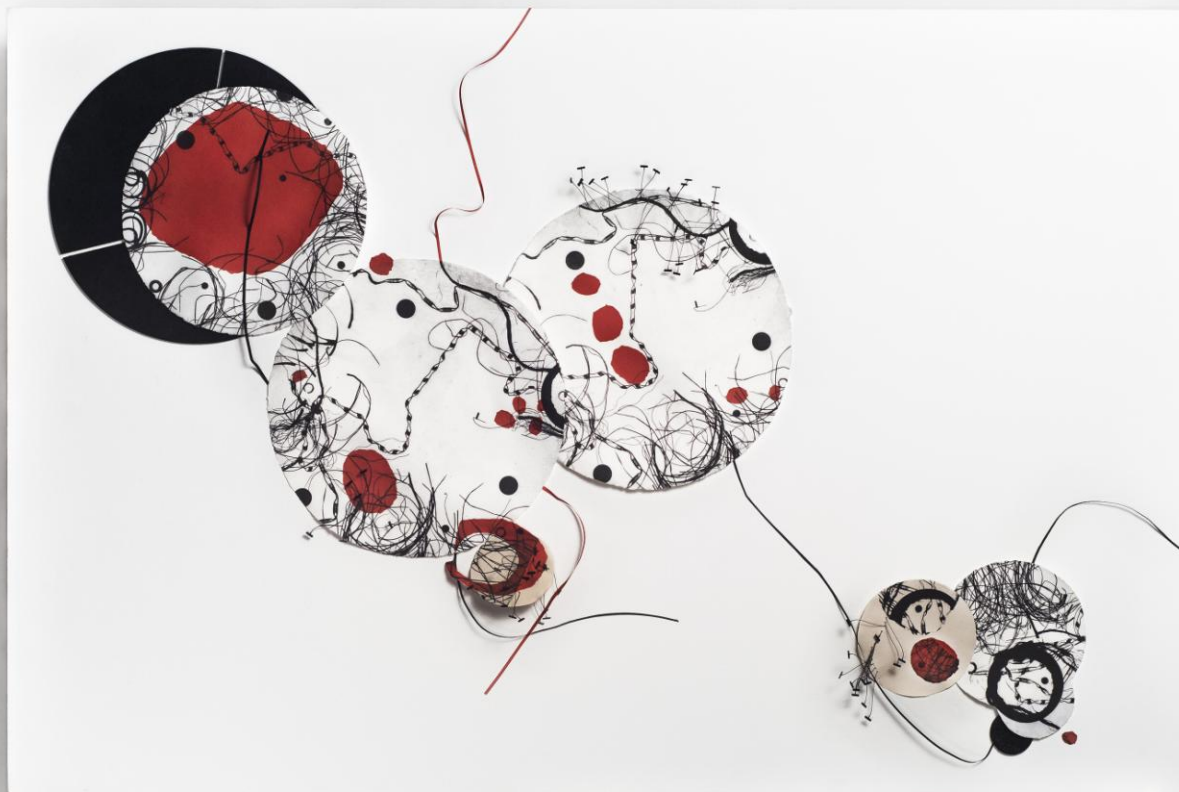


TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Año 19. Número 36. 2º Cuatrimestre 2023



**FORMACIÓN
DOCENTE
EDUCACIÓN
INFANTIL**

**E-ECCLESTON
Nº36**

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Año 19. Número 36. 2º Cuatrimestre de 2023.

ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA.

ISSN 1669-5135

ÍNDICE

. 02

EDITORIAL

. 05

ARTICULOS

. 07 - Planificar la literatura en el jardín como experiencia estética y de construcción de sentidos

- ROMINA TRIBÓ

. 18 - El juego con las formas de la vitalidad

- MAURICIO MARTÍNEZ

. 36 - Las infusiones que bebemos como conocimiento a abordar con las infancias

- EDUARDO MARCELO SORIA

. 48 - El discurso docente en el Jardín de Infantes. Pensando las palabras que usamos

- MARCELA PÉREZ BLANCO

. 54 - El diseño y la organización de las propuestas de enseñanza

- ROBERTO LUIS FRAGUGLIA

. 65 - Los niños sujetos de la evaluación: hacia el trabajo con portafolios como instrumentos posibles

- GRACIELA MASSO

RELATOS DE EXPERIENCIA

. 74 - Revalorizar el juego: una experiencia de capacitación docente para enriquecer la propuesta lúdica en las salas

- JARDÍN SCHOLEM ALEIJEM

. 79 - Entrevista a Patricia Sarlé

- EQUIPO DE LA REVISTA

ANEXO TEMÁTICO

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

revista.

- ANA MARÍA ROLANDI

-
- . 88 -. Ingresos bibliográficos de educación infantil y formación docente recientemente incorporados a la colección de la Biblioteca Marina Margarita Ravioli.
- EQUIPO DE BIBLIOTECA: VANINA ROMERO, VILMA CAROU, GISELLE PERRONE y ELIZABETH VALDES (BIBLIOTECARIAS)
-

CONVOCATORIA

. 92

COMITÉ EDITORIAL

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

IMAGEN DE LA TAPA

Guidalevich, Vali: *Colgando de un Hilo I*. Collage fotograbado.

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



EDITORIAL

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

En este 2023, Argentina cumple cuarenta años de democracia.

Una democracia que anteriormente fue interrumpida, golpeada, reprimida y obstruida por hechos repudiables que no olvidamos.

Con mucho esfuerzo y dolor pudimos reconstruir una democracia joven, sostenida desde todos los ciudadanos y muy especialmente desde los educadores, que no callamos y ponemos la historia en palabras y en actos. Consideramos esencial contar con posibilidades de expresarnos libremente por muchas vías, además del voto. Es por esta razón que valoramos y sostenemos esta revista como espacio de expresión.

La revista E-Eccleston nació en democracia, con espíritu abierto a dar lugar a las voces, las miradas y la diversidad de quienes se vinculan con la educación de niños y niñas, de quienes, en ejercicio democrático, impulsan que la educación pública y la formación docente de grado y continua sean prioridad en las agendas de quienes gobiernan los destinos del país. En este sentido, en la revista, siempre habrá lugar para visibilizar los derechos de las infancias y su vínculo con la formación y el ejercicio docente, profesión que valoramos por ser un agente social prioritario y que visibilizamos como tal en este y en todos los números.

Haber logrado 40 años de democracia ininterrumpidos no es un hecho menor. Sostener del mismo modo, sin interrupciones, durante casi 20 años un medio de comunicación educativo, ad honorem desde quienes escriben y exponen sus ideas y trabajos y sin arancelamiento para los lectores, con la finalidad de generar conocimiento, intercambio y crecimiento, también es un logro democrático de suma relevancia.

ARTÍCULOS



PLANIFICAR LA LITERATURA EN EL JARDÍN COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA Y DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS

●●● POR: ROMINA TRIBÓ

Este artículo aborda las condiciones didácticas necesarias para pensar la lectura literaria como propuesta estética y de formación de lectores en la educación inicial. Para eso, repasa los componentes de la planificación de una actividad de lectura en voz alta: su fundamentación teórica, desarrollo y construcción del espacio de intercambio.

La sencillez de abrir un libro frente a los niños y pronunciar la frase “había una vez” para entrar en los mundos que propone la ficción resulta socialmente tan habitual que pocas veces nos detenemos a pensar en esta práctica como un contenido de enseñanza escolar, que requiere cierta planificación y cuya presencia en el nivel inicial está sostenida por marcos teóricos que, tenidos en cuenta, enriquecen las propuestas didácticas en torno a la literatura y habilitan aprendizajes mucho más allá del disfrute y del placer de la lectura.

La literatura es un discurso de gran impacto, una manifestación artística con un sentido histórico y cultural, con sus dimensiones estéticas y simbólicas y características retóricas propias. Por todas estas razones no se trata de un discurso social más y es el nivel inicial el espacio privilegiado para vincular a los niños con sus distintas manifestaciones desde los primeros años de vida e iniciar así su formación como lectores sensibles y críticos.

En el jardín, la tarea de formar lectores estéticos requiere de un trabajo serio de planificación y sobre todo de selección de textos literarios auténticos y potentes que brinden oportunidades para construir sentidos múltiples. Es decir, libros que presenten desafíos crecientes en la construcción del camino lector de cada niño y niña y que prioricen el trabajo con el lenguaje, la originalidad y la propuesta estética antes que la categorización por edades, por temas, o por aquello que se podría enseñar a partir de su lectura, criterios que corren a la literatura del centro de la escena didáctica y buscan la “utilidad” o el “mensaje” que puede transmitir y se desea “trabajar.

En esta oportunidad nos centraremos en un modelo general de **planificación didáctica** para una actividad de lectura de un cuento en voz alta, profundizando teóricamente en sus componentes: **fundamentación, momentos de la lectura y apertura del espacio de intercambio.**

“LA LITERATURA ES UN DISCURSO DE GRAN IMPACTO, UNA MANIFESTACIÓN ARTÍSTICA CON UN SENTIDO HISTÓRICO Y CULTURAL, CON SUS DIMENSIONES ESTÉTICAS Y SIMBÓLICAS Y CARACTERÍSTICAS RETÓRICAS PROPIAS. POR TODAS ESTAS RAZONES NO SE TRATA DE UN DISCURSO SOCIAL MÁS Y ES EL NIVEL INICIAL EL ESPACIO PRIVILEGIADO PARA VINCULAR A LOS NIÑOS CON SUS DISTINTAS MANIFESTACIONES DESDE LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA E INICIAR

ASÍ SU FORMACIÓN COMO LECTORES SENSIBLES Y CRÍTICOS”.

El contenido seleccionado para esta planificación es “escuchar la lectura de quien lee en voz alta por tiempos cada vez más prolongados y conversar en un espacio de intercambio” (Diseño Curricular para el Nivel Inicial niños de 4 y 5 años, 2020, CABA, p.167). El objetivo de la actividad es que “los niños y las niñas avancen en sus posibilidades de iniciarse en la experiencia literaria a través de la lectura por parte del maestro” (ibidem). En cuanto a los propósitos, “con relación a los niños y las niñas se asume el compromiso de favorecer el ingreso a una comunidad de lectores/as y escritores/as a través de la exploración, la selección y la lectura de textos de diversos géneros” (ibidem, p. 166).

Construcción teórica de la fundamentación

¿Por qué leer literatura en la sala del jardín? Las razones son muchas, pero como decíamos al comienzo, la primera tiene que ver con la tradición. Las canciones infantiles, los cuentos, las historias de la tradición oral son las formas más antiguas de transmisión cultural. Al respecto, la antropóloga francesa, Michele Petit, en su libro *Leer el mundo* (2015) explica que, cuando les contamos historias a los niños, cuando les proponemos libros ilustrados, cuando les leemos en voz alta, les estamos presentando el mundo que nos

ha precedido, el mundo que nos presentaron y del cual nos hemos apropiado. Así entendida, la acción de leer en voz alta a los más pequeños parecería una actividad social más, sostenida por la tradición y la buena voluntad del entorno adulto. Sin embargo, este acceso a la ficción por mediación de la voz del adulto que comienza en la primera infancia tiene mucho más que aportar al crecimiento y a la formación de los niños y las niñas del nivel inicial.

Sobre la importancia del trabajo con la literatura desde los primeros años de vida, sabemos mucho más debido a los desarrollos de investigadores, docentes y pedagogos (cf. Yolanda Reyes 2007, 2018; María Emilia López 2019, 2022; Teresa Colomer, 2018) que a través de sus trabajos han aportado argumentos de peso para pensar la literatura como un contenido de enseñanza de gran valor. Sabemos que la lectura de cuentos incide en aspectos tales como el desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito y la motivación para querer leer. Los maestros y maestras del nivel inicial brindan a

través de la lectura una oportunidad para que los chicos puedan explorar su mundo personal a la luz de lo que ocurre en los libros y puedan recurrir a sus experiencias para interpretar lo narrado, imaginar historias y construir sentidos.

Por todo esto, la lectura constituye una práctica que, lejos de presentarse como una actividad ritualizada en la historicidad misma del nivel, nutre los procesos del pensamiento, la creatividad y la imaginación, sienta las bases de la alfabetización futura y proporciona a los niños y niñas una aproximación a las formas de la literatura (géneros, estructuras narrativas) al familiarizarlos con las voces que narran y con los modos de contar. Es una experiencia estética y cultural que amplía su visión del mundo y la frontera del entorno conocido hacia otras culturas, otros lugares y épocas (Colomer, 2018).

“LA LECTURA CONSTITUYE UNA PRÁCTICA QUE, LEJOS DE PRESENTARSE COMO UNA ACTIVIDAD RITUALIZADA EN LA HISTORICIDAD MISMA DEL NIVEL, NUTRE LOS PROCESOS DEL PENSAMIENTO, LA CREATIVIDAD Y LA IMAGINACIÓN, SIENTA LAS BASES DE LA ALFABETIZACIÓN FUTURA Y PROPORCIONA A LOS NIÑOS Y NIÑAS UNA APROXIMACIÓN A LAS FORMAS DE LA LITERATURA”.

Los tres momentos de una actividad de lectura en voz alta

1. Antes de leer: presentar, convocar, anticipar

Antes de comenzar a leer es importante convocar al grupo, preparar el espacio y el clima, establecer acuerdos y crear expectativas. Explicar que vamos a leer juntos y planificar el momento para que no se produzcan interrupciones, ya que la concentración en una actividad de escucha es primordial.

La presentación del libro incluye anticipar el género (si es un cuento, una novela, mito, leyenda, una poesía), presentar el texto y sus paratextos. El objeto libro debe ser destacado, presentado, mostrado; distinguir su título, señalar dónde dice el nombre del autor, el ilustrador, mirar la tapa y la contratapa para descubrir qué pistas aparecen allí que nos ayuden a realizar hipótesis de lectura y pensar quiénes serán los protagonistas, de qué se tratará la historia que vamos a leer, qué información provee el título, etc. Al respecto dice Colomer (2018, p 51):

“...el contacto de los niños con los libros debe incluir la atención a toda la materialidad que rodea, contiene y presenta la narrativa infantil y constituye un aspecto del conjunto de habilidades y competencias que los niños desarrollan durante su crecimiento como lectores.”

De esta manera, lo primero que aprenden los niños es a utilizar los libros tal como funcionan, un conocimiento que se inicia desde los primeros contactos y les permite saber muy tempranamente cómo se pasan las páginas, que la historia no comienza en la cubierta, que hay *un alguien* que escribió esta historia, un creador que la pensó y publicó en una editorial, que esta persona puede ser distinta de quien la ilustró y es muy interesante hacer visibles estos aspectos a los pequeños para su formación literaria. El aprendizaje de las funciones de los paratextos les ayuda también a progresar en su autonomía como lectores, elegir los textos que quieren leer, crear expectativas sobre lo que leerán formulando hipótesis rápidas a partir de la observación de los libros y la información que ofrece el contexto gráfico, por ejemplo, para saber si quieren leer más sobre un autor o ilustrador.

2. Durante la lectura: poner el cuerpo y la voz

Durante la lectura, es esencial *darle vida al texto*: leer con claridad, realizar cambios de voces si son pertinentes, respetar los silencios y no sobreactuar exageradamente. En la educación inicial, la voz del maestro es la voz de la historia, es el puente que une lo que el

texto dice con aquellos que escuchan leer. Y es por eso que la actitud lectora del docente, su posición corporal, su concentración en la letra escrita, el desplazamiento de la mirada, el dar vuelta las páginas, la gestualidad, ese “ponerle el cuerpo y la voz a la lectura” son cruciales, porque favorecen la escucha atenta y, a la vez, brindan a los niños un modelo lector.

No existe una receta o un único modo de leer para otros, pero podemos decir que una maestra o maestro mediador de lectura tiene que conocer muy bien el libro que presenta en la actividad, leerlo adecuada y correctamente en voz alta y planificar con seriedad el espacio de conversación luego de la lectura.

Leer es construir significados poniendo en relación aquello que leemos (o escuchamos leer) con lo que sabemos. Este proceso de construcción de sentidos es una actividad cognitiva breve pero muy intensa, requiere atención y concentración para lograr interpretar. Por eso mismo, no es necesario agregarle actividades para completar la planificación, ni dibujos, ni manualidades ni otras prácticas estereotipadas de relleno. Recordemos

que el contenido seleccionado para nuestra planificación es “escuchar la lectura de quien lee en voz alta”. Esto quiere decir que **la lectura es el contenido** y no una excusa o el puntapié para trabajar otros temas. O eso sería lo recomendable: que el momento de leer no se convirtiera en un ritual superficial que siempre debe servir para otra cosa, como si en sí misma la lectura no tuviera un valor pedagógico. Pero entonces, ¿después de leer no hacemos nada?

“LEER ES CONSTRUIR SIGNIFICADOS PONIENDO EN RELACIÓN AQUELLO QUE LEEMOS (O ESCUCHAMOS LEER) CON LO QUE SABEMOS. ESTE PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ES UNA ACTIVIDAD COGNITIVA BREVE PERO MUY INTENSA, REQUIERE ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN PARA LOGRAR INTERPRETAR. POR ESO MISMO, NO ES NECESARIO AGREGARLE ACTIVIDADES PARA COMPLETAR LA PLANIFICACIÓN, NI DIBUJOS, NI MANUALIDADES NI OTRAS PRÁCTICAS ESTEREOTIPADAS DE RELLENO”.

3. *Después de la lectura: el espacio de intercambio*

Como anticipamos, el trabajo con la literatura no requiere de ninguna actividad posterior “de relleno” o “completamiento”. El acto de leer (y de escuchar leer) tiene valor en sí mismo debido a la cantidad de procesos cognitivos que genera, ya explicados en el apartado anterior. Pero tampoco es cuestión de “colorín colorado”, preguntar si les gustó la historia y pasar a otra cosa. Lo verdaderamente importante cuando enseñamos literatura en la sala -porque sin duda algo enseñamos- es que los niños puedan **expresar las diversas construcciones de sentido que van elaborando y aprendan a conversar acerca de lo que pensaron o sintieron**.

Para eso se abre el *espacio de intercambio o conversación literaria*: el momento en el que un mediador cierra el libro y permite que surjan las primeras impresiones de los niños sobre lo que la obra les produjo. En general, estos comentarios iniciales se dan de manera espontánea y desordenada. Será el maestro quien, luego de este primer momento, guíe la discusión

sobre lo leído, quien intervenga para que los niños expresen sus emociones, contrasten sus gustos, planteen dudas, relacionen el libro con otros leídos y profundicen en el sentido del texto, verbalizando sus interpretaciones.

Se trata de una invitación a buscar de manera conjunta el significado de los textos que no debe convertirse en un pedido de renarración o repaso del argumento, sino que debe tender al intercambio sobre los efectos de sentido que lograron captar los lectores. Para eso es necesario que la maestra conozca bien el libro y logre planificar algunas preguntas que abran el espacio de conversación. Se trata tanto de preguntas abiertas, creativas y problematizadoras, como de preguntas más específicas, relacionadas con la retórica del texto, que permitan volver observables aspectos destacados como el tipo de narrador elegido (quién cuenta la historia o quiénes, cuál es el punto de vista y qué efectos produce esta elección), la técnica de las ilustraciones (el uso del color, las expresiones de los personajes, el estilo del ilustrador, la presencia de detalles), la resolución del conflicto al final o algún aspecto de la trama que enriquezcan el proceso interpretativo.

Este espacio de intercambio se piensa previamente, se planifica en función de la especificidad de cada obra, y no se trata de una evaluación sobre si los chicos “entendieron” o no el libro, sino una oportunidad para expresar efectos de lectura que vayan más allá del “me gusta” o “no me gusta”, que de cualquier manera se hace evidente si prestamos atención a las reacciones de los lectores durante la actividad.

Aidan Chambers (2008) es uno de los autores que más ha reflexionado sobre la forma de hablar de libros con los niños y propone dos tipos de preguntas para favorecer la discusión:

las *básicas o generales* (que servirían para la mayoría de los textos) como qué te gustó o te desconcertó, a qué otras obras nos recuerdan y las *especiales o específicas* para ese libro en particular, que son las más ricas para descubrir la propuesta de un libro. Tomando en cuenta estas consideraciones, nos permitimos proponer tres tipos de preguntas para pensar y planificar un espacio de intercambio, que comienzan conectando al lector con sus experiencias vitales para avanzar luego en problemas retóricos específicos de la obra. Son las **preguntas golondrina, detective y buceador**.

