publicar con Delia Azzerboni: ¿querés contarnos o sintetizarnos cuáles son los aportes o lo sustancial de esta obra para aquellos directivos que están buscando enriquecerse?

Ruth Harf: *-Ya es una saga, porque es el cuarto libro de esto que estamos escribiendo, que ya hasta me causa gracia, porque uno de mis hijos dice: "Tendrías que haberlo llamado Harry Potter y la organización de la vida cotidiana". (Risas) El eje con el cual trabajamos es "El directivo y la organización de la vida cotidiana", porque la pregunta que nos hicimos es qué hace el directivo con el día a día de la institución, qué hace todos los días. Entonces, abordamos 14 capítulos. Si bien en todos los capítulos se pregunta sobre*

el director y esa vida cotidiana, cada uno de ellos aborda un aspecto en particular. Por ejemplo, hay uno en el cual nos preguntamos cómo hace el directivo para recibir a nuevos docentes y conjugar los nuevos aportes que pueden hacer los que vienen, más su relación con los otros que tienen experiencia y veteranía. No creas que esto es algo tan sencillo para un directivo en ese día a día. Luego de eso, nos centramos en qué consiste la agenda, que es algo más que un calendario, porque es preguntarse cómo hago como directivo -el docente también se lo pregunta- para establecer una diferencia entre los famosos: lo urgente, lo importante o lo que podríamos decir como lo predecible, lo impredecible y lo impredecible pero probablemente predecible. Lo hacemos en nuestra vida cotidiana también, entonces esto vale para el educador. Y para el directivo nos preguntamos además qué pasa con los contextos y tomamos la diversidad de contextos: no los numeramos, pero decimos que la vida del día a día en la institución está atravesada por contextos escolares y por contextos extraescolares. Hay que considerar cómo inciden o no inciden y qué hacemos para manejar y respetar esta diversidad desde el lugar del educador y en este caso del directivo. Recordemos que al ser un sistema no está uno separado del otro. Otro de los capítulos importantes es el que se pregunta acerca de qué es la vida cotidiana, qué significa esto de la cotidianidad y después de eso, a qué llamamos cultura institucional. Una de las cosas que no se hace es primera definir cultura institucional o cultura. Son los modos de habitar, por lo cual la cultura en cualquier lugar es modos de vestirme, modo de hablar, de comer, etcétera, etcétera; yo siempre me río porque cuando pregunto esto en alguna jornada están tomando mate y les pido que me muestren el mate, entonces cuando veo uno de color flúo les digo: "ese atenta contra la cultura". (Risas) Lo digo en broma, pero de alguna manera a veces la cultura no se ve, esto es lo que quería decir, la cultura se pone de manifiesto en objetos y en acciones, o sea, en elementos concretos que son portadores de cultura siempre. Y también hay una relación entre lo que es cultura y lo que es identidad Institucional: si bien van juntos, no son idénticos. Cuando yo hablo de cultura, viene a ser la base en la cual se apoyan todas las características ideológicas y valorativas; cuando yo hablo específicamente de identidad institucional, estoy poniendo el acento en qué es lo que hace que esta institución sea diferente de otras, qué es lo que hace que sea esta institución. Y entonces uno puede buscar la semejanza entre identidad institucional e identidad de cada uno. Y por qué digo y lo pongo en relación con la identidad de cada uno: porque ¿no te ha pasado a veces que alguien mira una foto de bebé o le pasa a los chicos de 4 y 5 que ven fotos de ellos de bebé y dicen: "yo no soy ese"? O sea, la identidad está dada por la historia, entonces esa historia hace que yo sea yo a lo largo de todos los tiempos, aunque hayan cambios que hacen a la historia. Por eso a veces digo que aunque una escuela tenga 3 años de vida

debería empezar a armar un tipo archivo, porque la historia se monta también en objetos. Entonces empezar a juntar, como hay en el Normal 1 donde uno lleva a veces a los alumnos del Profesorado para que vayan a ver los materiales con los cuales se trabajaba. Bueno eso es por un lado esencial identidad institucional donde uno dice: bueno yo lo sigo usando, no lo sigo usando. Es parte de mi historia.