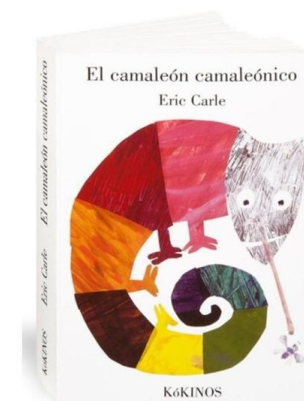
Las **preguntas golondrina** levantan vuelo cuando el libro se ha cerrado y nos permiten ir hacia donde nuestra imaginación nos lleve. Son las que conectan al lector con sus emociones y con sus propias vidas, por eso las respuestas son siempre personales y abiertas: *Esta historia ¿hace reír? ¿cómo?, ¿hace pensar? ¿sobre qué?, ¿explica cosas desconocidas? ¿cuáles?, ¿cuál es el interés de los personajes? ¿se nos parecen? ¿en qué?, ¿tienen poderes, hacen cosas que nos gustaría tener o hacer? ¿cuáles?, ¿hay algo extraño, algo que*

nos desconcierta y nos hace pensar dos veces para entenderlo? Veamos dónde, ¿hay algo muy sorprendente? Mostrame dónde.

Las **preguntas detective** son las que invitan a descubrir detalles que los lectores pudieron haber pasado por alto y que permiten desentrañar el sentido global del texto. Después de conectar con la propia experiencia, es el momento de retomar algunos momentos difíciles en los cuales el lector se pudo haber perdido o haya tenido que volver atrás *¿Qué pasó en este momento? Volvamos a mirar... ¿Cómo creen que sucedió? ¿Dónde ocurre? ¿A quiénes? ¿Por qué?*

Las **preguntas buceador** permiten profundizar en los aspectos retóricos de la obra, en los sentidos que propone desde su construcción y descubrir, con la guía del mediador de lectura, aspectos propiamente literarios y estéticos que nos permitirán crecer como lectores de literatura. Son preguntas que retoman aspectos como el tiempo narrativo (si ha pasado el tiempo, cuánto tiempo

pasó y cómo nos damos cuenta), el género literario y sus convenciones (cuentos de terror, de hadas, policiales, leyendas, fábulas), los personajes y su construcción, los escenarios, el lenguaje utilizado (la presencia de metáforas u otras figuras retóricas, las marcas de oralidad, las rimas y los efectos de humor, etc.). Todas estas intervenciones requieren volver a los textos, sobre algún fragmento del libro o sobre las ilustraciones. Por ejemplo, requieren observar detenidamente algunas imágenes: *¿encuentran algún detalle en esta*



ilustración? Volvamos a mirar..., advertir sobre algún rasgo del personaje ¿se dieron cuenta de que...? ¿qué les parece que significa...? ¿por qué creen que...? ¿qué se imaginaron cuando...? ¿qué sintieron al ver esta imagen...? ¿por qué les parece que...? Retomar las intervenciones de los niños y problematizar ¿todos creen que...? ¿por qué les parece qué...?, etc. Este modo de intercambio resulta productivo para la narrativa: cuentos, novelas, mitos, leyendas, fábulas. La poesía es un género que tiene características específicas: el ritmo, la rima o la musicalidad de las palabras y, en este caso, el intercambio debe tender a hacer “observables” estas características y a vivir la lectura como experiencia lúdica: repetir los versos, confeccionar afiches o carteles para seguir leyendo poemas o canciones que a los niños les hayan gustado, explorar el ritmo jugando con el movimiento del cuerpo, diciendo los poemas de diferente manera, por ejemplo, ¿cómo lo diría un niño con sueño? ¿un señor enojado? ¿un monstruo? ¿y alguien apurado? ¿o susurrando? ¿lentamente?

Una experiencia en la sala de jardín

Para pensar de qué manera pueden desarrollarse estos espacios en la cotidianeidad de las salas del nivel inicial, compartimos una experiencia pedagógica a partir de la lectura en voz alta del libro “El camaleón camaleónico”¹ de Eric Carle (Kokinos, 1975).

La actividad fue planificada y llevada a cabo por Mariana en una sala de niños y niñas de 2 y 3 años, en un jardín de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A continuación, transcribimos algunos diálogos entre la maestra y sus alumnos antes y después de la lectura del cuento:

Antes de la lectura

- Hoy vamos a leer un cuento que se llama “El camaleón camaleónico”, de Eric Carle.

Este libro lo escribió y también lo ilustró Eric. Él es un escritor que nació en Estados Unidos y escribió y dibujó muchos libros para niños, y a mí me encantan porque están llenos de historias de animales divertidos y llenos de color.

El cuento que vamos a leer se publicó hace muchos años, pero es muy divertido y lo siguen leyendo muchos chicos en todo el mundo. Presten atención, hagamos silencio para escuchar y abramos los ojos para mirar los dibujos. Yo se los voy a ir mostrando mientras leo.

¹ Video cuento disponible en El camaleón camaleónico Eric Carle - YouTube

¿A ver... qué hay en la tapa?

- *Animales.*
- Un animal ¿y qué animal es?
- *Muchos colores.*
- Muchos colores, es un camaleón ¿Vieron alguna vez un camaleón? ¿Saben que estos animalitos pueden cambiar de color? ¿Qué estará haciendo el camaleón de esta historia? (muestra la tapa del libro)
- *La lengua.*
- *Más grande.*
- ¿Y qué más?
- *Verde.*
- *Una mosca.*
- Una mosca, sí, quería atrapar una mosca. Vamos a ver qué dice (comienza la *lectura*)

Después de la lectura

- ¿Hay algo que les haya interesado mucho de esta historia? ¿Alguna imagen los hizo reír?
- *Sí.*
- *El camaleón.*
- *Atrapó la mosca.*
- *Cuando era un desastre.*
- (Busca la imagen y la muestra) Acá miren, Axel dice acá, cuando el camaleón estaba hecho un desastre.
- *Quería ser como la gente.*
- Tenía un poco de todo, de zorro, de pez, de jirafa... ¿De qué más?
- *De la tortuga.*
- Un lío era el camaleón...
- *Está todo un lío.*
- ¿Por qué les parece que el camaleón quiere ser cómo los otros animales?
- *Quería ser como todos.*
- *Era muchas cosas.*

- Tenía un poco de todo, es verdad... ¿Les gustaría tener algo de algún animal? ¿Volar como un pájaro o ser alto como la jirafa?
- *Volar como un avión.*
- ¿Y de los animales?
- *Como un elefante.*
- Valen quiere ser grande y fuerte como el elefante...
- *Para agarrar agua y hacer así* (hace con la mano la trompa del elefante. Axel imita a un elefante y todos imitan al elefante).
- Al final, el camaleón desea volver a ser él mismo. A ver (vuelve a leer): “Y en ese momento pasó volando una mosca...” Al camaleón lo hacía feliz cazar una mosca ¿Y a ustedes qué cosas los hacen felices?
- *A mí me hacen feliz los elefantes.*
- *A mí también.*
- *Un cuello como la jirafa para mirar desde arriba.*

- *A mí el avión me hace feliz.*

Algunas consideraciones finales

A primera vista, alguien podría juzgar que los chicos en esta escena “no entendieron el cuento” o que sus intervenciones no son las esperadas. Sin embargo, todas las respuestas a las preguntas de Mariana son pertinentes y parten de las interpretaciones que los niños de esta sala pudieron hacer de acuerdo con su edad y experiencia.

La conversación después de la lectura es una oportunidad para dar la palabra, habilitar sentidos, permitirnos el “no sé”, el “puede ser”, las respuestas *random* (“Volar como un avión”), entendiendo que no hay respuestas correctas y que cada pequeño lector elabora sus interpretaciones según sus posibilidades. Estas incipientes participaciones no son menos que otras, solo son distintas y crecerán en la medida en que se continúe con la práctica lectora a lo largo de la escolaridad.

Por eso, este espacio, cuya presencia no es un agregado sino parte misma de la actividad de lectura, no debe transformarse en un interrogatorio sobre información que los niños hayan podido recuperar en virtud de cuánta atención prestaron o una instancia para resumir de qué se trató el cuento. Se trata de enseñar y aprender sobre *el cómo de la literatura*, tomando en cuenta la especificidad de cada libro con el propósito de enriquecer nuestras interpretaciones y las de los demás, releendo algún fragmento, volviendo sobre una imagen, sobre una idea, un detalle, elementos de la historia, de su arquitectura, de los

recursos para contar, es decir, volver sobre aspectos del texto que se hubieran pasado por alto para hacerlos visibles y conversar sobre ellos.

En su increíble libro *Dime* (2007), el escritor británico Aidan Chambers sostiene que “el acto de la lectura radica en hablar sobre lo que has leído” y comparte una idea reveladora:

“Revisando mis apuntes de las conversaciones con niños en las que he participado, constantemente vuelvo a un comentario hecho por Sarah, de ocho años de edad (quien no destacaba por querer dar su opinión en clase): ‘Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él’.”

Bibliografía:

Carle, E. (1975). *El camaleón camaleónico*. Editorial Kokinos

Chambers A. (2007). *Dime*. FCE.

Colomer, T. (2004). El papel de la mediación en la formación de lectores, en AAVV. (2004).

Lecturas sobre lecturas/3. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Colomer, T. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Sintaxis.

Diseño Curricular para el Nivel Inicial, niños de 4 y 5 años. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(2020). Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

López, M.E. (2018) *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Lugar Editorial

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE.

Reyes, Y. (2019). *La poética de la infancia*. Editorial Comunicarte.

Romina Tribó es Profesora de Castellano, Literatura y Latín, Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Especialista en Alfabetización Inicial, en Lectura y Escritura y en Pedagogía de la Lectura con orientación en literatura para niños y jóvenes. Diplomada en Lectura, Escritura y Educación. Maestranda en Educación por UNSAM. Investigadora y docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura en la Educación Inicial en institutos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Su email: romina.tribo@bue.edu.ar

EL JUEGO CON LAS FORMAS DE LA VITALIDAD

... POR: MAURICIO MARTINEZ

Este artículo presenta una modalidad de juego infantil recientemente documentada, el Juego con las Formas de la Vitalidad (JFV). El mismo consiste en modelar las formas de la vitalidad mediante la repetición variada de motivos sonoro-kinéticos. Además de su descripción y conceptualización, se ofrecen varios ejemplos ilustrativos. Asimismo, se lo diferencia de otras actividades lúdicas infantiles vinculadas con el sonido y el movimiento.

Introducción

El juego parece tener el don de la ubicuidad. Está presente en los animales (humanos y no humanos), en las crías y en los adultos. Está presente en distintos nichos ecológicos: la selva, la jungla, la sabana, las ciudades, las casas, los hogares para infancias judicializadas, las salas del nivel inicial o las aulas de los profesorados. Está presente en los distintos roles que una persona puede desempeñar: figura de crianza, profesor/a, terapeuta, música/o, bailarín/a, actriz/or. Se encuentra también presente en los intereses teóricos de diversas disciplinas: la pedagogía, la didáctica, la psicología, la etología, la filosofía, la música o la danza. Daría la impresión que el juego cumple un rol importante para el desarrollo y la cotidianidad de los individuos de diferentes especies. A qué otro motivo, si no, podría deberse su ubicuidad.

En el contexto del Nivel Inicial el juego resulta un tema crucial, amplia y extensamente explorado. Es fuente inagotable de diversos interrogantes y dispares respuestas. Desde su identificación por parte de las figuras fundadoras de la pedagogía infantil (Froebel, Montessori, Decroly, etc.) como factor esencial para la enseñanza a niñas y niños, pasando por los diferentes planteos relativos a sus posibles atributos didácticos: el juego como textura lúdica, como recurso para la enseñanza o como iniciativa de niñas y niños (Sarle, 2006), hasta los intentos por clasificar las distintas actividades lúdicas infantiles que se despliegan en las salas (Garrido y Tacchi, 2010, Kac et al., 2019, Valiño, 2017), el juego resulta ser un tema (y una actividad) ineludible para el Nivel Inicial.

En este texto no nos ocuparemos de las cuestiones antes mencionadas, no abordaremos al juego desde la perspectiva de los problemas “clásicos” de la pedagogía o la didáctica del Nivel Inicial. La pretensión es más modesta: presentar un juego recientemente documentado, una actividad lúdica que, hasta donde sabemos, no había sido previamente identificada. Nos ocuparemos del *Juego con las Formas de la Vitalidad* (Español et al. 2014, 2015, 2022b). Comenzaremos introduciendo, en primer lugar, el concepto de *formas de la vitalidad* propuesto por Daniel Stern (2010), a cuyo honor debe su nombre el juego. A continuación, ofreceremos una definición conceptual y operacional del JFV. Después, analizaremos con cierto grado de detalle cómo se diferencia de otras actividades lúdicas. Luego ilustraremos la categoría con algunos ejemplos. Finalmente, reconociendo los límites entre los que hemos estudiado el JFV, ensayaremos algunas ideas, en extremo incipientes, relacionadas con su exploración en el Nivel Inicial.

Formas de vitalidad

Daniel Stern (2010) acuñó el término Formas de la Vitalidad (FV) para describir una cualidad muy particular y específica presente en diversas experiencias humanas: sentir el propio cuerpo, el contacto intersubjetivo, la música, la danza, el teatro, entre tantas otras. El concepto permite identificar aspectos muy sutiles que conforman estas experiencias y que no pueden ser aprehendidos por otros. Generalmente, el modo en el cual vivenciamos estas experiencias suele ser descrito mediante términos que expresan emociones discretas (alegría, tristeza, miedo, etc.). La utilización de estos términos se halla, frecuentemente, en distintas expresiones cotidianas. Por ejemplo, cuando se le pregunta a una persona: ¿cómo te sentís?, una respuesta prototípica suele ser: alegre, triste. etc. Cuando pensamos en la experiencia intersubjetiva de una bebé con su figura de crianza, suele escucharse frases tales como: “es un papá muy alegre y la bebé disfruta alegremente de su compañía”. Asimismo, si pensamos en la música ocurre algo similar. Solemos referirnos a ella como triste o alegre: “esa canción es muy triste, me deprime”, o “poné un tema alegre, así nos divertimos bailando”.

Las FV tornan posible identificar algunas cualidades de dichas experiencias dinámicas que el vocabulario de las emociones discretas no permite. Instauran modos de sentir que no pueden ser expresados a través del léxico de las emociones discretas. Las FV reflejan más bien la sucesión de tensiones y distensiones, continuidades y discontinuidades, regularidad, interrupción o quiebre de movimientos y vocalizaciones que sentimos y que compartimos con otros cuando bailamos o escuchamos música. Resulta difícil referirse a las FV a través del

lenguaje. La música y la danza son los modos de expresión por excelencia de las FV, ellas las expresan directamente sin necesidad de recurrir a formulaciones lingüísticas.

Stern (2010) definió a las FV como “fenómenos subjetivos, psicológicos, que emergen del encuentro con los eventos dinámicos” (2010, p. 7). Son experiencias que brotan cuando vivenciamos las experiencias de movimiento. Las FV son percibidas como *Gestalts* (configuraciones), donde el todo es la dinámica vivenciada, mientras que sus partes están compuestas por una péntada que involucra movimiento, tiempo, fuerza, espacio y direccionalidad/intencionalidad. Las FV emergen de la interacción de cada uno de los elementos de la péntada, al tiempo que los trasciende.

Las FV son las experiencias psicológicas dinámicas en las que la mente humana vivencia o experimenta las cualidades físicas del movimiento (tiempo, espacio, fuerza, dirección). Los movimientos pueden ser físicos (levantarse abruptamente de una silla durante una discusión) o mentales (la irrefrenable precipitación de

ideas que llegan a mi mente), pueden ser acciones (entregar un ramo de flores o dar la estocada final con la espada) o una secuencia de pasos de baile. No son sensaciones, ni emociones, aunque ambos son posibles contenidos de una FV. Las FV pueden observarse directamente en el comportamiento de los demás y sentirse en el cuerpo. Se refieren al “cómo”, a la manera de hacer las cosas y no a las acciones en sí. Las FV caracterizan el “estilo” de una acción y se perciben en la dinámica del movimiento. Podemos, por ejemplo, caminar, correr, dibujar, saludar de forma ansiosa, dubitativa, pausada, o estrepitosa. Cada forma de realizar un movimiento tiene perfiles específicos de activación, dinámicas específicas. Las FV son esos perfiles de excitación captados directamente por nuestra conciencia. Son, por tanto, modos primarios de relacionarnos y comprender a los demás, también son modos básicos de experimentarnos a nosotros mismos. Di Cesare et al. (2013) sugirieron que, además del objetivo y la intención del agente ejecutor, la FV es un tercer aspecto que un observador puede captar al ver una acción realizada por otro individuo.

La dinámica percibida en la *Gestalt* o configuración (el todo) puede ser descrita analíticamente mediante cada elemento de la péntada (las partes) que la conforman o puede sintetizarse a través de distintos términos. Por ejemplo, la dinámica con la cual un niño de 3 años juega a deslizar un trozo de tela suave sobre su rostro puede describirse inicialmente como directa, firme y sostenida; variando, a continuación, a un movimiento directo, liviano y sostenido. Esta última es una cualidad de movimiento que le imprime al roce de la tela con la piel del rostro una sensación de cosquilleo que termina despertando las carcajadas del niño. Asimismo, el movimiento del niño puede ser resumido utilizando

términos tales como: vigoroso y apresurado para el primero y suave y fugaz para el segundo. Una niña de 5 años, jugando en el parque, puede azotar con su espada a su eterna e invencible archienemiga, a quien imagina delante suyo, blandiendo una rama de árbol de manera directa, firme y súbita, como si de una espada se tratara. Unos momentos después, aproxima la misma rama en dirección a una Vaquita de San Antonio de manera directa, firme y liviana, con el objetivo de que el pequeño insecto se pose sobre ella. Los movimientos que niños y niñas realizan durante el juego rebosan de vitalidad al tiempo que, constantemente, varía su dinámica.

“LAS FV SON LAS EXPERIENCIAS PSICOLÓGICAS DINÁMICAS EN LAS QUE LA MENTE HUMANA VIVENCIA O EXPERIMENTA LAS CUALIDADES FÍSICAS DEL MOVIMIENTO (TIEMPO, ESPACIO, FUERZA, DIRECCIÓN). LOS MOVIMIENTOS PUEDEN

SER FÍSICOS (LEVANTARSE ABRUPTAMENTE DE UNA SILLA DURANTE UNA DISCUSIÓN) O MENTALES (LA IRREFRENABLE PRECIPITACIÓN DE IDEAS QUE LLEGAN A MI MENTE), PUEDEN SER ACCIONES (ENTREGAR UN RAMO DE FLORES O DAR LA ESTOCADA FINAL CON LA ESPADA) O UNA SECUENCIA DE PASOS DE BAILE. NO SON SENSACIONES, NI EMOCIONES, AUNQUE AMBOS SON POSIBLES CONTENIDOS DE UNA FV. LAS FV PUEDEN OBSERVARSE DIRECTAMENTE EN EL COMPORTAMIENTO DE LOS DEMÁS Y SENTIRSE EN EL CUERPO. SE REFIEREN AL "CÓMO", A LA MANERA DE HACER LAS COSAS Y NO A LAS ACCIONES EN SÍ.”.

En la caja 1 se presentan algunos términos utilizados para referir a posibles dinámicas de las formas de la vitalidad (Stern, 2010; Nudler et al., 2020):

explotando, hinchándose, vigoroso, cresta, apresurado/apresurándose, relajado, revoloteando, tenso, deslizándose, desapareciendo, poderoso, pulsando, tirando, lánguido, esforzado, suave, gentil, balanceándose, suelto, acelerando, desvaneciéndose, fugaz, débil, tentativo, arremetiendo, flotando, fácil, vacilante, saltando, acelerando, balanceo, continuo, cortado, crescendo, disminuyendo, dirigido, enérgico, ligado, oscilante, pulsando, soltando, suave, suspendido, súbito, súbito, tenso

Caja 1. Distintos términos que expresan cómo se sienten o perciben las formas de la vitalidad

Juego con las Formas de la Vitalidad

El Juego con las Formas de la Vitalidad (JFV) implica, por parte de las niñas y los niños, una elaboración y manipulación activa de las FV. Es un juego agradable y alegre, suave o brusco, vital y sensible, en el que se produce una experiencia de intercambio íntima y vívida entre quienes lo practican. Se trata de un juego no figurativo, en el cual niñas y niños construyen motivos² sonoro-kinéticos que se repiten de modo variado, las FV presentes en los motivos son elaboradas de acuerdo a la forma repetición-variación.

El JFV se asienta en la musicalidad comunicativa. Malloch (1999-2000) definió a la musicalidad comunicativa como la habilidad para congeniar con el ritmo y el contorno del gesto (motor y sonoro), caracterizándola a partir de tres rasgos: el pulso, la calidad y las narrativas. El pulso implica la sucesión regular de los eventos expresivos a lo largo del tiempo.

² Usamos este concepto siguiendo la tradición musicológica según la cual, al menos en la música occidental, las obras se organizan en torno a motivos en tanto unidades o ideas básicas. En el caso del JFV los motivos tienden a ser multimodales (sonido y movimiento).

La calidad refiere a los contornos melódicos y tímbricos de la vocalización (que presentan un correlato en la forma y la velocidad de los gestos corporales). Las narrativas aluden al modo en el que los sonidos se disponen en patrones de duración, de altura, intensidad y timbre coorganizados, se despliegan en el tiempo y le dan sentido a la interacción. Siguiendo a Trevarthen (1999-2000), un aspecto que debemos aclarar con relación al concepto de musicalidad comunicativa es que bebés y figuras de crianza no son músicos (aunque en algunos casos sí): lo que producen juntos no es música; pero, sin embargo, ambos demuestran tanto una apreciación de los elementos y formas de la música y el canto, como una capacidad para expresarlo. De este modo, se distinguen dos nociones: por un lado, la música como modo expresivo culturalmente organizado y, por el otro, la musicalidad comunicativa como dominio cognitivo específico de la especie (Shifres, 2014).

“EL JUEGO CON LAS FORMAS DE LA VITALIDAD (JFV) IMPLICA, POR PARTE DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS, UNA ELABORACIÓN Y MANIPULACIÓN ACTIVA DE LAS FV. ES UN JUEGO AGRADABLE Y ALEGRE, SUAVE O BRUSCO, VITAL Y SENSIBLE, EN EL QUE SE PRODUCE UNA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO ÍNTIMA Y VÍVIDA ENTRE QUIENES LO PRACTICAN. SE TRATA DE UN JUEGO NO FIGURATIVO, EN EL

**CUAL NIÑAS Y NIÑOS CONSTRUYEN MOTIVOS³
SONORO-KINÉTICOS QUE SE REPITEN DE MODO
VARIADO, LAS FV PRESENTES EN LOS MOTIVOS
SON ELABORADAS DE ACUERDO A LA FORMA
REPETICIÓN-VARIACIÓN”.**

Consideramos al JFV como una continuidad del juego social temprano (Stern, 1983), pero a diferencia de este, en el JFV niñas y niños participan simétricamente en su composición. Durante el juego social temprano, la elaboración de unidades de sonido y/o movimiento a través de su repetición variada corre exclusivamente por cuenta de la figura de crianza (Español et al, 2022a). La habilidad para manipular o elaborar FV debe adquirirse con el desarrollo y el juego interactivo temprano es ciertamente un contexto privilegiado para un ensayo

³ Usamos este concepto siguiendo la tradición musicológica según la cual, al menos en la música occidental, las obras se organizan en torno a motivos en tanto unidades o ideas básicas. En el caso del JFV los motivos tienden a ser multimodales (sonido y movimiento).

seguro (Español et al, 2014). En el JFV son las niñas y los niños quienes elaboran las unidades de sonido y movimiento con la misma maestría comportamental que las figuras de crianza.

En el JFV las niñas y los niños, junto con sus figuras de crianza, elaboran unidades de movimiento y/o sonido según una forma de repetición-variación. Las unidades (o motivos) se repiten al menos dos veces. Las FV se modelan mediante las variaciones realizadas en las dimensiones espacial, energética y temporal del sonido y el movimiento en las sucesivas repeticiones de los motivos sonoro-kinéticos. El *modelado espacial* contempla para el sonido la melodía y el timbre, y para el movimiento las variaciones de forma tal como se describen en el sistema Laban (1989). El *modelado energético* contempla para el sonido los grados de intensidad relativa, y para el movimiento las variaciones en el esfuerzo y flujo también, tal como se describen en el sistema Laban (1989). El *modelado temporal* contempla para el sonido y el movimiento variaciones en la velocidad y la organización multimodal del comportamiento en función de la información amodal temporal⁴.

⁴ Información relativa al devenir temporal de la experiencia (duración, *rate* [densidad cronométrica], ritmo) que se percibe indistintamente a través de los diferentes sistemas perceptivos. La información amodal se diferencia de la *información de modalidad única*, la cual solo puede ser percibida por un único sistema perceptivo, los colores solo pueden captarse mediante el sistema visual, los aromas sólo pueden captarse mediante el sistema olfativo.

“EN EL JFV LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS, JUNTO CON SUS FIGURAS DE CRIANZA, ELABORAN UNIDADES DE MOVIMIENTO Y/O SONIDO SEGÚN UNA FORMA DE REPETICIÓN-VARIACIÓN. LAS UNIDADES (O MOTIVOS) SE REPITEN AL MENOS DOS VECES. LAS FV SE MODELAN MEDIANTE LAS VARIACIONES REALIZADAS EN LAS DIMENSIONES ESPACIAL, ENERGÉTICA Y TEMPORAL DEL SONIDO Y EL MOVIMIENTO EN LAS SUCESIVAS REPETICIONES DE LOS MOTIVOS SONORO-KINÉTICOS”.

En el cuadro 1 se detallan las categorías que permiten identificar las variaciones del modelado en el sonido y el movimiento:

	En el sonido	En el movimiento
Modelado Espacial	Contornos melódicos Variaciones tímbricas	Ascender - Descender Extender - Contraer Avanzar – Retroceder
Modelado Energético	Pianissimo [muy suave] Piano [suave] Mezzopiano [medio suave] Mezzoforte [medio fuerte] Forte [fuerte] Fortissimo [muy fuerte]	<i>Esfuerzo:</i> Presionar (directo – pesado – sostenido) Deslizar (directo – liviano – sostenido) Retorcer (flexible – pesado – sostenido) Flotar (flexible – liviano – sostenido) Arremeter (flexible – pesado – súbito) Dar latigazos (flexible – liviano – súbito) Golpear (directo – pesado – súbito) Dar toques (directo – liviano – súbito) <i>Flujo:</i> Continuo (difícil de detener) Atado (fácil de detener).
Modelado Temporal	<i>Velocidad:</i> Ritardando, Accelerando, Rubato	
	<i>Tempo:</i> Largo, Grave, Lento, Adagio, Andante, Moderato, Allegro, Vivace, Presto, Prestíssimo.	
	<i>Información Amodal Temporal:</i> duración, tasa [densidad cronométrica] y ritmo.	

Cuadro 1. Dimensiones a través de las cuales se modela el sonido y el movimiento.

Otro aspecto distintivo del JFV es su distanciamiento de la representación simbólica. Esta actividad lúdica se desarrolla en torno a la repetición variada de sonidos y movimientos y en detrimento de cualquier contenido figurativo. A diferencia del juego de ficción y del juego protagonizado (las actividades lúdicas infantiles más escudriñadas por la psicología, la antropología, la pedagogía, etc.) en el JFV el foco no está puesto en representaciones

simbólicas o contenidos figurativos. Si bien, como veremos más adelante, el JFV suele acontecer entrelazado al juego de ficción o al juego protagonizado, su despliegue parece estar al servicio del modelado estético de las acciones simbólicas realizadas por niñas y niños.

Parecidos de familia: lo qué el juego con las formas de la vitalidad no es

El JFV está íntimamente vinculado al sonido y al movimiento, a la música y a la danza. Cantar y bailar, al igual que jugar, son actividades muy frecuentes en la vida de niñas y niños y, consecuentemente, también lo son en el Nivel Inicial. La definición que ofrecimos de JFV puede parecer análoga o equivalente a muchas actividades lúdicas infantiles. Dos aspectos inherentes al JFV pueden ayudarnos a diferenciarlo de otras formas de jugar. El primero, la agencialidad. En el JFV la elaboración y manipulación (en sus dimensiones espacial, energética y temporal) del sonido y el movimiento es realizada por las niñas y los niños. El

segundo, la presencia de la forma repetición-variación. El JFV se desarrolla en torno a la repetición variada de sonidos y movimientos, que se convierte en el único foco y esencial de este juego. Veamos cómo la agencialidad y la forma repetición-variación nos permite diferenciar al JFV de otras actividades lúdicas sonoro kinéticas que vivencian niños y niñas.

Juego social temprano. Stern (1983) describió esta actividad lúdica como un acontecimiento humano que ocurre entre la figura de crianza y el bebé llevado a cabo tan solo por ‘motivos’ interpersonales y sin otra finalidad que la de estar juntos y disfrutar con algo. Tiende a ocurrir cuando las necesidades de alimentación, higiene y descanso se encuentran satisfechas. Durante el juego social temprano, las figuras de crianza suelen desplegar una *performance* multimodal que incluye tanto la forma repetición-variación como la elaboración de las formas de la vitalidad (Español et al., 2022). Durante esta experiencia lúdica, la elaboración del sonido y movimiento y la repetición variada de motivos recae sobre las figuras de crianza.

“LA DEFINICIÓN QUE OFRECIMOS DE JFV PUEDE PARECER ANÁLOGA O EQUIVALENTE A MUCHAS ACTIVIDADES LÚDICAS INFANTILES. DOS ASPECTOS INHERENTES AL JFV PUEDEN AYUDARNOS A DIFERENCIARLO DE OTRAS FORMAS DE JUGAR. EL PRIMERO, LA AGENCIALIDAD. EN EL JFV LA ELABORACIÓN Y MANIPULACIÓN (EN SUS DIMENSIONES ESPACIAL, ENERGÉTICA Y TEMPORAL) DEL

SONIDO Y EL MOVIMIENTO ES REALIZADA POR LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS. EL SEGUNDO, LA PRESENCIA DE LA FORMA REPETICIÓN-VARIACIÓN. EL JFV SE DESARROLLA EN TORNO A LA REPETICIÓN VARIADA DE SONIDOS Y MOVIMIENTOS, QUE SE CONVIERTE EN EL ÚNICO FOCO Y ESENCIAL DE ESTE JUEGO.”.

Juego musical. En otro lugar identificamos al juego musical como antecedente conceptual del JFV (Martínez et al, 2011). Español et al. (2014) sugieren que algunos casos de JFV, en los que ciertas características del sonido -como los contornos melódicos o el timbre- son variados por el niño siguiendo la forma repetición-variación, están estructurados como un juego musical. Existen distintas referencias a diferentes formas de juego musical. El canto de niñas y niños es una de las manifestaciones prototípicas, donde se diferencian las canciones estándar de las canciones inventadas por el

niño (Barrett, 2006, Welch 2006). En estos juegos el foco está puesto sobre los aspectos lingüísticos y musicales de la canción. Aunque las formas de vitalidad están presentes, el foco no siempre está puesto en la repetición lúdica de motivos sonoros kinéticos.

Canciones-acción. Según Eckerdal y Merker (2009) otra forma de juego musical interactivo son las canciones-acción, que consisten en composiciones codificadas por la cultura de pertenencia y transmitidas de generación en generación. La extensa, cuidada y estética antología de juegos de tradición oral elaborada por Pelegrín (1984) contiene una gran cantidad de ejemplos de canción-acción. Asimismo, los juegos propuestos por Muhr (1973) también pueden considerarse canciones-acción. En estas actividades lúdicas el foco está puesto en la lírica de la canción y en los movimientos culturalmente ritualizados que la acompañan. El modelado de las formas de la vitalidad y la forma repetición-variación no son el foco de la actividad.

Juego de ejercicio o locomotor play. Este juego consiste en la realización de comportamientos, o secuencias de comportamientos, motores exagerados y no funcionales (Pellegrini, 2011). Aunque las formas de vitalidad están presentes en estos últimos, se diferencia del JFV en tanto que no implican el ejercicio placentero de co-regulación de formas de vitalidad (mediante la forma repetición-variación) que genera un encuentro interpersonal presente, recíproco, corporal y estético.

Juegos musicales y corporales pedagógicamente concebidos. Existen diversas propuestas didácticas relativas al nivel inicial en las cuales la elaboración del sonido y del movimiento es concebida en función de una intencionalidad pedagógica (Kac et al., 2019; Origlio, 1999; Origlio y Barnes, 2013; Tabak, 2017). Se sugiere, por ejemplo, masajear o mover el cuerpo de las y los bebés en forma rítmica, siguiendo el pulso, el acento u otro elemento rítmico subyacente de una pieza musical (Origlio, 1999); o elegir una obra rítmica que sea factible para que un niño o niña de dos años pueda ligarse o apropiarse de un elemento rítmico (Origlio y Barnes, 2013). En estas actividades lúdicas, si bien las formas de vitalidad están presentes, el foco está puesto (dada su intencionalidad pedagógica) en el aprendizaje elementos expresivos de la música o la danza; el foco no está puesto la repetición lúdica de motivos sonoros/kinéticos mediante su elaboración espacial, energética y temporal.

Diversas manifestaciones de Juego con las Formas de la Vitalidad

El estudio observacional sistemático de la actividad lúdica de dos niñas que transitaban su tercer año de vida permitió, además de elaborar la definición de la categoría general de JFV, identificar diferentes formas en las que este juego se manifiesta (Español et al., 2014, 2015). A continuación, presentaremos la definición de cada manifestación y algunos ejemplos⁵ de ellas.

JFV improvisado. Se trata de un formato⁶ improvisado en el que se repiten unidades de movimiento y/o sonido (motivos) variando las dimensiones espaciales, energéticas o temporales del sonido y/o el movimiento. Toda la actividad se desarrolla en torno a la repetición variada de sonidos y movimientos, convirtiéndola en el único foco y esencia del juego, en detrimento de cualquier contenido figurativo o simbólico.

Ejemplo 1. Coty, a los 2 años y 3 meses, deja rodar lenta y sinuosamente su espalda por un sofá hacia el suelo, y luego vuelve a enderezarse rápidamente. Repite esta secuencia tres veces, variando la forma y la duración de sus movimientos, así como las vocalizaciones que acompañan a cada repetición. La adulta, que se encuentra a su lado, realiza movimientos y contornos melódicos similares.

⁵ Los ejemplos fueron tomados de la observación sistemática de la actividad lúdica de las dos niñas que participaron de la investigación. La adulta que participa de los juegos es la investigadora principal. Los ejemplos fueron previamente publicados en Español et al. (2014) y Español et al. (2015).

⁶ Utilizamos este concepto de la misma manera en la cual lo utilizó Bruner (1984): “El formato es un microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí.” (p. 179).

Ejemplo 2. Cuando Coty tiene 2 años, está sentada en el suelo a aproximadamente 1 metro de la adulta y, durante 40 segundos en los que sonríen y se miran a la cara la mayor parte del tiempo, se desarrolla el siguiente juego con dos resortes coloridos de material plástico: la niña y la adulta sujetan los extremos de los resortes con cada mano y los agitan, generando un movimiento ondulatorio en el plano horizontal. La niña se distrae diciendo algo, pero sigue hasta que congela el movimiento. La adulta también detiene su movimiento vocalizando /arriba, arriba/. De repente, la niña empieza a mover el resorte rápidamente y exclama /aaaaaaaaa/. La adulta la sigue al unísono, imitando los movimientos y vocalizaciones de la niña. Coty detiene bruscamente su movimiento vocalizando /ia/; la adulta la sigue, exagerando la expresión de apertura de boca. De este modo, el motivo del juego se compone de una sacudida del resorte, una vocalización y una pausa. La adulta repite de nuevo el motivo agitando el resorte, variando la vocalización (ahora dice: /traaaaaa/) y detiene bruscamente el movimiento. La niña hace lo mismo, en silencio y con una amplia sonrisa. Lo repiten de nuevo, pero ahora la

niña se detiene un momento después de la adulta, que vocaliza suavemente /ia/. Entonces, de repente, deja caer el resorte y mira a la adulta, que la imita. Inmediatamente después, la niña se levanta del suelo y señala hacia otros juguetes.

Ejemplo 3. Kiara, de 2 años y 4 meses, junto con la adulta, dibuja por turnos mientras vocaliza palabras inventadas durante aproximadamente dos minutos. Dibuja algunas líneas y luego le pide a la adulta que dibuje una niña. La adulta se niega juguetonamente y dice que le ha gustado algo que Kiara acaba de hacer (en referencia a las líneas dibujadas) y procede a dibujar algunas líneas mientras vocaliza /ta, ta, ta, ta, ta/. La niña responde haciendo nuevas líneas en el papel y vocalizando /ta, ta, ta, ti, no, ve, de/. La adulta le responde haciendo lo mismo y dice /ta, ta, ta, pi, no, ver, de/, ella se ríe, ya que "pino verde" es la primera expresión vocal no inventada del juego. La niña hace un movimiento ligeramente distinto y añade una vocalización diferente, aumentando la intensidad del tono y del movimiento, pero manteniendo el motivo rítmico y melódico. La adulta hace lo mismo y se sonríen. Entonces la niña dibuja las líneas en silencio y cuando termina exclama: /¡mirá!/. La adulta traza las líneas y vocaliza /ta, ta, ta, ta, ta, ta, ta/; pero la niña la corrige y dice: /es así/ y vuelve a dibujar en silencio. La adulta vuelve a dibujar las líneas mientras vocaliza; la niña la corrige una vez más, hasta que la adulta dibuja en silencio durante su turno. Entonces cambia el papel, dibuja un círculo y restablece el motivo anterior haciendo rayas mientras vocaliza /ta, ta, ta, ta/. La niña, sonriendo, dibuja mientras exclama /ta, ta, ta, ta/, elevando fuertemente la intensidad del sonido y del movimiento; el tono del sonido también

sube hasta un punto en que la adulta no puede imitar a la niña (su registro vocal no llega tan alto) y baja el tono. A continuación, se imitan mutuamente dos veces hasta que la adulta cambia bruscamente el volumen de su voz y lo vuelve muy suave. La niña replica en voz alta con un sonido /t, t, t/. Siguen así durante muchos ciclos breves de repetición-variación en los que juegan con la dinámica de las vocalizaciones y los movimientos: la adulta dice /tu tu tu tu/ realizando trazos cortos al mismo ritmo, la niña hace lo mismo. A continuación, la adulta con un movimiento legato, suave y amplio, dibuja un círculo diciendo: /uuuuuuu/ con la misma duración y características. La niña no sigue esta propuesta y genera un nuevo motivo: con dos trazos rápidos y robustos, dibuja una cruz mientras vocaliza /mi, chá/. La adulta reproduce esta vocalización y movimiento. La niña repite la vocalización variándola diciendo: /tan, tiá/, la adulta repite lo mismo. La niña vuelve a variar diciendo: /santiao/, la adulta responde: /san, tia, go/ (segunda expresión verbal no inventada). Por último, la niña exclama /san, tia, jj/ y la punta del lápiz se rompe

mientras realiza unos trazos toscos. Ambas se ríen. El juego ha terminado.

JFV ritualizado. Es un formato en el que se organizan patrones rítmicos, formas y dinámicas de movimientos recurrentes y/o contornos melódicos en torno a una canción o danza culturalmente establecida. Toda la actividad se desarrolla en torno a la repetición variada de sonidos y movimientos, convirtiéndola en el foco único y esencia de este juego, en detrimento de cualquier contenido figurativo.