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

La centralidad del juego en las propuestas de enseñanza de “Educación Integral”

https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf

Este informe elaborado en 2018 por UNICEF describe la naturaleza de los servicios de educación preescolar dentro del concepto, más amplio, de aprendizaje temprano. El documento también incluye algunas definiciones de lo que se entiende por juego en la primera infancia y de su importancia en los primeros años de vida en general y en la escolaridad en particular. Finalmente, se propone una perspectiva sistémica a la hora de fomentar la pedagogía centrada en el niño y los programas lúdicos, con estrategias específicas de acuerdo al contexto peculiar de cada país.

https://isfdyt24-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed_.-Inicial-PILARES-MCyE.pdf

Las autoras, Rosa Violante y Claudia Soto, han presentado en el Foro para la Educación Inicial, dentro del Encuentro Regional Sur de Políticas de enseñanza y definiciones curriculares, en Marzo del 2011, algunos argumentos a favor de la necesidad de una Didáctica de la Educación Inicial, basados en lo que se consideran como los “Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial”, es decir, aquellos criterios, principios, ideas fuerza, que remiten a reflexiones filosóficas, políticas, sociales y pedagógicas para enriquecer el debate y la toma de decisiones necesarios en la elaboración contextualizada de una propuesta curricular provincial o jurisdiccional basada en la ley de Educación Nacional Nº 26.026/2006.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005718.pdf

Este material ofrece el detalle de la planificación de una jornada institucional para abordar la temática del fenómeno lúdico a través de una serie de encuentros a desarrollarse en el transcurso de un año. Fue elaborado para el Plan de Jornadas institucionales del año 2017 por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Particularmente, este documento aborda la temática del juego y del jugar en el contexto de las prácticas de enseñanza del Nivel Inicial e invita a reflexionar acerca del tiempo y el modo de incluir al juego en las propuestas de trabajo con niñas y niños de primera infancia, de manera que se le otorgue un valor significativo en el currículo y en la vida cotidiana.

Artesanías realizadas entre la casa y el jardín

http://www.pent.org.ar/garabatos/arenero/recursos/div/interculturalidad.pdf

Este artículo, cuya autora es M. Victoria Peralta, pretende favorecer la construcción de currículos que promuevan a una mejor interculturalidad, aportando algunas bases teóricas necesarias para una adecuada comprensión del tema. En este sentido, resulta imprescindible que la educación artística durante la primera infancia considere e integre los rasgos de identidad de la cultura de pertenencia de los niños y niñas que concurren a los centros o participan de diversos programas educativos.

http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/el-arte-en-la-ed-inicial.pdf

Este documento, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, tiene como propósito ampliar el marco de comprensión en torno al arte como una oportunidad de valorar, conocer y apropiarse de las tradiciones y expresiones ancestrales que caracterizan a cada territorio y comunidad. A través de su contenido, se invita a las maestras, los maestros y los agentes educativos a que promuevan experiencias en las que se acerquen a la música, el arte visual y plástico, el arte dramático y todas las demás expresiones artísticas, para que las niñas y los niños se expresen con todo el cuerpo su sentir, ser, ideas, deseos, intereses y emociones.

Los libros de Calleja, donde se contaban "todas" las historias

http://www.todolibroantiguo.es/personajes-historicos/editorial-saturnino-calleja.html

Esta Página Web presenta una breve referencia histórica a la conocida Editorial Calleja y a la vida y obra de Saturnino Calleja Fernández.

https://www.revivemadrid.com/literatos/saturnino-calleja

La conocida Página Web “Revive Madrid” muestra una nueva faceta que permite conocer, desde otra perspectiva, la ciudad de Madrid; en este caso, a través de la remembranza de la vida de Saturnino Calleja Fernández y de la proclive actividad literaria de su editorial. El posteo recibe el nombre de “Saturnino Calleja: a la infancia por la ilustración”.