Ejemplo 4. Coty, de 2 años y 1 mes, toma un objeto compuesto por cinco piezas rectangulares de madera, de unos 5 X 10 cm., sujetas entre sí por tres cintas de colores (se trata de objeto sin uso convencional claro) y canta /un tallarín, un tallarín/ agitando los brazos. Cuando termina de cantar esta frase mira a la adulta que le pregunta sonriendo: /¿un tallarín?/. La niña vuelve a cantar /un tallarín, un tallarín/, mientras gira los brazos y el torso hacia los lados. Y continúa cantando /que se mueve por acá/, desplazando el objeto con movimientos más cortos por delante de su campo visual, al tiempo que varía la velocidad de la vocalización *rallentando* /por acá/ y finaliza con un brusco movimiento descendente que golpea el objeto sobre la mesa. El ruido producido por el impacto es sincrónico con su última vocalización. A continuación, detiene su movimiento, mira fijamente a la adulta diciendo: /ap/ y ella responde /ap/. La niña comenzó a cantar una canción infantil popular, la adulta preguntó: /¿un tallarín?/ suponiendo que la niña estaba representando los tallarines con el objeto construido por rectángulos de madera y cintas. La niña no respondió,

no está fingiendo (el objeto no está en lugar de un tallarín); está ocupada jugando con sus propios sonidos y movimientos, intentando que la dinámica y la intensidad coincidan con sus sonidos y varíen conjuntamente según un plan de actuación preestablecido.

Ejemplo 5. Kiara, con 2 años y 5 meses, canta "La canción de tomar el té", de María Elena Walsh. La niña, que estaba simulando jugar con unas muñecas, añade música al paseo de las muñecas tarareando una canción inventada. Este tarareo constante deriva sobre la melodía de "La canción de tomar el té" y la niña comienza a cantar la letra de la canción, aunque mezclando partes de ella, mientras realiza varias acciones (mover los muñecos, colocar algunas cintas sobre la mesa). De repente, se queda quieta frente a la adulta, que está sentada en una sillita, la mira y canta añadiendo algunos gestos acordes con el texto de la canción. Por ejemplo, cuando dice /la nariz dentro de la taza, eso no se ve, yo no sé por qué/, se toca la nariz y

niega con la cabeza. Repite esta parte de la canción tres veces. En la primera repetición, la adulta canta con Kiara pero luego hace una pausa silenciosa, mientras mira y escucha a la niña. Al final de la última repetición, la adulta vuelve a cantar con la niña. La adulta continúa la canción y la niña canta con ella con un poco de retraso, ya que no recuerda muy bien la letra. Al mismo tiempo, la niña empieza a jugar con unos vasos; la adulta continúa y ambos repiten cinco veces la frase final de la canción ('yo no sé por qué') mientras golpean los vasos sobre la mesa al tiempo que dicen: /pum/. El golpe y el sonido /pum/ se realizan al unísono manteniendo la métrica de las frases. La adulta hace un *rallentando* que indica el cierre final de la canción. Permanecen en silencio e inician nuevamente el juego. La canción completa dura aproximadamente un minuto, comienza cuando la niña empieza a cantar y termina cuando la adulta la cierra.

Juego de Ficción combinado con JFV. Es un formato en el que se produce al menos un caso de sustitución⁷, junto con unidades repetidas de movimiento y/o sonido (motivos) que varían. La actividad se desarrolla en torno a la repetición variada de un motivo de sonido y/o movimiento, que se convierte en el núcleo de este juego, pero mezclado con acciones simuladas.

⁷ Según Español (2004), la sustitución de objetos es fundamental para la emergencia del juego simbólico. La sustitución puede realizarse en diferentes casos de la acción. Por ejemplo, un niño se encuentra sentado en el piso delante de un muñeco y, con un bloque de madera en su mano, realiza la acción de dar de comer al muñeco. La acción consiste en dar de comer, los casos de la acción son: caso agente: el propio niño; caso receptor: el muñeco; caso instrumento: el bloque de madera; y caso objeto: es lo que el niño da de comer. En el ejemplo la sustitución se realiza en el caso instrumento: se sustituye la cuchara por el bloque de madera.

Ejemplo 6. A los 2 años y 1 mes, Coty toma y mueve el resorte como si fuera un volante diciendo: /el paseo de papá/. Cuando la mano golpea dos veces el resorte dice: /toco bocina pip pip/; repite /pip pip/ y vuelve a golpearlo. La niña alterna repetidamente su mirada entre la adulta y el resorte. Comienza a girarlo con sinuosos movimientos de brazos y tronco cantando /el paseo de papá/, luego se pone rápidamente de puntillas y repite /el paseo de papá, el paseo de papá/. Sigue corriendo hacia la puerta y se coloca frente a ella. La adulta responde cantando /el paseo de papá/. En ese momento, la niña apoya el resorte en el marco de la puerta y lo mueve hacia arriba estirándose para finalmente moverlo hacia abajo. El resorte sustituye simbólicamente a la rueda y los movimientos sinuosos de brazos y tronco parecen evocar la trayectoria de un coche que circula por la calle. La repetición-variación de sonidos y movimientos que realiza la niña embellece y enriquece su juego de ficción.

Ejemplo 7. A la misma edad, Coty toma un muñeco de madera y dice: /a bailar nos vamos/, lo agita arriba y

abajo, golpeando la mesa con él más de diez veces, acompañando estos movimientos con la vocalización /la la la/. Hacia el final, acelera el ritmo de los golpes y cambia su vocalización a /uh ha ha/ acelerando aún más los golpes, hasta que se detiene. La muñeca cae y Coty dice: /upa/. Luego la pone boca abajo sobre la mesa y dice: /a dormir/, y le da dos golpecitos en la espalda con la mano diciendo: /sh sh/. Repite el motivo dando tres golpes añadiendo /sh sh sh/, mira a la adulta que también está diciendo: /sh sh sh/ y se vuelve para repetirlo de la misma manera. Vuelve a enrollar el muñeco, lo levanta hacia arriba y dice: /a bailar, vamos/ una vez más. La niña atribuyó rasgos de seres animados (dormir, bailar) a un muñeco de madera y consiguió que el muñeco realizara acciones animadas, repitiendo y variando unidades de sonido (/la la la/, /sh sh sh/, etc.) y movimientos realizados sobre el muñeco (balancearse arriba y abajo, palmadas en la espalda, etc.).

Juego protagonizado combinado con JFV. Es un formato en el que se representa un papel social junto con unidades repetidas de movimiento y/o sonido (motivos) variando la dimensión espacial, energética o temporal del sonido y/o el movimiento. La actividad se desarrolla en torno a la repetición variada de sonidos y movimientos, lo que constituye el núcleo de este juego, pero mezclado con personajes ficticios o juegos de rol.

Ejemplo 8. Kiara, a los 2 años y 9 meses, está jugando con unos muñecos de madera (dos brujas y dos robots) y dice que las dos brujas son la adulta (la investigadora que se

encuentra interactuando con la niña) y la mujer que filma la escena, mientras que ella y su hermana (que también se encuentra presente) son los robots. Entonces se acerca a su hermana Milena, que estaba mirando de forma no participativa, y empieza a cantar con voz nasal y tensa /somos las robóticas/, lo repite ocho veces de diversas formas, bailando, moviendo los muñecos y mirándolos, haciéndolos bailar. La melodía de la frase la inventa la niña. Luego, sin dejar de cantar, toma dos muñecos de bruja y añade /ustedes son las brujas/ y los golpea con fuerza dos veces contra la mesa. Y sigue cantando /las brujas no existen más, las brujas no bailan más, las brujas no bailan más/. La adulta y la mujer que filma la escena miran y sonríen constantemente a la niña. Entonces ella toma la muñeca que representa a su hermana y dice: /la voy a peinar a Milena/, se pasa la mano por el pelo y sale de la habitación. La secuencia dura aproximadamente un minuto y medio, con muchas repeticiones de diversos motivos o unidades sonoras (/somos las robóticas/, /las brujas no existen más/) y también cinéticas (movimientos que acompañan a estos versos). Todas las frases cantadas son improvisadas por

la niña y sus rasgos expresivos (sonido y movimiento) caracterizan a los personajes (brujas y robots). La adulta investigadora, la camarógrafa y la hermana están ahí, sonriendo y acompañándola, mientras ella despliega y da vida a toda la escena con sus propios recursos.

A dónde nos gustaría que las Formas con la Vitalidad nos lleven

En este texto describimos, conceptualizamos y ejemplificamos una actividad lúdica recientemente documentada, el JFV. Cabe destacar que, por el momento, las aseveraciones que realizamos sobre esta modalidad de juego responden al conocimiento que disponemos en función de su estudio durante el tercer año de vida. Lo estudiamos utilizando métodos longitudinales (Español et al., 2015) y micro-analíticos (Español et al., 2011; Bordoni & Martínez, 2011); y su estudio en edades más tempranas es relativamente reciente e incipiente (Bordoni & Español, 2018; García-Cernás et al., 2022). Asimismo, todos los datos que disponemos fueron obtenidos en contextos hogareños, las observaciones se realizaron en las casas de las niñas que participaron de las investigaciones publicadas. El JFV aún no fue estudiado sistemáticamente en otros contextos, por ejemplo, institucionales (salas o patios del Nivel Inicial) o sociales (entre niñas, niños y sus maestras/os, entre pares de la misma edad). Creemos que abordar su estudio en estos contextos resulta sumamente prometedor. Permitiría no solo expandir el horizonte del conocimiento intrínseco al desarrollo de la actividad lúdica infantil, sino que

además abriría nuevas preguntas pedagógicas y didácticas relativas a la educación en el Nivel Inicial.

Estudiar el JFV en contextos educativos tornaría posible aproximarnos a cuestiones educativas desde una perspectiva estético-constructivista. La actividad lúdica infantil que más llamó la atención de la psicología, la pedagogía y la didáctica es la que se encuentra íntimamente vinculada con las capacidades simbólicas o representacionales. El juego de ficción (Piaget, 1959), el juego protagonizado (Elkonin, 1985) o el juego de construcción (Sarlé y Rosas, 2005) implican actividades ineludiblemente vinculadas con la capacidad simbólica o representacional; mientras que el JFV implica actividades ineludiblemente vinculadas con la elaboración de dimensiones temporales de la experiencia humana íntimamente ligadas a la música y la danza, al tiempo y al espacio vivido. Consecuentemente, estudiar el JFV en contextos educativos permitiría aproximarnos desde una nueva perspectiva a problemas clásicos de la pedagogía infantil: las relaciones entre el juego y el aprendizaje.

“ESTUDIAR EL JFV EN CONTEXTOS EDUCATIVOS TORNARÍA POSIBLE APROXIMARNOS A CUESTIONES EDUCATIVAS DESDE UNA PERSPECTIVA ESTÉTICO-CONSTRUCTIVISTA”.

Referencias bibliográficas

- Barrett, M. S. (2006). Inventing songs, inventing worlds: the genesis of creative thought and activity in Young children's lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201–220.
- Bordoni, M. y Español, S. (2018). Antecedentes del juego con las formas de la vitalidad al inicio del segundo año de vida. En N. Alessandroni y M. Burcet (Comps.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (págs. 76-89). SACCoM.
- Bordoni, M. y Martínez, I. (2011). Imitación mutua y juego musical en la infancia. *Psicología del Desarrollo*, 1(2) 69-77.
- Bruner, J. (1984). Los formatos de adquisición del lenguaje. En J. L. Linaza (comp.) *Jerome Bruner. Acción, pensamiento y lenguaje*. (pp. 173-185). Alianza Editorial.

- Di Cesare, G., Di Dio, C., Rochat, M. J., Sinigaglia, C., Bruschiweiler-Stern, N., Stern, D. N., & Rizzolatti, G. (2013). The neural correlates of 'vitality form' recognition: An fMRI study. *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, 9(7), 1918–1924.
- Eckerdal, P. y Merker, B. (2009). "Music" and the "action song" in infant development: an interpretation. En S. Malloch y C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 241-258). Oxford University Press.
- Elkonin, D. (1985). *Psicología del Juego*. Visor.
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*. Antonio Machado Libros.
- Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R., & Carretero, S. (2014). Forms of vitality play. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(4), 479-502.
- Español, S., Bordoni, M., Martínez, M., Camarasa, R., y Carretero, S. (2015). Forms of vitality play and symbolic play during the third year of life. *Infant Behavior and Development*, 40, 242-251.
- Español, S., Shifres, F., Martínez, M. y Pérez, D. (2022a). The infant-directed improvised performances: what they are and what happens through them. En S. Español, M. Martínez y F. G. Rodríguez (Eds.), *Moving and interacting in infancy and early childhood* (pp. 21-56). Springer Nature.
- Español, S., Martínez, M., Bordoni, M., Camarasa, R., Nudler, A., y García Cernaz, S. (2022b). Forms of vitality play. En S. A. Español, M. Martínez y F. G. Rodríguez (Eds.), *Moving and interacting in infancy and early childhood* (pp. 285-327). Springer Nature.
- Garrido, R. y Tacchi, C. (2010). Criterios para clasificar juegos. En P. Sarlé (Coord.). *Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela* (pp. 125-150). Homo Sapiens Ediciones.
- Kac, M., Candia, Ma., y Urcola, D. (2019). *El juego y el jugar en el Jardín Maternal*. Noveduc.
- Laban, R. (1989). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- Malloch, S. N. (1999-2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiæ*, 3(1 suppl), 29-57.

- Martínez, M., Bordoni, M. y Camarasa, R. (2011). Manifestaciones del Juego Musical durante el tercer año de vida. *Psicología del Desarrollo*. 1(2), 55-64.
- Muhr, N. (1973). *Juegos musicales para niños*. Ricordi Americana SAEC.
- Nudler, A., Jacquier, M. de la P., y Español, S. (2020). Las formas de la vitalidad en la recepción de una obra teatral. *Epistemos*. 8(1), 013.
- Origlio, F. (1999). *Los bebés y la música*. Noveduc.
- Origlio, F. y Barnes, F. (2013). *Jugar con los sonidos. Jugar con el cuerpo*. Ed. Hola Chicos.
- Pelegrín, A. (1984). *Cada cual atiende su juego*. Cincel.
- Pellegrini, A. (2011). Locomotor play. En A. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of development of play*. (pp. 136-153). Oxford University Press.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Sarlé, P. y Rosas, R. (2006). *Juego de construcción y construcción del conocimiento*. Miño y Dávila.
- Shifres, F. (2014). Algo más sobre el enlace entre la infancia temprana y la música. El poder expresivo del rubato. En S. Español (Ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 21–70). Paidós.
- Stern, D. (1983). *La primera relación madre-hijo*. Morata.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. Oxford University Press.
- Tabak, G. (2017). *Explorar el cuerpo en el jardín maternal*. Noveduc.
- Trevarthen, C. (1999-2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, 3(1_suppl), 155–215.
- Valiño, G. (2017). *Niños y Maestros jugando*. Homo Sapiens Ediciones.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development* (pp. 311–330). Oxford University Press.
- Mauricio Martínez** es Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Licenciado en Psicología. Profesor en ISPEI Sara Ch. de Eccleston y las ESN Nro.8 y Nro. 4 del CGBA.

LAS INFUSIONES QUE BEBEMOS COMO CONOCIMIENTO A ABORDAR CON LAS INFANCIAS

●●● POR: EDUARDO MARCELO SORIA

Un acercamiento al ambiente⁸ para conocerlo nos brinda la posibilidad de encontrar entre sus componentes expresiones de la diversidad. Muchos de ellos mantienen de manera permanente sus características naturales; otros, en cambio, son afectados indefectiblemente por la cultura y no tienen existencia fuera de este marco. Entre los primeros, podemos destacar los seres vivos con su estructura, su funcionamiento, comportamiento y las relaciones que mantienen con el entorno. Lo vivo se expresa a través de la diversidad de vegetales, animales y microorganismos (en sus agrupaciones o colonias). Entre los segundos, es posible encontrar a los objetos, resultado de procesos de transformación o construcción. Estos componentes muestran que en su fisonomía la cultura trazó pinceladas que modificaron su origen natural. Por eso, es posible reconocer en ellos una historia, las huellas dejadas por las civilizaciones que perduran en el acervo de la actual.

Huelga decir que en las relaciones que el ambiente establece con la cultura, la educación trama la transmisión entre las personas y el saber que poseen. Por eso, muchos de los fenómenos, factores o componentes del ambiente son objetos que se recortan, utilizan, valoran y eso se transmite de generación en generación. Puede decirse que en los actos educativos aprendemos a leer aquello que los componentes portan o son.

En el presente artículo consideramos un recorte vinculado con las plantas aromáticas que se destinan a la preparación de infusiones. Es factible que los y las maestras encuentren en

⁸ En este artículo el ambiente será nombrado a través de palabras sinónimos: entorno y medio. Muchas veces suele escucharse "medio ambiente" pero esta combinación es en sí misma una redundancia.

este recorte la posibilidad de desarrollar diferentes actividades que reflejan la interacción de aspectos naturales y sociales y, también, de poner en juego algunos recursos que contextualicen los trabajos que se realizan con las plantas.

“EN LAS RELACIONES QUE EL AMBIENTE ESTABLECE CON LA CULTURA, LA EDUCACIÓN TRAMA LA TRANSMISIÓN ENTRE LAS PERSONAS Y EL SABER QUE POSEEN. POR ESO, MUCHOS DE LOS FENÓMENOS, FACTORES O COMPONENTES DEL AMBIENTE SON OBJETOS QUE SE RECORTAN, UTILIZAN, VALORAN Y ESO SE TRANSMITE DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN. PUEDE DECIRSE QUE EN LOS ACTOS EDUCATIVOS APRENDEMOS A LEER AQUELLO QUE LOS COMPONENTES PORTAN O SON”.

Las plantas aromáticas interacciones entre la naturaleza y la cultura

Las plantas aromáticas son componentes vivos del ambiente que guardan relación con la naturaleza, la cultura y las sociedades humanas. Tienen un carácter distintivo: el aroma, que no es exclusivo de esas plantas y que es un producto de la secreción de sustancias aromáticas y sápidas (sabor). Cuando se seleccionan y, por ejemplo, se clasifican puede observarse que el origen natural o cultural se desdibuja. Así, algunas de ellas tienen un carácter ornamental y se destinan al ocio y la decoración, otras tienen que ver con la alimentación y dentro de ellas son destacables sus propiedades curativas. Además, están aquellas que se usan como repelentes de insectos, por ejemplo. Asimismo, es posible reconocer en su ubicación en el espacio su carácter autóctono⁹ o exótico. En sus orígenes, los viajes que desarrollaron los navegantes de naciones colonialistas que partieron desde diferentes lugares de Europa hacia Oriente o América del Sur, en otros tiempos, influyeron no sólo en el conocimiento de la variedad vegetal exótica, sino que la divulgaron y también participaron en la transacción de las plantas como preciosos objetos. Entre estas aromáticas destacamos aquellas destinadas a la alimentación, las cuales siempre tuvieron un alto valor para la preparación de infusiones para la bebida. De hecho, las bebidas preparadas con “las aromáticas” son parte de un tratamiento y una transmisión cultural de generación en generación, en ámbitos diversos.

⁹ El concepto de autóctono está relacionado con aquello que es propio de un lugar a diferencia de lo exótico o introducido que corresponde a otro. En el caso de los seres vivos este lugar forma parte de un bioma.

En la escuela, la enseñanza de los seres vivos tiene un lugar destacado. Así, cuando se trabaja para su conocimiento son prioritarios la comprensión de su diversidad, su historia y el peso de la simbiosis naturaleza, sociedad y cultura. En este lugar es donde deben ubicarse las plantas aromáticas. Los contenidos de enseñanza influyen en el conocimiento acerca de cuáles son, cómo son, qué puede hacerse con ellas y, también, qué nutrientes pueden ser incorporados con esas plantas.

Aprender para disfrutar de los aromas, los sabores y los saberes

En ciertas ocasiones, cuando visitamos algunas aulas de la escuela primaria o salas del nivel inicial encontramos a docentes haciendo distintos trabajos con las plantas junto a sus alumnos. Algunas de las propuestas de las que nunca faltan allí son las distintas germinaciones, las cuales son preparadas para observar el crecimiento de las semillas. Suelen usarse con este fin semillas de leguminosas (porotos, lentejas, garbanzos, arvejas, etc.)

o de gramíneas (granos o frutos de alpiste, granos de maíz, etc.). No son pocos los docentes que valoran estos recursos por ser “conocidos”, “fáciles de observar” y porque permiten a los y las alumnas “saber sobre las plantas” que tienen un crecimiento rápido. Sin embargo, la observación que los chicos y las chicas realizan con estos trabajos, me lleva inevitablemente a una pregunta: ¿cuál es la relación que tienen los observadores con esas semillas en tanto objeto de conocimiento? Sostengo que, más allá de las metodologías que pudieran poner en marcha para construir los germinadores, cuando se conoce hay una relación sujeto-objeto que es esencial en ese proceso. Tiene un papel destacado la relación con lo cotidiano, con aquello que se hace en los hogares e incluso con la historia que la familia pueda contar sobre el desarrollo de las plantas.