¿Por qué cantar canciones de cuna en el jardín maternal?

https://www.um.es/educacioninclusiva/wp-content/uploads/2014/02/CANCIONES_DE_CUNA_2.pdf

Este material ofrece una serie de canciones de cuna y nanas para compartir con niños y niñas de Jardín Maternal. La recopilación estuvo a cargo de Graciela Repún.

https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/canciones-infantiles/canciones-de-cuna-para-bebes-y-ninos/

Esta publicación ofrece una serie de vídeos con nanas y canciones de cuna para compartir en familia.

Cantar durante las rutinas: una tradición a revisar con otras perspectivas

https://revista.elarcondeclio.com.ar/la-importancia-de-la-cancion-en-el-nivel-inicial/

En esta publicación, la Prof. Bettina Di Franco da cuenta, desde su experiencia, del por qué es importante cantar canciones en el Nivel Inicial.

https://www.infobae.com/cultura/2019/08/18/de-fito-paez-a-queen-una-guia-de-grandes-canciones-para-introducir-a-los-chicos-en-el-rock/

Este artículo, publicado en la sección *Cultura* de *Infobae* en agosto de 2018, refleja con claridad el sentido de incluir “música de adultos” en las primeras etapas de la vida.

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

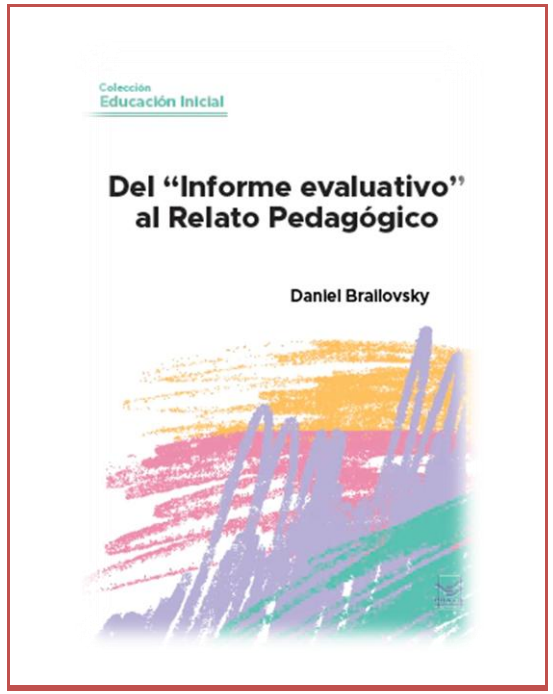
●●● POR: EQUIPO DE BIBLIOTECA

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

Brailovsky, D. (2023). Del informe evaluativo al relato pedagógico. Praxis.

Daniel Brailovsky, explora la relación entre aprendizaje y escritura: las habituales, las que se podrían revisar y también las que se quieren hacer crecer; la escritura honesta, narrativa y a la vez práctica y respetuosa de los tiempos de un docente. La que hable de los trabajos pedagógicos, sin caer en el clásico informe tradicional.

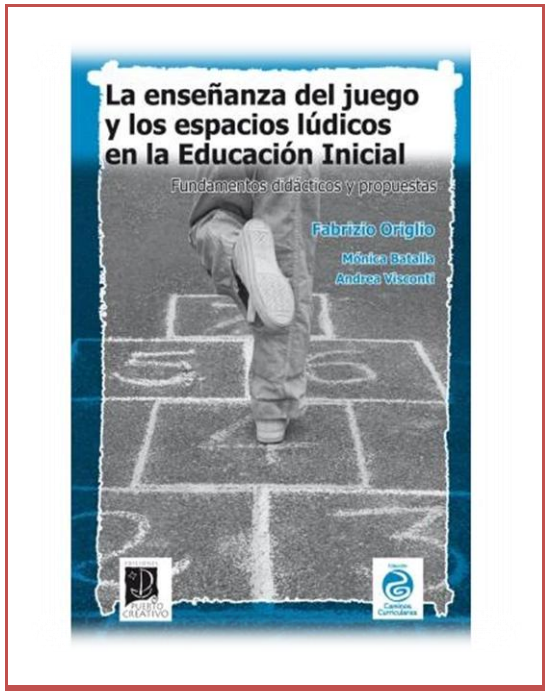
En este nuevo libro, el autor propone renovar la mirada con el abanico de escrituras disponibles para tratar de decir otras cosas con una diversidad de propuestas innovadoras.



Origlio, F.; Batalla, M. y Visconti, A. (2018). La enseñanza del juego y los espacios lúdicos en la educación inicial: fundamentos y propuestas. Puerto creativo.

Este libro aborda la idea de que el juego humano constituye un campo de conocimiento y cultura, imprescindible para el desarrollo de las infancias y que, como tal, debe ser favorecido desde el ámbito escolar. Los tres autores se proponen pensar una didáctica posible para el juego como conocimiento a ser enseñado con las infancias en el ámbito escolar. Desde este desafío acercan a los lectores novedosas ideas sobre el juego en el

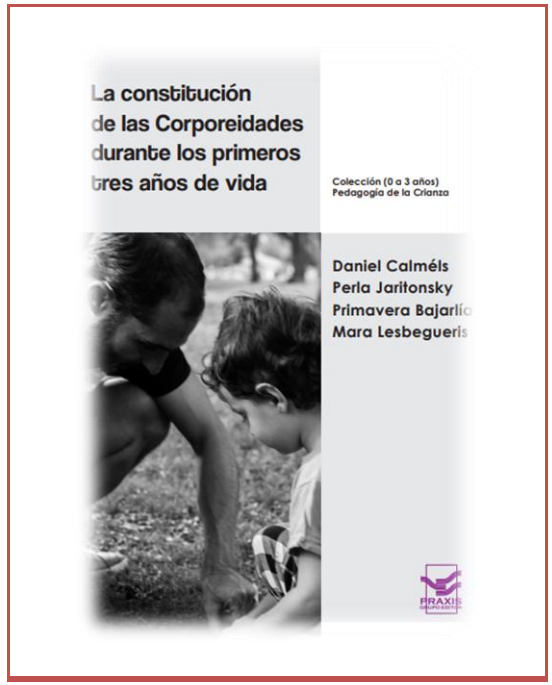
Jardín y originales propuestas y planes para su enseñanza. Además, abordan el particular tema de los espacios intervenidos para el favorecimiento del juego en la escuela como son los escenarios lúdicos y los territorios.



Calméls, D.; Jaritonsky, P.; Bajarlía, P. y Lesbegueris, M. (2022). La constitución de las corporeidades durante los primeros tres años de vida. Praxis.

Este es un libro pensado especialmente para educadoras y educadores, maestros y maestras, para trabajadores y trabajadoras del cuidado y de la educación quienes ejercen funciones de crianza, motivados/as en profundizar sobre la constitución de las corporeidades, comprendiendo que allí, en las infancias del cuerpo, anidan la historia de un sujeto, de su comunidad y de su cultura.

Este texto fue conformado colectivamente, en diálogo y escucha.



DIFUSIÓN DE PUBLICACIÓN RECIENTE

Las cosas del cielo, de Horacio Tignanelli

Ediciones Cuentahilos | https://edicionescuentahilos.com.ar/producto/las-cosas-del-cielo/

Las cosas del cielo es un libro que llama la atención de curiosos y curiosas, de infancias y adultos, de toda aquella persona que se haya preguntado cómo sucede o cómo se originó alguna de las maravillas que observamos durante el día o la noche al contemplar el cielo inconmensurable.