No quiero sugerir que los germinadores de poroto y maíz sean poco importantes. Creo que el uso de leguminosas y gramíneas se debe a que son familias taxonómicas que incluyen una gran variedad de plantas que guardan relación, por ejemplo, con la alimentación humana. Sin embargo, es posible que esta dimensión no se tome necesariamente en cuenta en la enseñanza con estos recursos y queden descontextualizados los objetos y limitado el alcance de lo trabajado.

En este artículo, sugerimos que se trabaje el recorte “plantas” pero tomando como eje a la diversidad vegetal de las plantas aromáticas. Considérese que se trata de vegetales vasculares que nacen de semillas pero, también, pueden obtenerse de gajos y vincularse con el entorno, incluso con la historia de las familias. Entonces, ¿cuántos papás o abuelos pueden transmitir sus imágenes, recuerdos acerca de cómo consumen las plantas

aromáticas e incluso también sobre cómo las cultivan? Indudablemente, con estas plantas otras son las posibilidades que se abren a diferencia de los recuerdos que puede generar un germinador de poroto o lenteja.

El trabajo de observación de las aromáticas resulta un trabajo novedoso y diferente. Liga el carácter natural de estos seres vivos con aquello que se percibe por los sentidos, no solo con la vista, y pone en juego diferencias culturales sobre sus modos de utilización.

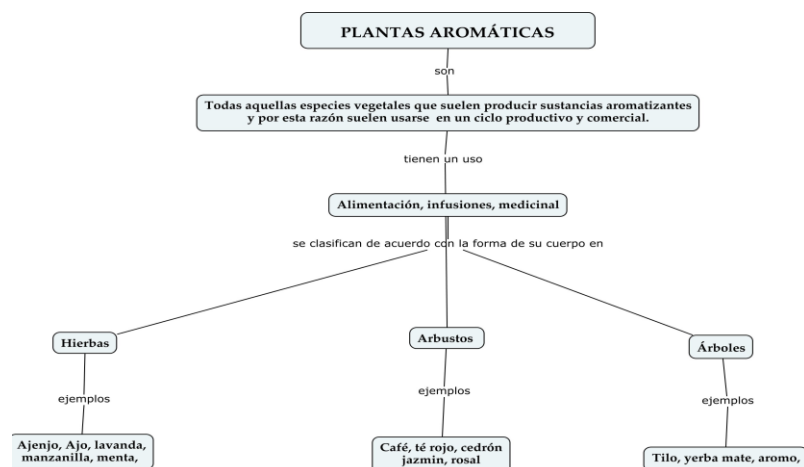
“EL TRABAJO DE OBSERVACIÓN DE LAS AROMÁTICAS RESULTA UN TRABAJO NOVEDOSO Y DIFERENTE. LIGA EL CARÁCTER NATURAL DE ESTOS SERES VIVOS CON AQUELLO QUE SE PERCIBE POR LOS SENTIDOS, NO SOLO CON LA VISTA, Y PONE EN JUEGO DIFERENCIAS CULTURALES SOBRE SUS MODOS DE UTILIZACIÓN”.

Las plantas aromáticas comparten características con otros vegetales

Desde un punto de vista botánico, hay una gran variedad de esas plantas que están comprendidas dentro del nombre de aromáticas. Pero este nombre es parte del saber popular dado que no existe vegetal que no emane aroma de su cuerpo. Esos aromas o sabores son siempre producto de la actividad celular-glandular y, secretados, las hacen identificables. Sin embargo, en aquellas plantas que específicamente se llaman así la característica en común está relacionada con la intensidad y el aprovechamiento de sus aromas en distintos órganos de su cuerpo: raíces, tallos, hojas, flores, inflorescencias, semillas o frutos.

Respecto de la estructura de su cuerpo pueden ser herbáceas, arbustivas o arbóreas y de ellas se aprovechan diferentes partes de su cuerpo.

Veamos algunos ejemplos de aromáticas, clasificados según la forma de su cuerpo vegetal:



Nociones básicas que pueden construirse

El uso de plantas aromáticas está asociado a los materiales que ofrece la cultura para preparar y consumir las bebidas que se derivan. Resulta de la exploración de las características de los mismos las siguientes ideas básicas:

1. ciertos utensilios que se usan en la preparación y en la bebida están compuestos por materiales metálicos que conducen muy bien el calor, permiten su entrada y salida e influye en la temperatura de la infusión;
2. otros utensilios están formados por materiales tales como la loza, cerámica, plástico y vidrio, que son malos conductores del calor y mantienen la temperatura de la infusión;
3. el material vegetal que se usa para preparar la infusión tiene distintas características organolépticas (color, olor, sabor) que se hallan condensadas en la infusión;
4. existen distintas formas de preparar las infusiones (solas o combinadas) y de beberlas (frías o calientes), en

estos procesos es la cultura la que influye para determinar el gusto.

Experiencias y actividades para trabajar con las plantas aromáticas y las infusiones

Para planificar las actividades de enseñanza que incorporan a las aromáticas, es necesario contar con algunos recursos que puedan servir para que las y los alumnos inicien sus observaciones partiendo de lo conocido.

La observación es un modo de conocer específico de las ciencias que guarda relación, por un lado, con las imágenes que los observadores tienen de la realidad y, por otro, con un objeto del cual se intentan averiguar algunas características. No participa solo la vista sino todos los sentidos.

En el recorte propuesto: las aromáticas vinculadas con las infusiones, se selecciona una variedad de estas plantas cuyas características organolépticas -o sea las que se captan con los sentidos- son en alguna medida conocidas por los más pequeños.

Es importante que los y las maestras trabajen con sus alumnos y alumnas el diseño de las experiencias, las cuales en este caso están relacionadas con el cultivo de plantas aromáticas. Seguramente cuando lleven a cabo el diseño todos aquellos conocimientos sobre plantar y germinar serán puntos de partida para poder desarrollar las experiencias.

Entonces, la pregunta: ¿cómo podemos obtener plantas aromáticas? es un disparador para que los y las niñas propongan sus diseños o bien los construyan con la ayuda de sus maestros. Una alternativa es ofrecerles materiales: recipientes, sustratos (tierra, arena,

otros), semillas de manzanilla, menta, té verde, etc. Con estos materiales los niños deben dibujar cómo harían para germinar las semillas. Luego deben comentar su diseño, ponerlo en común y compararlo con otros.

En este caso, la germinación de las semillas es el punto de partida universal para obtener plantas. Es importante reparar en la fecha en que las semillas seleccionadas pueden hacerlo. También como alternativa pueden presentarse rizomas de jengibre o plantas de menta y proponer a los y las alumnas que puedan pensar cómo obtendrían más plantas partiendo de las partes vegetales presentadas. En estos casos, la división del rizoma (tallo subterráneo con yemas) y la mata de menta (que es un conjunto de plantas que pueden dividirse) ofician de puntos de partida para la reproducción asexual por división de un individuo o población.

Experiencia: Exploramos las características de aquello que compramos para hacer infusiones antes de usarlas

Una experiencia interesante es ofrecerles a los niños muestras de diferentes aromáticas tal como se venden en un negocio (hebras, hojas disecadas o frescas, flores con hojas). Para ello se colocan las muestras en diferentes recipientes (tapitas, platitos, cajitas plásticas):

- té rojo, verde, negro, té común (hojas disecadas o hebras);
- yerba mate (hojas disecadas picadas);
- tilo (flores con brácteas, hojas secas);
- café (granos molidos);
- menta (hojas frescas);
- cedrón (hojas secas).

Cada niño explora el contenido de un recipiente por vez. Se deja pasar un minuto entre muestra y muestra para que no se produzca la saturación del olfato. Luego, indicarán las características de lo percibido y, además, contestarán a las siguientes preguntas: ¿de qué se trata?, ¿la conocen?, ¿qué pueden decir de ellas? Los y las maestras podrán completar un cuadro descriptivo con los resultados observados por los y las niñas.

Una opción es cubrirse los ojos y explorar el contenido. Resulta probable que algunos aromas puedan asociarlos con las bebidas.

Experiencia: ¿Qué características tienen los utensilios? ¿Qué nos llama la atención de estos objetos?

Puede resultar necesario introducir a través de la enseñanza la relación del material vegetal usado en la elaboración y el consumo de las bebidas llamadas infusiones. Así, una observación de los utensilios usados en estos procesos permite hablar de sus características. Los materiales constitutivos ofrecen una posibilidad para entender la relación de la bebida con el calor.



Fig. Para administrar y consumir té.



Fig. Para administrar y consumir mate.



Fig. Para administrar y consumir café.



Fig. Para administrar y consumir tereré.

También, deben tomarse en cuenta otros utensilios que los y las niñas conozcan y que reemplacen a los presentados. Así, por ejemplo, se pueden utilizar vasos de diferentes materiales en los cuales ellos pueden beber las infusiones o las meriendas. En todos los casos es necesario establecer algunas relaciones entre el contenido y los materiales. Así, por ejemplo, distinguir la loza del metal permite hablar de preparación o administración de calor (metal) o aislamiento y conservación (loza). Esta relación con el material acerca a los y las alumnas al concepto de infusión uniéndolo en

ella el calor, el agua y la o las partes de las plantas con las que se prepara la bebida.

Experiencia: ¿El calor se gana o se pierde?

Aquí se propone comparar los materiales y su capacidad de conservar o perder el calor a través de la medida de la temperatura y del tiempo.

Para realizar una comparación necesitamos disponer de los siguientes elementos:

- recipientes, por ejemplo vasos del mismo tamaño hechos de metal, loza, vidrio y plástico;
- agua caliente a una temperatura adecuada para preparar una infusión;
- cuatro termómetros de laboratorio;
- un reloj con minutero.

Se deben llenar los recipientes con agua caliente a la misma temperatura. Luego, se introduce en cada recipiente un termómetro y se lee la marca inicial. A continuación, se hace una toma de temperatura cada minuto tratando de no exponer el bulbo del termómetro al aire (de este modo no variará afectado por el mismo). Se registran las marcas en una tabla. Finalmente, se compara la variación de la temperatura en relación con el tiempo y se propone la discusión: ¿cuál o cuáles de los recipientes conserva mejor el calor?, ¿puedo elegirlo si quiero tomar una infusión caliente?

Experiencia: ¿Qué va a suceder cuándo los materiales vegetales, el agua caliente y el azúcar toman contacto?

Resulta interesante para los y las observadores anticipar qué va a suceder cuándo los materiales vegetales, el agua caliente y el azúcar toman contacto. Entonces, vamos a disponer cinco vasos del mismo tamaño con la misma cantidad de agua caliente. Echaremos yerba, café, té verde, rojo y negro en hebras. ¿Qué sucederá con ellos? Los y las niñas anticipan. También dibujan lo que observan. A continuación, le agregamos una cucharadita de azúcar, la cual se disolverá: ¿qué sucedió con el azúcar? ¿Desapareció? Los y las niñas estarán hablando, usando palabras relacionadas con la formación de los sistemas materiales. Las infusiones son sistemas materiales, algunos forman una mezcla homogénea, otros solo heterogéneas. En cada uno de ellos cambian las características al ponerse en contacto. Podrán observar zonas dentro del recipiente de diferente intensidad de color que con el transcurso del tiempo irán cambiando y zonas donde los materiales sólidos se

ocupan, organizando otra fase. El agua es en todos los casos el solvente y los demás componentes los solutos.

También pueden usarse cada uno de los materiales vegetales (las hebras) pero en saquitos. En este caso disponemos la misma cantidad de vasos y de agua caliente. Antes de introducir los saquitos que pueden ser explorados por los observadores podrán anticipar: ¿qué sucederá si preparamos las mismas infusiones, pero usando saquitos?

Los y las observadores, luego, harán dibujos y compararán con las primeras mezclas.

El saquito es en sí mismo una unidad que permite la separación de los sólidos y el solvente. La membrana actúa como un dispositivo de filtración y, en este sentido, actúa en la separación de materiales sólidos de pequeñas dimensiones. Es posible trabajar con el fenómeno físico de ósmosis.¹⁰

Experiencia: Presentación de diferentes recetas para preparar las infusiones

No existe una sola manera de preparar una infusión: hay personas que toman el mate caliente con bombilla o frío (tereré) con limón o sin él, en hierbas o en saquitos. También con la yerba se prepara el mate cocido que se toma en taza. Del mismo modo, hay diferentes maneras de preparar el té. Hay variedades de este material y se diferencian de

¹⁰ Ósmosis [Gr. *osmos*: impulso, arremetida]: difusión de agua a través de una membrana selectivamente permeable desde el compartimiento en el que la concentración de soluto es menor hacia el que es mayor; impulsada por el gradiente de potencial químico del agua. (Curtis et alii., 2007)

acuerdo con sus colores, olores, orígenes y formas de administrarlos, algunos con limón o solos. Del mismo modo, algunas personas lo endulzan con azúcar, edulcorante o miel y otras lo toman amargo. Todas las diferencias que se observan ponen de relieve formas culturales de prepararlas y consumirlas y, por eso, resulta pertinente invitar a la sala a miembros de la familia que puedan ofrecer recetas para diferenciar las infusiones.

Veamos entonces actividades posibles:

Invitamos a las abuelas y a las madres a que preparen el té, el mate o el café y que nos cuenten sus secretos.

Esta actividad busca que ciertos informantes clave puedan contarnos: ¿qué usan cuando preparan alguna de las infusiones?, ¿cómo lo hacen?, ¿de dónde los aprendieron? Participan como invitados personas conocidas, seguramente, los y las alumnas se sientan cómodos y contentos con la presencia de ellos en el escenario escolar. En ciertas circunstancias, no es factible la presencia de personas ajenas en el aula,

entonces, la actividad puede realizarse de manera remota. En todos los casos los niños deben prepararse para ese momento: entender qué van a aprender sobre las infusiones, algo que ven cotidianamente pero que en esa oportunidad les permitirá aprender otros contenidos. Saber sobre la composición y la preparación de esas bebidas implica una planificación que podría contemplar entre otros los siguientes aspectos:

- el conocimiento de las plantas de las cuales se elaboran las infusiones. Saber que el material principal de la bebida guarda relación con una planta y puede ser una parte de ella. Esta cuestión abre el panorama de la diversidad y la unidad como organizador de las actividades. En este caso, se consumen distintas infusiones preparadas con variadas partes, pero en todos los casos el origen es una planta y en su elaboración hay una mezcla;
- poner en conocimiento que los vegetales que se usan forman parte de un circuito productivo, pero, también, que este cambia en algunas de sus etapas según la variedad vegetal;
- considerar que en relación con las infusiones hay rituales, historias, herencias que son tanto o más importantes que la infusión en sí misma.

Con todos los presupuestos indicados se podrán elaborar preguntas para formularles a los informantes clave (invitados) y así enriquecer el conocimiento sobre este tema. También, podrán buscarse imágenes o videos cortos que permitan conocer cómo se producen y cómo se consumen las aromáticas.

Preparación de diferentes infusiones para apreciar en el aula y algo más

La preparación de alimentos, en este caso infusiones, permite enseñarle a los y las niñas diferentes contenidos relacionados con las áreas curriculares (ciencias naturales y sociales), aspectos vinculados con la convivencia y con la salud ambiental e individual. En relación con esta última dimensión, la cuestión del agua potable, la higiene de los utensilios y la conservación de los alimentos se asocian directamente. Es por eso que resulta importante considerar que la enseñanza de la preparación no es solo una actividad que se realiza para consumir, también permite a las y los docentes reflexionar sobre la calidad de los nutrientes que se consumen. El agua potable que se usa en la preparación y en la higiene de las manos y los utensilios es parte de un entorno saludable que siempre debemos de mantener para no enfermar. También, el consumo en esos entornos requiere que los y las docentes insistan en que el uso y consumo de las infusiones es personal, ello implica no compartir utensilios o bebidas mientras se

consumen. Entonces, partiendo de un entorno saludable en condiciones de higiene pueden prepararse diferentes infusiones (tés de diferentes colores, hechos con saquitos, en hebras, con limón o jengibre, endulzados con azúcar o con miel, fríos o calientes; mate para tomar con bombilla o cocido y café en saquitos, colado o no “a la turca”, con leche o solo, etc.). Así preparadas, de diferentes formas, pueden observarse y compararse para aprender sobre ellas, destacando que en todos los casos el agua será el solvente de varios solutos y que el calor hará una diferencia importante.

La socialización de las producciones

El registro de lo trabajado siempre es un punto de partida para mejorar aquellas propuestas que se harán. Así, el armado de un cuaderno viajero o de un recetario con el aporte de las familias resulta una buena síntesis de una serie de propuestas variadas. Además, se constituye en una producción que quedará en la biblioteca de la sala o de la escuela como material genuino y original. Cualquiera sea el soporte elegido es aconsejable que los y las docentes intervengan “dándole forma” pedagógica a todo aquello que formará parte del contenido del material.

Algunas reflexiones finales

La intención pedagógico-didáctica del recorte “las infusiones” fue la de poner en juego diferentes recursos que permitan enseñar la ciencia vinculándola con el entorno social y

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

natural. De este modo, las plantas y su utilización adquieren una dimensión cercana, diferente de lo habitual, alejada de los estereotipos, los cuales, por lo general, inevitablemente se repiten una y otra vez. De este modo las plantas aromáticas se vinculan con la nutrición y con el conocimiento de los vegetales, su estructura y funcionamiento, su aprovechamiento a través de la historia de la humanidad y en los ciclos productivos que tanto hablan de todo lo humano.

Así, se propone una selección de actividades establecidas desde el criterio organizador y vinculadas con los contenidos para que los y las docentes puedan darle forma según los contextos que sean posibles abordar en su práctica. Estas actividades no deben ser un hacer por repetición de acciones mecánicas y aisladas. Por el contrario, tienen su base en un marco de contenidos, imágenes y, también, en acciones internas de naturaleza cognitiva que acompañan la manipulación de los recursos. La observación en tanto actividad cognitiva vinculada con referentes previos y modo de conocer está presente en muchas de esas actividades

mediante la selección de recursos, en este caso el material para hacer las infusiones. Sin embargo, “observar” debe ser enseñado y como tal forma parte de los contenidos que los y las maestras deben seleccionar, organizar y transmitir cuando enseñan.

Bibliografía

Curtis, H. Barnes, S., Schnek, A. Massarini, A. (2007). *Biología*. Editorial Médica Panamericana.

Eduardo Marcelo Soria es Licenciado en Biología con un Magíster en Didáctica de las Ciencias. Se ha desempeñado como vicerrector del Normal 4 y fue profesor en Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dictó cursos y conferencias en varios países. Escribió libros y artículos de revistas para editoriales de Argentina y de Uruguay.



EL DISCURSO DOCENTE EN EL JARDÍN DE INFANTES. PENSANDO LAS PALABRAS QUE USAMOS (2° PARTE)¹¹

●●● POR: MARCELA PÉREZ BLANCO

En el artículo se reflexiona sobre un aspecto puntual del discurso docente: las estrategias orales utilizadas usualmente por las maestras jardineras durante el inicio de las actividades. El análisis apunta a desnaturalizar una estrategia invisibilizada y a establecer, además, qué se enseña con ellas a lxs niñxs.

¹¹ La primera parte del escrito fue publicada en esta misma revista, en el número 33, 1º cuatrimestre de 2022: https://ieseccleston-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2022/07/Revista_33_final.pdf

Introducción

En general las docentes¹² principiantes, al insertarse en el ámbito laboral, incluso antes de terminar sus estudios y obtener el título, son “recibidas” por un estilo lingüístico cuyo aprendizaje y ejercicio forma parte del desempeño del oficio. Las maestras jardineras, en particular, despliegan prácticas lingüísticas que configuran un estereotipo del lenguaje del Nivel Inicial y con los que el sistema formador a veces confronta. Se trata de modos discursivos naturalizados, invisibilizados, que pocas veces se revisan y se cuestionan. Podemos decir que la lengua forma parte del habitus profesional que nos condiciona.