Dice la contratapa:

En casi todos los paisajes hay un pedacito de cielo. Es el mismo cielo donde suceden muchos fenómenos maravillosos y aparecen objetos extraordinarios: son las cosas del cielo. Desde siempre la humanidad ha observado y registrado todas esas cosas y, poco a poco, las fue explicando de alguna manera. Horacio Tignanelli pensó este libro para centrar la mirada sobre estos temas con algo de información, mucho de observación, e incluso con canciones, anécdotas y adivinanzas. De ese modo, el libro permite identificar algunos de los interrogantes que tanto las infancias como las personas adultas aún nos hacemos sobre las cosas del cielo.

Las cosas del cielo es una de las obras galardonadas con una distinción de ALIJA en 2022, en la categoría “Libro informativo”. También tuvo su presentación en la Feria del Libro Internacional de Buenos Aires, en mayo de 2023.

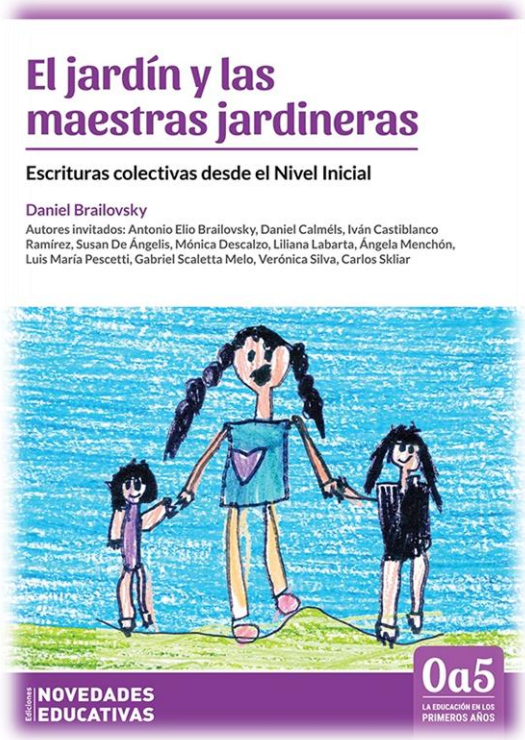
El jardín y las maestras jardineras. Escrituras colectivas desde la educación inicial

Daniel Brailovsky y autores invitados

Novedades Educativas |
https://www.noveduc.com/productos/jardin-y-las-maestras-jardineras-el/

Esta obra se estructura a partir de interrogantes fundamentales para analizar el jardín de infantes y el rol docente en la actualidad. El libro empieza con un análisis sobre los gestos pedagógicos que la pandemia nos obligó a mirar en el nivel inicial: ¿qué aprendizajes pedagógicos específicos nos dejó la pandemia a quienes educamos a las infancias? En los diferentes capítulos y en colaboración con diversos autores, se presentan otros interrogantes de gran relevancia. Algunos de ellos son: ¿cómo leer el curriculum en nuestras escuelas infantiles?, ¿dar a explorar es una forma de enseñar?, ¿qué diferencia hace el jardín en la relación infancias-pantallas?, ¿qué características debería asumir la educación ambiental en el nivel inicial?, ¿qué preguntas es necesario, lícito y oportuno hacerse acerca de las imágenes y su uso en el jardín? Finalmente, en el último capítulo escrito con Verónica Silva, la pregunta tiene su eje en la formación superior: ¿qué puertas se abren en el profesorado ante quienes llegan y dicen: “quiero ser maestra jardinera”?

Acceso libre al índice y a la introducción del ibro: http://bit.ly/eljardinlibro



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

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:

a) Título completo del libro;

b) Autor(es);

c) Editorial y/o página de difusión;

d) 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);

e) Una sinopsis de 250 palabras como máximo;

f) Punteo de temas abordados en el escrito y relacionados con los ejes de la revista;

g) Links/enlaces para acceder a la publicación o en los que se reseña la obra.

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