El análisis conversacional proporciona un método adecuado a la realidad de la sala que, partiendo de la observación de patrones de comunicación en situaciones cotidianas, permite explicar la interacción social a través de la lengua oral (Cárdenas y Rivera, 2006). En este caso vamos a observar patrones o regularidades del uso de preguntas que corresponden al momento de las actividades habitualmente denominado “Inicio”.

¹² Si bien hay maestros varones, adoptamos el género gramatical femenino por ser una profesión altamente feminizada. En el resto de los casos se utiliza el género indeterminado “x”.

El problema del “Inicio”

El Inicio es un momento importante del desarrollo de la clase¹³ cuando se presenta el tema que se abordará, la tarea que se realizará o se les indica a lxs niñxs de qué se ocuparán. Para analizarlo tomaremos un registro de una escena que muestra las complicaciones que padecemos muchas veces las maestras jardineras al momento de la presentación de una actividad y representa un esquema que consideramos típico de las dificultades que surgen habitualmente.

La maestra reúne a lxs niñxs, lxs conduce hasta el hall de entrada (planta baja) y lxs invita a sentarse en el suelo frente al busto de Sarmiento y les pregunta:

- ¿Se acuerdan ustedes que dentro de muy, muy, poquito va a haber un cumpleaños?

N1: -¿De quién?

M:- ¿Que contamos una historia donde estaba la escuela...? ¿Entonces, de quién es el cumpleaños?

Ne 2: -¡De Sarmiento!

M: -¡Muy bien! ¡De la escuela! Y piensen, ¿qué podríamos hacer de decoración?

Ne 3: -Pintamos.

M: -¿Y en un cumpleaños que hay?

Na 1:- Globos.

Ne 4:- Piñatas.

Na 5: -Regalos.

Ne 6 (Grita): -¡Torta, hay una torta!

M:- Bueno, entonces ¿qué representa al cumpleaños de la escuela?

Ne 6: -¡El fútbol!

M: ¡Jajaja! Sí, también el fútbol representa a los argentinos. Y entonces... ¿qué llevan a la cancha los argentinos en un mundial para distinguirse de los otros países?

Ne 4: La hinchada.

Ne2: -¡Yo soy de Boca, seño!

M: La hinchada grita pero... ¿Qué tiene en la mano cuando grita?

¹³ En Nivel Inicial se suele utilizar el término “Actividad”. Pero para evitar confusiones hemos preferido utilizar la denominación canónica “Clase”.

Na 3: ¡Los colores de la bandera!

M: -¡Muy bien! ¡Los colores de la bandera! ¿Saben qué vamos a hacer para el cumpleaños de la escuela?

Lxs niñxs van diciendo: -Comida, juegos, globos.

M: - Hoy vamos a hacer muchas banderas, para que todos sepan que es el cumpleaños de la escuela. Y las colocaremos el día del acto cuando vengan los papás. Ahora vamos a la sala.¹⁴

En nuestro ejemplo puede apreciarse que la tarea de la maestra se hizo particularmente dificultosa: para llegar a la confección de banderas para el “cumpleaños” de la escuela se pasó por globos, piñatas, fútbol, hinchada, etc. Las respuestas de lxs niñxs a las preguntas que formuló la docente provenían de experiencias que ellxs consideraron relevantes pero que no se avenían a un rumbo que hasta ese momento solo estaba en la mente

¹⁴ Jardín de Infantes Integral estatal. Sala de 5 años. DE 16. 5 de septiembre de 2013. Cantidad de niñxs: 18.

de la maestra. Por este motivo también se pasaron por alto muchas de las respuestas que no conducían hacia dicha dirección prevista y a una de ellas se la adecuó a los propósitos didácticos (nos referimos a la asimilación de “Sarmiento” con “escuela”).

“LAS MAESTRAS JARDINERAS, EN PARTICULAR, DESPLIEGAN PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS QUE CONFIGURAN UN ESTEREOTIPO DEL LENGUAJE DEL NIVEL INICIAL Y CON LOS QUE EL SISTEMA FORMADOR A VECES CONFRONTA. SE TRATA DE MODOS DISCURSIVOS NATURALIZADOS, INVISIBILIZADOS, QUE POCAS VECES SE REVISAN Y SE CUESTIONAN. PODEMOS DECIR QUE LA LENGUA FORMA PARTE DEL HABITUS PROFESIONAL QUE NOS CONDICIONA.”

Análisis

Las maestras se suelen valer de las herramientas que provee el formato “lección”. La “lección” está constituida por secuencias IRE (Iniciación del maestro, Respuesta del niño y Evaluación) recurrentes. Esta recurrencia consiste no sólo en que una sucede a otra sino en que las preguntas están calculadas para que cada una de las respuestas de lxs estudiantes den el “pie” que la maestra necesita para la pregunta de la próxima secuencia que hará avanzar la actividad en el sentido que se tenía previsto (Cazden, 1991).

Pero cualquier pregunta tiene muchas respuestas posibles y a veces lo que responden lxs niñxs no es lo que necesitamos y, en un intento de obtener las respuestas que buscamos, utilizamos preguntas inductivas con el propósito de proporcionar indicios o sugerencias. Lxs chicxs de nuestra escena —como siempre hace la mayoría de las personas— responden en base a su experiencia previa, a los saberes de que disponen en función de ella. Por eso contestaron “comida, juegos, globos” cuando la docente preguntó: “¿Saben que vamos a hacer para el cumpleaños de la escuela?” Huelga decir que en la mayoría de los cumpleaños que ellxs conocen eso es lo que se prepara...

Y esto nos lleva al segundo, y más importante, inconveniente. Las preguntas orientan la actividad mental de lxs niñxs en diferentes direcciones. Si esas direcciones no coinciden con el sentido que la docente tenía previsto y deseaba, entonces no colaboran en hacer avanzar la lección. En estos casos las preguntas pueden provocar que lxs niñxs se dispersen y confundan

y se malogran sus esfuerzos. Muchas de las elaboraciones producidas por lxs niñxs como respuestas son desechadas, ignoradas o directamente adulteradas (en nuestro ejemplo el Nene 2 a la pregunta “¿De quién es el cumpleaños?” respondió “De Sarmiento” a lo que la maestra repuso “¡Muy bien! ¡De la escuela!”. Otras son retomadas en nuevas preguntas que, en su intento de relacionar lo que lxs chicxs dijeron con lo que la docente tiene previsto para el desarrollo de la actividad, resultan artificiosas y generan un aparato discursivo cuya lógica responde a las intenciones de la docente y por lo tanto sólo ella la conoce pero para lxs chicxs permanece oculta.

“CUALQUIER PREGUNTA TIENE MUCHAS RESPUESTAS POSIBLES Y A VECES LO QUE RESPONDEN LXS NIÑXS NO ES LO QUE NECESITAMOS Y, EN UN INTENTO DE OBTENER LAS RESPUESTAS QUE BUSCAMOS, UTILIZAMOS PREGUNTAS INDUCTIVAS CON EL PROPÓSITO DE PROPORCIONAR INDICIOS O SUGERENCIAS.”

La maestra conoce el punto de llegada y elige un punto de partida, pero el itinerario que en definitiva adquiere el intercambio oral en la práctica concreta se despliega en la tensión entre la trayectoria que tiene la maestra en mente, y solo insinuada implícitamente en las preguntas que realiza y las respuestas —imprevisibles— de lxs niñxs. Cuando estas

respuestas desvían el curso previsto, las maestras tienen dos alternativas: o las ignoran o las retoman. Si deciden retomarlas tendrán que crear nuevas preguntas que las vinculen con el tema/actividad principal. En esta ida y vuelta la lección puede adoptar recorridos indirectos y sinuosos. Cuando esto sucede la lógica de la interacción es cada vez más extraña a lxs niñxs. Su sentido e intencionalidad no sólo les son desconocidos sino imprevisibles y este hecho reduce sus posibilidades de una participación significativa y pertinente.

“LA MAESTRA CONOCE EL PUNTO DE LLEGADA Y ELIGE UN PUNTO DE PARTIDA, PERO EL ITINERARIO QUE EN DEFINITIVA ADQUIERE EL INTERCAMBIO ORAL EN LA PRÁCTICA CONCRETA SE DESPLIEGA EN LA TENSIÓN ENTRE LA TRAYECTORIA QUE TIENE LA MAESTRA EN MENTE, Y SOLO INSINUADA IMPLÍCITAMENTE EN LAS PREGUNTAS QUE REALIZA Y LAS RESPUESTAS -

IMPREVISIBLES- DE LXS NIÑXS. CUANDO ESTAS RESPUESTAS DESVÍAN EL CURSO PREVISTO, LAS MAESTRAS TIENEN DOS ALTERNATIVAS: O LAS IGNORAN O LAS RETOMAN.”

Reflexiones finales

La observación, es decir la mirada intencionada, dirigida y focalizada, ofrece las oportunidades de convertirse en oportunidad para el crecimiento profesional de lxs docentes.

Durante varios años he sido profesora del Campo de Prácticas en varias instituciones. Este trabajo da una posición privilegiada para mantener la distancia óptima: observar desde adentro y sin estar directamente involucrada en la acción. Poder estar en la sala como observadora abre un rango de experiencias y procesos que pueden ser herramientas muy valiosas para aprender.

En esa experiencia tuve la oportunidad estratégica de contemplar y reflexionar sobre las prácticas discursivas en las que cotidianamente estamos inmersas, algunas sólo legitimadas por la tradición y la costumbre, y que por eso mismo nunca nos detenemos en ellas. Tal el uso de preguntas al comenzar una actividad.

Valga hacer un inciso. La preferencia por el uso de preguntas denota una secuela escolanovista porque genera la ilusión de evitar el “dirigismo” que implica el uso de

oraciones aseverativas y promueve cierta participación infantil. De hecho, en las prácticas que se realizan en la formación de grado muchxs profesores enfatizamos el valor de la pregunta y recomendamos su uso. No obstante, es mejor dejarlas para cuando estemos genuinamente abiertas a una variedad más amplia de respuestas de lxs chicxs.

El Inicio no parece ser el momento más indicado para formularlas porque habitualmente ya tenemos prevista la respuesta que “necesitamos” para poder continuar en el rumbo planificado. Al Inicio, cuando tenemos una actividad planificada que queremos realizar, es muy difícil (y a veces imposible) encontrar las preguntas que conduzcan en la dirección deseada. He visto muchas veces cómo las practicantes buscan la “pregunta perfecta” que produzca la respuesta ideal y les permita avanzar cómodamente al siguiente paso previsto. En mi experiencia esa pregunta no existe o es tan inductiva, es decir tan calculada para que provoque indefectiblemente la respuesta deseada, que no tiene demasiado sentido formularla como interrogante. Además, es poco sincero

hacer preguntas cuando buscamos sólo un tipo de respuestas predeterminadas. Y, sobre todo, así provocamos en lxs niñxs una situación cuyo sentido se les escapa, donde prima la desorientación y que dificulta el desarrollo de la comunicación y la participación en el diálogo. Tomando como ejemplo la escena que hemos citado hubiera sido más directo, fácil y franco decirles a lxs niñxs: “Ahora vamos a hacer banderas para decorar la escuela porque es su cumpleaños” o, mejor aún, “es el cumpleaños de la escuela, ¿qué hacemos para decorarla?”. Pero eso implica estar abiertas y disponibles para aceptar las propuestas presentadas por lxs niñxs.

Referencias bibliográficas

Cárdenas, M. L. y Rivera, J. F. (2006). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, 10(32), 43-48. Recuperado el 23 de agosto de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100006&lng=es&tlng=es.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.

Marcela Pérez Blanco es Doctora en Educación. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Maestra para el Nivel Primario e Inicial. Actualmente se desempeña en Institutos Superiores de Formación Docente y en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA.

Su email: marceperezblanco@yahoo.com.ar

EL DISEÑO Y LA ORGANIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

... POR: ROBERTO LUIS FRAGUGLIA

Este artículo trata sobre la programación de las propuestas de enseñanza, considerando que la planificación didáctica no es una mera tarea técnica que realiza el docente, sino por el contrario un trabajo artesanal en el que debe tomar decisiones fundamentadas, que respondan al para qué, al qué y al cómo enseñar. Además, se intenta aclarar sobre determinados conceptos referidos a los componentes de la planificación, y sobre la secuencia y el itinerario didáctico.

Introducción

La programación de las propuestas de enseñanza le permite al docente la toma de decisiones de forma anticipada y de manera fundamentada, evitando la improvisación o el hacer por hacer. Entendemos así que se constituye en una herramienta de trabajo, lo que no significa que todo debe estar planificado de antemano, de una vez y definitivamente, sino que el diseño puede sufrir cambios, considerando la posibilidad de que se vaya modificando en el transcurso de la práctica.

Tampoco creemos que sea solo una cuestión técnica, lo que la reduciría a completar algún “formato” solicitado tipo grilla, sin tener fundamentación sobre la toma de decisiones. El proceso de planificación de una propuesta debe estar sustentado en un conocimiento profesional, lo que le otorga autonomía al docente y, a la vez, debe estar enmarcado en el proyecto político educativo vigente.

Es también por todo esto que no debe responder a meras exigencias administrativas sin sentido, lo que le restaría el carácter de herramienta de trabajo que hemos mencionado. Y sí sería importante que exista la posibilidad de intercambio entre colegas, ya que es una oportunidad de enriquecer la tarea si se realiza en equipo y de forma compartida.

La planificación didáctica

Cuando nos referimos a la planificación didáctica hablamos de una de las tareas fundamentales del docente que consiste en diseñar y programar la enseñanza. En este

proceso plasma su intencionalidad pedagógica y para esto tiene que considerar una serie de factores: el conocimiento de las características de los niños y las niñas, las formas de aprender, los intereses individuales y grupales, la necesidad de enseñar determinados contenidos, la selección de las diferentes estrategias de enseñanza, entre otros aspectos.

La planificación es un proceso tanto mental como escrito y explícito, producto del pensamiento y de la reflexión: “Consideramos que la planificación didáctica es simultáneamente un proceso mental realizado por un docente y un producto de ese proceso”. (Harf, 2016)

Como proceso mental, implica poder anticipar, prever, organizar y decidir cursos de acción. Como producto de esas ideas, permite la comunicación a otros, facilita al docente recordarla y recurrir a ella las veces que sea necesario para llevar adelante el plan de trabajo, evaluarlo y modificarlo, si así lo cree conveniente.

Entendemos de esta manera el carácter flexible y abierto que tiene, por el que se puede modificar lo previsto a partir de lo que sucede en la práctica, es decir, como un

proceso de sucesivos borradores, que da lugar a la reflexión y al cambio, a la posibilidad de modificar y mejorar la propuesta:

“Es un proceso creativo en el cual el maestro/a es un “artesano” que realiza un bosquejo que sufre varias modificaciones hasta su versión definitiva, pero que incluso puede ser modificado una vez que es llevado a la práctica, es decir puede ser reelaborado desde el diseño hasta la puesta en marcha”.
Fraguglia (2013)

Como producción escrita, consideramos que el “formato” en que se realiza no es lo más importante. Este puede ser variado y, entre ellos, los cuadros, los esquemas y el listado narrativo son los más utilizados. También podemos mencionar el denominado “guion conjetural”, que según Gustavo Bombini (2006) consiste en un relato de anticipación que permite predecir las prácticas y brinda al docente la posibilidad de imaginarse una práctica flexible, dúctil, permeable a las condiciones de su producción.

En el relato de lo que anticipamos para la enseñanza es posible una narrativa desde un “pensamiento apasionado” que incluye “el deseo y la imaginación para proyectar la enseñanza” (Litwin, 2008, como se citó en Senna, 2011).

De lo que se trata siempre es de tomar decisiones fundamentadas, buscando coherencia con los marcos teóricos que las sustenten, para que sean propuestas de “buena enseñanza”. De acuerdo con Rosa Violante (2021), “la idea es retomar la función genuina

del acto de planificar, de diseñar, de anticipar aquello que decidimos ofrecer a los niños con el propósito de asegurar una Educación Integral”.

A su vez, la complejidad que se da en el desarrollo de la práctica obliga al docente a tomar decisiones constantemente, en muchos casos de forma rápida e imprevista. Tener un plan de clase fundado en criterios y principios teóricos nos permite contar con más tiempo para una toma acertada de decisiones, afrontar los imprevistos en forma coherente y evitar la improvisación.

Por otra parte, la planificación áulica es el último nivel de concreción curricular, por lo que debe guardar coherencia con el modelo didáctico que subyace y en el cual se fundamenta el diseño curricular. También el diseño y la organización de la propuesta debe guardar relación con el Proyecto Institucional o Proyecto Escolar, para de esta manera abordar la tarea educativa en forma compartida por todos los actores institucionales y teniendo en cuenta las características propias de la comunidad, las familias y los grupos de alumnos y alumnas.

“LA COMPLEJIDAD QUE SE DA EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA OBLIGA AL DOCENTE A TOMAR DECISIONES CONSTANTEMENTE, EN MUCHOS CASOS DE FORMA RÁPIDA E IMPREVISTA. TENER UN PLAN DE CLASE FUNDADO EN CRITERIOS Y PRINCIPIOS TEÓRICOS NOS PERMITE CONTAR CON MÁS TIEMPO PARA UNA TOMA ACERTADA DE DECISIONES, AFRONTAR LOS IMPREVISTOS EN FORMA COHERENTE Y EVITAR LA IMPROVISACIÓN”.

Los diseños curriculares en la actualidad en general tienen un carácter abierto, con lineamientos que si bien prescriben, son orientativos para la tarea del docente. Permiten la adecuación y la contextualización de la acción educativa y brindan la libertad de decidir en función de las prioridades por enseñar, los sujetos de aprendizaje reales y las particularidades del contexto.

La planificación del maestro/a debe ser situada y el diseño curricular, una guía que oriente la tarea educativa. Esto requiere de la contextualización y reelaboración de cada docente, y del colectivo institucional. Es decir que la responsabilidad para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje no son sólo del docente, transformándose la planificación didáctica que realiza en un “objeto institucional”.

Si bien reconocemos cierto carácter instrumental y técnico en este proceso, no debemos caer en exigencias “tecnicistas”, ni tampoco podemos desconocer que es parte de un proyecto político educativo. Coincidimos con Ruth Harf (2016) en que “se pone en relación la planificación del docente con las decisiones de la política educativa, nacionales y jurisdiccionales, y con la contextualización institucional, permitiendo de este modo que el diseño y programación de su práctica docente no sea un elemento aislado, pero respetando al mismo tiempo la independencia y autonomía profesional necesaria para el desarrollo de su actividad”.

Retomando todo lo dicho, el diseño y la organización de las propuestas de enseñanza es una tarea propia del docente, sustentada en un saber profesional (basado en fundamentaciones teóricas y en un conocimiento adquirido en la práctica). Por esto, llevarla adelante es un acto cognitivo que se inscribe como un conocimiento específico del docente, que articula los procesos reflexivos en torno a para qué, qué y cómo se enseña,

con la puesta en práctica o la implementación de la propuesta.

Es también un instrumento que le permite anticipar, organizar y evaluar un plan de clase, tentativo y flexible, que puede ser comunicado a otros, por ejemplo en el caso de los directivos para que haya un asesoramiento y supervisión.

Finalmente, si la planificación didáctica se asume como una verdadera posibilidad de concretar los propósitos educativos, considerando además la riqueza del trabajo en equipo y compartido con otros docentes, puede ofrecer una propuesta de enseñanza que se transforme en una potente situación para promover la construcción de aprendizajes significativos.¹⁵

Los componentes tradicionales de la planificación

Señalamos que en la programación del docente subyace un modelo didáctico, que es la base sobre la que se sustenta el diseño curricular. Es una organización conceptual, que incluye aspectos referidos a la política educativa, a las teorías de la educación (pedagógicas, filosóficas, psicológicas, etc.) y que se concreta en los diferentes niveles de especificación curricular. Estas concepciones políticas y teóricas que responden a un determinado contexto socio histórico tienen estrecha relación con los componentes de la planificación. En la actualidad, consideramos que en la definición de los componentes y en

¹⁵ Para profundizar sobre este tema, sugerimos la lectura de Harf et alii (1996).

la relación que se establece entre ellos debe haber una coherencia y una unidad de criterios que el docente tiene que considerar en su quehacer diario, a partir del conocimiento del contexto, del grupo particular y la indagación de los saberes previos. Estos elementos no pueden definirse entonces en forma aislada, ni tampoco estableciendo relaciones de uno a uno, sino que entre todos tiene que haber una correlación.

Los componentes que pueden estar presentes en la planificación son:

- **La fundamentación:** es la síntesis de todos aquellos elementos que motivaron la intencionalidad pedagógica del docente. Responde al por qué de la propuesta de enseñanza. En ella se justifica la validez de la misma para un grupo determinado de niños y niñas con características, necesidades e intereses específicos. Tiene que explicitar la razón de la toma de decisiones de manera fundada, incluyendo el encuadre teórico y

estableciendo relaciones entre la teoría y lo que se piensa hacer.

- **Los propósitos y los objetivos:** ambos definen las metas que se quieren alcanzar, y responden al para qué de la propuesta. En el primer caso expresan la intencionalidad en términos de la enseñanza, en qué se comprometen la institución y los docentes para favorecer las experiencias de aprendizaje. En cambio los objetivos se expresan en términos de logros que se espera que los niños y niñas puedan alcanzar.

Propósitos y objetivos son recíprocamente complementarios, y los docentes los formularán para fijar la dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje en estrecha relación con los contenidos seleccionados.

- **Los contenidos:** responden a la pregunta “qué se quiere enseñar”, son un componente esencial de la planificación, y son un instrumento para que los niños y niñas comprendan mejor la realidad. Se definen como el conjunto de conocimientos socialmente significativos y que se considera necesario enseñar, incluyen conceptos, sentimientos, actitudes, habilidades, destrezas, normas, valores, procedimientos, etc.

El diseño curricular es una guía para su selección, pero por su grado de generalidad, éstos deben ser contextualizados y además detallados para cada

propuesta. También y como venimos sosteniendo, la organización de los contenidos debe responder a un enfoque integrador, en el que se lleve adelante una articulación de las diferentes áreas de conocimiento, evitando así la fragmentación de los saberes. Otro aspecto que nos parece importante señalar es que la enseñanza de los contenidos tiene que darse por medio de experiencias que adquieran sentido para los niños y niñas, asociadas a prácticas sociales reales que les permitan construir conocimientos que, además, puedan ser transferidos a otras situaciones.

- **Las actividades:** son el medio a través del cual se ponen en juego los contenidos y responden a la pregunta de cómo se llevará adelante la propuesta. Se expresan de manera tentativa, ya que no es posible anticipar lo que van a hacer los niños y las niñas pero sí se pueden describir las estrategias metodológicas posibles de

realizar por el docente. De este modo, diferenciamos la actividad de los niños y niñas de la de los docentes, aunque ambas están en estrecha interactividad, ya que las estrategias o formas de enseñar dependen de las maneras de participar y viceversa.

Mencionamos recién que los contenidos tienen que adquirirse en el marco de situaciones contextualizadas y con sentido, para lo que también es importante reconocer que la forma en que se enseña es parte de lo que se enseña.

Vale aclarar, entonces, que las estrategias que se prioricen van a estar relacionadas con el tipo de actividad y lo que se quiere enseñar, ya que no todas las formas o estrategias de enseñanza son adecuadas para enseñar determinados contenidos. Creemos que fundamentalmente propiciar situaciones problemáticas, para que las puedan analizar y resolver, utilizando diversos procedimientos y apropiándose de nuevos conocimientos, puede ser una de las estrategias privilegiadas.

En un sentido más amplio las posibles participaciones del docente pueden ser brindando desafíos, armando escenarios, construyendo vínculos, dando una consigna, “sosteniendo” el problema, ofreciendo ayuda para resolverlo, la intención siempre es buscar los mejores andamiajes. El concepto de “andamiaje” es utilizado por Bruner (1988) para definir el tipo de ayuda que el adulto realiza, según las posibilidades y necesidades de los niños, hasta realizar o resolver algo por sí solo. El docente comienza haciendo por y con el niño, hasta que éste comienza a tomar

paulatinamente el control de la situación; entonces, el docente va retirando el “andamio” construido como ayuda.

En la Educación Inicial reconocemos fundamentalmente las actividades lúdicas, donde encontramos distintos tipos de juego, y las actividades no lúdicas que incluyen tanto las propuestas relacionadas con las áreas artístico-expresivas, como también las experiencias cotidianas. Por último vamos a decir que en toda actividad se pueden reconocer tres momentos: el inicio, el desarrollo y el cierre (aunque no siempre esta estructura es rigurosa, ni se da de forma lineal). En el inicio se puede generar un clima propicio y despertar el interés, para que en el momento de desarrollo se lleve adelante la propuesta para favorecer la apropiación de los contenidos seleccionados. El cierre puede incluir el guardado de los materiales, una puesta en común de lo realizado, etc.

- **Materiales/recursos:** es una variable didáctica que forma parte de la propuesta y, por ende, las decisiones que se tomen sobre ella no pueden darse en forma aislada. Son los elementos con los que se llevará a cabo la enseñanza, su selección y preparación es fundamental para desarrollar los contenidos previstos, esto implica la relación y coherencia con ellos.

El material para Iglesias Forneiro (1996) forma parte del ambiente escolar, entendido como una “estructura de oportunidades”. Para esta autora es importante considerar no sólo la dimensión física para su organización, sino también las dimensiones: funcional, temporal y relacional, es decir, para qué, cuándo, quiénes y qué hacer durante la propuesta en relación con los objetos y el espacio. Por esto, no sería adecuado tomar una sola de las dimensiones sin tener en cuenta a las otras.

Los materiales pueden ser clasificados de diferentes formas, pueden ser juguetes comerciales y objetos lúdicos contruidos por los docentes y las familias, y ser también materiales específicos para cada tipo de propuesta lúdica. Además, para su selección deben cumplir con criterios estéticos, que sean resistentes, seguros, atractivos, polivalentes, acordes a las características evolutivas, y también considerar los estereotipos de género.

- **La evaluación:** es otro componente didáctico, “la entendemos de forma continua, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, como un

componente importante de la planificación” (Turri y Fraguglia, 2014). En consecuencia, hay que anticipar qué aprendizajes se elegirá evaluar, seleccionando los criterios; definir cómo, organizando los instrumentos de recolección y decidir cuándo, en qué momentos de la secuencia llevarla a cabo. La información recabada durante el proceso, nos permitirá ajustar los contenidos pensados y modificar las estrategias docentes, si así fuera necesario. Y al finalizar, poder comunicar los resultados y mostrar los productos obtenidos.

Para cerrar este punto es importante dejar claro que, si bien estos componentes deben guardar una relación de coherencia entre sí (coherencia interna), también es necesario que respondan a marcos teóricos que den cuenta de los modelos pedagógico-didácticos (coherencia externa) sobre los que el docente fundamenta sus decisiones.

La secuencia didáctica y el itinerario didáctico

Los componentes anteriormente mencionados se pueden organizar en diferentes estructuras didácticas. Actualmente en el Nivel Inicial las modalidades más frecuentes son las secuencias y/o los itinerarios didácticos, los proyectos y las unidades didácticas, aunque también aparecen nuevas posibilidades para programar las propuestas de enseñanza, que incluyen elementos de estas estructuras, pero que no pueden ser categorizadas en ninguna de éstas, y que son interesantes alternativas para organizar esta tarea.¹⁶

También, como parte de la organización anticipada, en este caso a largo plazo, vamos a mencionar la planificación anual. En ella el/la docente fija los lineamientos generales -no de manera rígida o estricta, sino señalando propósitos y objetivos amplios y abarcativos- y los contenidos tentativos a trabajar, a partir del conocimiento del grupo. Esto a lo largo del año se va a ir plasmando en las planificaciones periódicas de acuerdo a la contextualización de las propuestas.

De las estructuras didácticas mencionadas, en esta oportunidad nos vamos a referir específicamente a la secuencia didáctica y al itinerario didáctico. Lo primero que vamos a decir, debido a que suele haber confusiones en su definición, es que entre ambas hay muy sutiles diferencias y afirmamos, entonces, que estas estructuras se pueden considerar similares.

¹⁶ Para ampliar sobre el tema recomendamos la lectura de este material: Sarlé, P. (coord.) (2019) *Serie Claves de Educación Inicial. Proyecto Fortalecimiento de la Educación Inicial*. Dirección de Nivel Inicial. Consejo General de Educación. Pcia.de Entre Ríos

Tomando de la didáctica general la definición de secuencia didáctica, decimos que es un conjunto de actividades estructuradas y vinculadas entre sí, por su coherencia interna y sentido propio, que van siguiendo un orden y están articuladas en el tiempo. También en la definición se hace hincapié en la posibilidad de trabajar una serie de contenidos, que se van complejizando a lo largo de las actividades.

Ahora, si bien acordamos en parte con esta definición, podemos decir que en el Nivel Inicial, adopta algunas particularidades. Es por eso que nos parece pertinente complementarla con la de itinerario didáctico, y llegar a una nueva definición que sintetice a ambas y tenga la especificidad de nuestro Nivel.

Entendemos así que una secuencia y/o itinerario didáctico es un conjunto de actividades que guardan relación y coherencia entre sí, que permite la continuidad del trabajo con los contenidos previstos, teniéndolos como eje común o hilo conductor. Las actividades se vinculan unas con otras y se pueden reiterar las veces que creamos conveniente. Esta sucesión de actividades

permite a los niños y niñas diferentes modos de aproximación a los contenidos, a la vez que posibilitan la profundización y la complejización de sus conocimientos.

De acuerdo con Malajovich (2017) la presentación de actividades aisladas y sin conexión, no favorece la construcción de nuevos saberes, ya que para esto se requiere de aproximaciones sucesivas con el objeto de aprendizaje, por lo que es fundamental que el itinerario de actividades se desarrolle durante un período que se extienda lo necesario, “puesto que este proceso requiere tiempo y multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada para estructurar nuevos conocimientos”.

Cabe destacar también que a lo largo de la secuencia, la “complejización” no está dada en los contenidos presentados, que sí deben tener una continuidad durante todas las actividades, sino en los conocimientos que el alumno va construyendo en su proceso de aprendizaje. Esto es posible cuando el docente planifica un itinerario didáctico, en el cual además de ofrecer situaciones reiteradas, (aclaramos igual que aunque sea la misma actividad, nunca se repite de la misma manera), tiene en cuenta las variables didácticas para tomar decisiones. Un ejemplo de lo que decimos puede ser incluir un nuevo material y/o la forma de presentarlo, y que esto permita ampliar la exploración, o también puede ser haciendo una pregunta, (del tipo “¿cómo podrían hacer para...?”) que plantee nuevos desafíos y de esta manera enriquezca los conocimientos.

“UNA SECUENCIA Y/O ITINERARIO DIDÁCTICO ES UN CONJUNTO DE ACTIVIDADES QUE GUARDAN RELACIÓN Y COHERENCIA ENTRE SÍ, QUE PERMITE LA CONTINUIDAD DEL TRABAJO CON LOS CONTENIDOS PREVISTOS, TENIÉNDOLOS COMO EJE COMÚN O HILO CONDUCTOR. LAS ACTIVIDADES SE VINCULAN UNAS CON OTRAS Y SE PUEDEN REITERAR LAS VECES QUE CREAMOS CONVENIENTE. ESTA SUCESIÓN DE ACTIVIDADES PERMITE A LOS NIÑOS Y NIÑAS DIFERENTES MODOS DE APROXIMACIÓN A LOS CONTENIDOS, A LA VEZ QUE POSIBILITAN LA PROFUNDIZACIÓN Y LA COMPLEJIZACIÓN DE SUS CONOCIMIENTOS”.

En definitiva, pensamos que la secuencia y el itinerario didáctico son estructuras similares o idénticas, posiblemente las más adecuadas y pertinentes para la planificación de propuestas en la educación infantil,

obviamente sin descartar otras formas de organizar la enseñanza. En su diseño, si bien el docente proyecta anticipando la totalidad de las actividades, éste podría comenzar con el plan de la primera actividad y el bosquejo de las siguientes, e ir incorporándole ciertas modificaciones en la organización del grupo, del espacio, los materiales, las formas de participar del docente, etc., que se consideren necesarios para favorecer una construcción espiralada de los conocimientos.

Para concluir y a manera de síntesis, afirmamos que la programación implica la organización de las propuestas de enseñanza previamente, pero no de forma rígida. La anticipación no significa tener todo resuelto, ni llevar adelante un plan a rajatablas, sino que, a partir de la evaluación de lo sucedido en la práctica, se puedan realizar los ajustes necesarios, repetir actividades o incorporar nuevas situaciones, variar las estrategias, etc., en función de los logros y las dificultades en el proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Bombini, G. (2006). Prácticas docentes y escritura: hipótesis experiencias en torno a una relación productiva. V Congreso Nacional de Prácticas Docentes, UNC. Córdoba, Argentina.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional Formación Docente.

Fraguglia, R. (2013). *La planificación en el Jardín Maternal*. Puerto Creativo.

Harf, R et alii (1996). *Nivel Inicial: aportes para una Didáctica*. El Ateneo.

Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Noveduc.

Iglesias Forneiro, M. L. (1996). La organización de los espacios en la Educación Infantil. En Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Ed. Narcea.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós.

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

Sarlé, P. (coord.) (2019). *Serie Claves de Educación Inicial. Proyecto Fortalecimiento de la Educación Inicial*. Dirección de Nivel Inicial. Consejo General de Educación. Pcia. de Entre Ríos.

Senna, C. (2011). Guión conjetural, una propuesta de Carolina Senna. Recuperado de <https://omepargentina.wordpress.com/2011/10/26/guion-conjetural-una-propuesta-de-carolina-senna/>

Turri, C. y Fraguglia, R. (2014). *Los informes evaluativos en el Nivel Inicial. Diferentes estrategias para evaluar*. Puerto Creativo.

Violante, R. (2021). *La enseñanza en la Escuela Infantil, 0 a 3 años: un derecho. Fundamentos teóricos y prácticas*. Praxis Grupo Editor.

Roberto Luis Fraguglia es Licenciado y Profesor en Cs. de la Educación (UBA). Profesor de Educación Preescolar (INSP "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 en Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. Autor y coautor de libros específicos de la Didáctica de la Educación Inicial, entre ellos "La planificación en Jardín Maternal" y "Los informes evaluativos en el Nivel Inicial", ambos de Ediciones Puerto Creativo.

LOS NIÑOS SUJETOS DE LA EVALUACIÓN: HACIA EL TRABAJO CON PORTFOLIOS COMO INSTRUMENTOS POSIBLES.

●●● POR: GRACIELA MASSO

Generalmente, en los informes evaluativos que reciben las familias de los niños en el jardín, la valoración está puesta en el punto de llegada más que en el camino recorrido por los niños para llegar a él.

Desde una perspectiva didáctica, podríamos pensar en el diseño de estrategias de evaluación que posibiliten seguir el pensamiento de los niños y “ver” el camino recorrido para llegar a la concreción de un producto o a la resolución de un problema. De este modo, al evaluar el proceso de aprendizaje, la mirada del maestro se dirigiría más hacia los procedimientos que realiza el niño, las estrategias que despliega para interactuar con el contenido de enseñanza, el esfuerzo para superar los obstáculos que se le presentan y los avances realizados con relación al punto de partida. Además, la comprensión del vínculo entre proceso y resultados de aprendizaje facilitaría al maestro la regulación de la enseñanza mediante la adaptación de las propuestas a las dificultades detectadas.

La repercusión social de los resultados de la evaluación sobre la estructura psíquica del niño nos mueve a reflexionar sobre el riesgo de convertir al niño en un objeto de información, perdiendo de vista **al sujeto en un acto de comunicación**. Con esto queremos alertar que cuando escribimos un informe sobre el niño, debemos ser cuidadosos de no estigmatizarlo con lo que decimos de él, ya que no tenemos que perder de vista que nuestro propósito es comunicar cuánto ha aprendido de nuestras propuestas de enseñanza. Cuando leemos informes que sólo muestran lo que el niño no sabe o no puede sin resaltar ningún logro, corremos el riesgo de rotularlo. En cambio, cuando además de señalar lo que

aún no sabe o no puede también damos cuenta de las acciones que como docentes podemos llevar a cabo para proporcionar ayuda, recuperamos al sujeto.

“LA REPERCUSIÓN SOCIAL DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA PSÍQUICA DEL NIÑO NOS MUEVE A REFLEXIONAR SOBRE EL RIESGO DE CONVERTIR AL NIÑO EN UN OBJETO DE INFORMACIÓN, PERDIENDO DE VISTA AL SUJETO EN UN ACTO DE COMUNICACIÓN.”

Una enseñanza que contemple la inclusión de todos los niños tiene que ser flexible y proporcionar experiencias variadas y tareas diversificadas de tal modo que los niños no tengan que realizar las mismas tareas, de igual manera y en el mismo tiempo. Una evaluación acorde a estos principios se caracteriza por: valorar los procesos de aprendizaje, además de sus productos; sumar a la palabra del maestro las voces de los niños; dar a ellos la

oportunidad de expresar el conocimiento de múltiples modos; facilitar la participación y la cooperación entre pares; promover la solidaridad grupal y la reflexión.

El uso de la información producida por la evaluación está relacionado con la intención de generar comprensión y propuestas de intervención pedagógica. Así, una **evaluación diagnóstica** busca información sobre los saberes que poseen los niños antes de iniciar una secuencia de aprendizaje para orientar la programación didáctica.

Luego, esta información se va contrastando con la que proporciona la evaluación de proceso o **evaluación formativa**. Al permitir conocer al niño y su proceso de aprendizaje, la información que provee sirve a los maestros para la selección de contenidos, la secuencia de actividades y las estrategias metodológicas adecuadas. Todo ello en función de realizar los ajustes necesarios, replantear y mejorar la tarea.

Este tipo de evaluación implica recoger evidencias sobre los procesos de aprendizaje de los niños e interpretar esa información apoyándose en un marco referencial. Pero también supone comprender el funcionamiento cognitivo del niño frente a la tarea, es decir, las estrategias y procedimientos que despliega para llegar a un resultado. En función de la interpretación y la comprensión de la información obtenida, los maestros pueden adecuar las propuestas didácticas a las necesidades detectadas.

A intervalos regulares o al finalizar un período, la **evaluación sumativa** proporciona información sobre el desempeño de los niños y orienta decisiones vinculadas con dos aspectos: uno es el avance en la tarea y el otro es la certificación que acredita el término del Nivel.

Por todo lo expresado, nos interesa resaltar el valor de una **evaluación continua**, integrada al proceso de enseñar, que proporciona retroalimentación. Su intencionalidad consiste en indagar tanto los progresos y las dificultades en el aprendizaje de los niños, como las condiciones de enseñanza que facilitan u obstaculizan el desempeño escolar. Siempre evaluamos para tomar decisiones.

Luego de seleccionar, implícita o explícitamente, qué aprendizajes se van a evaluar, es necesario decidir a través de qué instrumentos se obtendrán datos sobre estos aprendizajes.

La búsqueda y el registro de información sobre los aprendizajes adquiridos por los niños proporcionan a los maestros evidencias sobre sus progresos y dificultades. Estos datos son analizados e interpretados pedagógicamente, para luego producir y comunicar los resultados de la evaluación a través de un texto. Esta secuencia de procedimientos conforma el dispositivo que los maestros construyen para averiguar lo que

aprendieron los niños, a partir de las propuestas de enseñanza.

Para **recoger información** sobre el aprendizaje, se utilizan diferentes técnicas e instrumentos, siendo la observación la técnica más utilizada. Una observación individualizada de los niños proporcionaría indicios para comprender los factores que podrían estar obstaculizando el aprendizaje y a partir de esa información el maestro tendría más herramientas para diseñar propuestas pedagógicas que brindaran mayor sostén, en el proceso de construcción del conocimiento. Las observaciones realizadas se vuelcan en distintos tipos de registros. Éstos se podrían diferenciar en dos grupos: el primero, según el tiempo que separe la observación de la anotación y el segundo, referido al grado de formalidad del texto.

“NOS INTERESA RESALTAR EL VALOR DE UNA *EVALUACIÓN CONTINUA*, INTEGRADA AL PROCESO DE ENSEÑAR, QUE PROPORCIONA RETROALIMENTACIÓN. SU INTENCIONALIDAD CONSISTE EN INDAGAR TANTO LOS PROGRESOS Y LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS, COMO LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA QUE FACILITAN U OBSTACULIZAN EL DESEMPEÑO ESCOLAR. SIEMPRE EVALUAMOS PARA TOMAR DECISIONES.”

Además, los registros de observación a los que hacemos referencia se diferencian en dos tipos de acuerdo al grado de formalidad del texto. El registro informal recoge información a través de notas sobre algún hecho anecdótico significativo, o siguiendo pautas que orientan la observación y sistematizan los datos en determinado soporte (parrillas, listas de cotejo o de control, escalas de calificación etc.). El registro formal corresponde al informe evaluativo que se entrega a los padres y se encuentra en el legajo escolar.

La variedad de registros descritos brinda gran cantidad de información, que luego hay que organizar de acuerdo a algún criterio. Para el **análisis de los datos** proporcionados por la observación, los contenidos curriculares organizados por “disciplinas” proporcionan un referente para comparar la información. Como venimos diciendo, también se tienen en cuenta aspectos actitudinales cuando se evalúa a los niños, vinculados con la organización y el orden de la sala y la aceptación de normas. Esos criterios proponen expectativas sobre los resultados esperados en el desempeño de los niños

y guían tanto la construcción de los instrumentos de evaluación, como así también el proceso de valoración posterior.

Luego de la recolección de información sobre los aprendizajes de los niños y su interpretación pedagógica, se procede a la **comunicación de los resultados** de la evaluación a través de un informe. Éste se caracteriza por tener un formato y un texto.

El formato de los informes suele presentar cierta uniformidad del contenido, en relación con lo propio y particular de cada niño. Con excepción del informe de un niño con algún tipo de dificultad, se advierte que la mayoría tiende a contener la misma información sobre los aprendizajes adquiridos, y si no apareciera nombre y apellido sería difícil identificar a quién pertenece el informe.

Esta característica de los informes evaluativos se podría interpretar como una rutinización de la tarea de elaboración de la documentación, cuando ella adquiere un sentido administrativo más que pedagógico. Al mismo tiempo, sugeriría un supuesto subyacente a estas prácticas que tiene que ver con la tendencia hacia la homogeneización en la escuela.

En cambio, resulta interesante observar cómo el modo en que los niños resuelven problemas y elaboran productos da cuenta de un recorrido particular que podría proporcionar evidencias concretas para que los informes evaluativos fueran más personalizados, al captar la singularidad de cada camino recorrido.

Los portfolios

Definimos los portfolios como una colección selectiva, deliberada y variada de trabajos del alumno donde se reflejan sus esfuerzos y logros, en un período de tiempo y en alguna área específica. Esta es una forma de evaluación alternativa. Tiene un carácter cooperativo e involucra al docente y al alumno en la organización y desarrollo de su propia evaluación.

La **modalidad de portfolios** brinda al niño, en forma periódica, un soporte concreto para pensar sobre su aprendizaje revisando errores, comparando borradores y versiones definitivas, completando trabajos, reconociendo sus puntos fuertes en los “mejores” trabajos y sus puntos débiles en los que le resultaron difíciles. Por otro lado, facilita a los maestros obtener información sobre el proceso que realizan los niños al aprender, ya que el portfolio en sí mismo es un registro evolutivo que muestra el progreso y las dificultades de los niños.

El uso de portfolios supone una evaluación en contexto, incluye múltiples miradas sobre el aprendizaje para

comprender este proceso. Evaluar en contexto significa emplear el entorno natural donde los niños aprenden, conformado por las actividades que realizan en la sala. Por ejemplo, incluir en el portfolio un registro de observación de un juego dramático provee información variada sobre los conocimientos que poseen los niños acerca del rol que asumen, las estrategias que emplean para resolver un conflicto, el lenguaje que utilizan para comunicar lo que piensan y lo que sienten, las actitudes que muestran hacia los otros niños, entre otros aspectos. En este marco promovemos su uso para la comprensión de los procesos realizados al aprender.

Los portfolios tienen un reconocido trayecto en el arte y la arquitectura, es habitual por ejemplo presentar fotografías de obras realizadas para mostrar el trabajo llevado a cabo. En cambio, en el campo de la educación su empleo es más reciente. En los últimos tiempos han surgido como modalidades innovadoras para evaluar al niño en el proceso de desempeño de tareas contextualizadas. Algunos autores plantean que los portfolios se caracterizan por captar la complejidad del aprendizaje, favorecer una amplia descripción del aprendizaje de los niños, establecer una conexión entre el proceso y el producto, posibilitar la reconstrucción del trayecto recorrido, recuperar información sobre el aprendizaje e identificar puntos fuertes y puntos débiles en el mismo.

Esta colección deliberada, sistemática y organizada de trabajos de los alumnos comprende los siguientes pasos para su elaboración: recolección, selección, reflexión y proyección. En el primer paso los alumnos guardan suficiente cantidad de trabajos representativos de sus aprendizajes. El segundo paso consiste en que revisen los trabajos recolectados para

decidir cuál transferir a un portfolio de evaluación y elijan el trabajo que mejor ejemplifique el criterio establecido por el maestro. En el tercer paso los alumnos expresan su pensamiento sobre el trabajo seleccionado. Por último, se fijan metas para avanzar en el aprendizaje: en el caso de los niños pequeños este paso es llevado a cabo por el docente.

Esta colección de trabajos del niño provee variadas evidencias acerca de su proceso de aprendizaje, muestra su esfuerzo y su progreso a través del tiempo e implica al niño en su propia evaluación.

“ESTA COLECCIÓN DE TRABAJOS DEL NIÑO PROVEE VARIADAS EVIDENCIAS ACERCA DE SU PROCESO DE APRENDIZAJE, MUESTRA SU ESFUERZO Y SU PROGRESO A TRAVÉS DEL TIEMPO E IMPLICA AL NIÑO EN SU PROPIA EVALUACIÓN.”

El uso de portfolios nos facilita la sistematización de la evaluación. Asimismo, la elaboración de criterios referenciales nos permite saber con claridad qué aprendizajes seleccionamos evaluar dado que no es posible evaluar todo lo aprendido y también nos orienta sobre qué instrumentos (observación de trabajos de los niños, de situaciones lúdicas, preguntas de justificación o contra argumentación para saber si el niño ha comprendido la información trabajada, etc.) seleccionar para indagar los aprendizajes adquiridos. La elaboración de criterios particularmente nos ayuda a pensar las consignas para guiar las entradas al portfolio, por ejemplo:

Criterios para la elección de un trabajo	Consigna dada a los niños
Representatividad	Elijo el trabajo que muestra lo que aprendí de...
Dificultad	Elijo el trabajo que fue difícil hacer.
Esfuerzo	Elijo el trabajo que me costó terminar.
Reelaboración del error	Elijo el trabajo que quiero volver a hacer, porque me salió mal.
Logro	Elijo el trabajo que me salió mejor.
Placer por la tarea	Elijo el trabajo que me gustó mucho hacer.

En la elaboración de los portafolios, como primer paso incorporamos la evaluación a la unidad didáctica a través de un marco referencial constituido por **criterios de evaluación**, que podemos formular teniendo en cuenta los contenidos de enseñanza o seleccionar entre los aspectos a evaluar sugeridos por los lineamientos curriculares. Estos criterios nos orientarán en la búsqueda de información sobre los aprendizajes adquiridos por los niños. Además, serán el referente para comparar la información obtenida y una guía para la redacción del informe evaluativo. Luego de construir el referencial de evaluación diseñamos el **plan de elaboración** de los portafolios. Durante la unidad didáctica o proyecto, los niños recolectarán sus trabajos en carpetas individuales. Mientras tanto la maestra registrará para cada niño información para incorporar al portafolio. Al finalizar la unidad didáctica o proyecto, los niños seleccionarán un trabajo de acuerdo a un criterio determinado (se pueden ver ejemplos en la tabla anterior) para elaborar la consigna. En una situación individual de diálogo con la maestra (puede llevarse a cabo en pequeños grupos cuando la clase es numerosa) los niños expresarán su

pensamiento sobre el trabajo elegido. La maestra registrará los comentarios en una hoja de autoevaluación con los datos del alumno, la fecha, la descripción del trabajo elegido y la argumentación del niño.

Algunas conclusiones: la evaluación como herramienta de sostén y ayuda

Para mirar los aprendizajes en el jardín de infantes nos vamos a posicionar desde una concepción de evaluación como sostén y ayuda, es decir, aquella que pone la información obtenida sobre el saber aprendido o sobre los obstáculos, mediante su apropiación, al servicio de la toma de conciencia y del cambio cognitivo.

Desde el enfoque de la psicología cognitiva, una participación genuina de los chicos en la propia evaluación implica un proceso de diálogo, de intercambio con el maestro y los pares, donde la mediación del otro en la construcción de significado cumple una función de andamiaje, al proporcionar sostén y ayuda a los procesos del pensamiento. De esta manera, el apoyo se realiza en una situación de interacción en la que un sujeto más experto puede facilitar al menos experto: ver las relaciones entre el conocimiento escolar y sus saberes previos, utilizar diversos medios de expresión para mostrar lo que sabe, realizar operaciones con el pensamiento (buscar información, recordar, comparar, analizar, organizar, sintetizar) y reflexionar sobre el desempeño alcanzado. Así, al brindar apoyo al pensamiento a través de la integración de contenidos y estrategias se promueve la comprensión y el uso del conocimiento aprendido.

“UNA PARTICIPACIÓN GENUINA DE LOS CHICOS EN LA PROPIA EVALUACIÓN IMPLICA UN PROCESO DE DIÁLOGO, DE INTERCAMBIO CON EL MAESTRO Y LOS PARES, DONDE LA MEDIACIÓN DEL OTRO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO CUMPLE UNA FUNCIÓN DE ANDAMIAJE, AL PROPORCIONAR SOSTÉN Y AYUDA A LOS PROCESOS DEL PENSAMIENTO.”

Bibliografía

Casanova, M. A. (1995). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Edelvives.

Camilloni, A. et alii (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Paidós.

Álvarez Méndez, J. M. (1999). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, nº 219.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramientas de conocimiento? En *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Paidós.

Gvirtz, S. y Palamidessi, G. (2000). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Ed. Aique.

Graciela Masso es Profesora de Educación Inicial y Licenciada en Gestión Educativa. Fue directora de jardín de infantes y supervisora en la jurisdicción de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. Actualmente es formadora docente en un profesorado público de la misma localidad.





RELATOS DE EXPERIENCIAS

REVALORIZAR EL JUEGO: UNA EXPERIENCIA DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA ENRIQUECER LA PROPUESTA LÚDICA EN LAS SALAS

●●● POR: EQUIPO DOCENTE Y EQUIPO DE DIRECCIÓN DE NIVEL INICIAL DE LA ESCUELA SCHOLEM ALEIJEM

En nuestra escuela, la formación permanente es uno de los pilares fundamentales. Dos veces al mes, el equipo docente se reúne fuera del horario escolar para capacitarse, pensar, trabajar, profundizar y planificar sobre distintas temáticas.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, el juego se ha revalorizado y se lo define como «contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social». En el año 2022, la escuela se replanteó cómo darle al juego un lugar central: volver a pensarlo como un contenido en sí y no solamente como el medio privilegiado a través del cual se enseñan otras áreas. En este sentido, se hizo imperioso acercarnos a la propuesta curricular de la Ciudad más actual. El último Diseño Curricular para 4 y 5 años es del año 2019. Pandemia mediante, fue un documento sobre el que no habíamos podido ahondar. El mismo propone al eje lúdico como un eje transversal para enseñar otros contenidos, como un fin en sí mismo, que es lo que le da especificidad a nuestro nivel.

De eso se trató: volver a lo que nos caracteriza como jardín, como nivel inicial. Reivindicar el juego y pensarlo como un momento específico en la sala que sea especialmente planificado y que no quede en la opción para las transiciones o cuando llueve y no podemos ir al patio. Revalorizar el juego, sus componentes, sus potencialidades en el desarrollo personal y colectivo, de modo que nos acerque a proponer experiencias que enriquezcan las actividades lúdicas que realizan los niños y niñas en la sala. ¡Gran desafío!

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

Para seguir aprendiendo y reflexionando, el equipo docente participó de dos encuentros con el licenciado y profesor Fabricio Origlio, especialista en juego. En esos espacios pudimos conocer la propuesta del *Diseño Curricular para el Nivel Inicial* (2019):

“En las salas se suceden múltiples actividades, con muy variada intencionalidad. Pueden coexistir actividades lúdicas, juegos para enseñar contenidos y juegos para pasar bien un rato; pero también debe existir una intencionalidad educativa que facilite aprender juegos que espontáneamente las niñas y los niños no jugarían, y una mirada que ayude, motive, enseñe a jugar.”

De esto se desprende la responsabilidad que tenemos como docentes de propiciar esos aprendizajes y cómo hacerlo. Para garantizar que el juego tenga un lugar como contenido de enseñanza, necesita transformarse en valioso por sí mismo. Es importante incluirlo en las

planificaciones, tomando en cuenta y anticipando tiempos, espacios, materiales. Y también disponernos como docentes para poder acompañar con entusiasmo y provocar situaciones que abran estos espacios de juego.

En el documento curricular mencionado, se explica que para aprender a jugar se necesita un tiempo específico en el cual se ofrezcan espacios lúdicos para explorar libremente. Esto implica considerar una diversidad de propuestas posibles para dar márgenes de elección, asumiendo que no todos/as pueden jugar al mismo tiempo a las mismas cosas. Esto requiere respetar el proceso que supone aprender a jugar y, al mismo tiempo, permitir que un mismo juego pueda ser jugado varias veces. Es así que volver a empezar, intentar de nuevo o abandonar el juego, forman parte del acontecer lúdico, y esto debe estar previsto.

Lo más enriquecedor de las capacitaciones fueron las propuestas y vivencias de juego que presentó el capacitador en las que todos los docentes participamos como jugadores/as genuinos, con honestidad lúdica. Nos presentó distintos juegos (dramáticos, de construcción, con reglas convencionales y juegos tradicionales) para diferentes edades.

Allí volvimos a poner cuerpo y voz a la experiencia con todo lo que eso significa, en términos de Larrosa (2018). Nos permitió sentir esa pasión que la experiencia requiere, que *nos* pase algo y no “que pase algo” y que de ese modo se interioricen las ideas que circularon.

Esta posibilidad nos recordó también que el juego debe ser *divertido* para quienes lo juegan, que queremos jugarlo porque atrae, invita, plantea un desafío que se quiere resolver. Y que, además, jugar supone la ocasión de encontrarnos con otros/as, con todo lo que eso implica. En especial, producir y aceptar las negociaciones, las transformaciones o las limitaciones propias del jugar.

De las actividades que conocimos, cada docente eligió una para llevar a la sala, probarla y volver a encontrarnos para compartir lo sucedido.

Algunas de las experiencias que se realizaron fueron de juego dramático:

Experiencia 1

En una sala de 2 años, con la idea de enriquecer el juego dramático, las docentes prepararon de una manera diferente el espacio y sus materiales. Se puso el acento en preparar mesas totalmente cubiertas con telas de muchos colores y muñecos debajo de ellas. Antes de que ingresen a la sala, se convocó al grupo para que todos juntos, de la

mano del docente, abrieran la puerta y descubrieran qué había allí dentro. De esta manera, pudieron reflejarse variadas expresiones en las caras de los/las chicos/as al ver lo que allí había. Muchos rápidamente se metieron debajo y al encontrar los muñecos comenzaron a dramatizar con ellos. Hubo quienes se quedaron abajo de las mesas y otros/as salían. La mayoría los acunaba, los llevaban en brazos, les hablaban. Para finalizar, la actividad se propuso que llevaran los muñecos debajo de las mesas para que se quedaran descansando. Unos días más tarde se volvió a repetir la actividad. En esta oportunidad el grupo ya no se sorprendió tanto al ingresar y parecía que sabían qué era lo que iban a encontrar.

En una tercera oportunidad, las mesas estaban en diferentes sitios que los días anteriores y con telas de distintos colores. Los muñecos eran los mismos y también estaban escondidos. Alrededor de las mesas había cochecitos de paseo para bebés. Espontáneamente los/as chicos/as pusieron los muñecos en los cochecitos y comenzaron a pasearlos por la sala. Luego se les propuso llevar a los muñecos a tomar un helado. La mayoría del grupo se incorporó en la propuesta. Las maestras fueron las vendedoras, pero hubo quienes, además de traer a los muñecos a la heladería, también se convirtieron en vendedores/as. Después de esta experiencia, se eligió conjuntamente con los/as chicos/as un sector de la sala para que fuera la heladería. La dramatización fue enriqueciéndose. Por ejemplo, en un principio pedían un helado y se lo comían ellos/as en lugar de dárselo al muñeco. Después pedían un helado, pero les convidaban a los bebés. Más adelante comenzaron a pedir dos helados, a preguntar qué gusto le gustaría comer. Los/as

chicos/as que tenían los muñecos en sus brazos se encontraron con el inconveniente de no poder agarrar ambos helados y lo resolvieron apoyando a los bebés, la mayoría en los cochecitos, algunos/as en las mesas y otros/as en el piso. También se ofrecieron servilletas para quienes se habían manchado comiendo el helado y las docentes propiciaron conversaciones mientras estaban sentados comiéndolos y al momento de pagar. Para finalizar, la actividad se continuó la propuesta de llevar a los muñecos debajo de las mesas para que descansaran.

Para la última actividad, se dispusieron las mesas nuevamente con telas de variados colores y muñecos abajo y cochecitos a su alrededor. El grupo espontáneamente puso los muñecos en los cochecitos y comenzó a jugar en la heladería (ubicándola en el mismo sector que la vez anterior).

En esta pequeña descripción de esta experiencia, si bien el material que se utilizó es de uso cotidiano (mesas, telas, muñecos, cochecitos) pudimos observar cómo la intención, la anticipación y la disposición docente fueron

provocando diferentes escenas que permitieron desarrollar una propuesta muy rica en el juego simbólico.

Experiencia 2

Las docentes de una sala de 5 vincularon una propuesta dramática con el relato de un cuento que incluía a un rey y un castillo. El espacio se organizó despejando la sala y dejando solo una mesa con un mantel. Cuando el grupo entró, una de las docentes se *tropezó* con la mesa, mostrándose sorprendida por su presencia. A continuación, dramatizó un llamado telefónico del rey con un pedido muy especial. Había que preparar el salón para el baile de esa noche, con los elementos que había en la sala. De inmediato los/as chicos/as comenzaron a agarrar distintos materiales para armar la mesa. Hubo quienes tomaban juegos de construcción y comenzaban a desarrollarlos sin vincularlos con la propuesta. Se dejó un espacio de despliegue espontáneo en el cual solo se preguntó qué estaban preparando. En un momento, el teléfono volvió a sonar y la docente dramatizó otra conversación. En este caso, el rey pedía que no olvidaran preparar la mesa para el banquete. Esta intervención dio pie para que trajeran mesas, sillas y armaran la mesa. Los/as chicos/as incluyeron elementos de la casita, como así también otros materiales, como maderas, que se convirtieron en comidas. Prepararon también la cocina y algunos/as jugaban a cocinar. Otra vez sonó el teléfono y el rey pidió que no olvidaran preparar un espacio para bailar y otro donde la banda iba a tocar. El grupo que en un

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

primer momento sacó los juegos de construcción comenzó, con esos materiales, a armar un escenario para la banda.

Finalmente, el teléfono volvió a sonar con la noticia de que se había largado a llover y no iban a poder llegar al castillo por lo que había que suspender el baile para otro momento. Esto generó mucha decepción en el grupo lo que nos hizo repensar el cierre de la propuesta.

En la segunda actividad, cuando el grupo ingresó a la sala y vio la mesa, enseguida la relacionaron con el Rey. Sonó el teléfono y comenzó el juego. El punto de partida en este caso incluyó ya la mesa, la cocina, el escenario para la banda. Hubo dos llamadas más: una pidiendo un espacio para el desfile y otra para organizar la entrada. Utilizaron todos los elementos de la sala, reinventándolos y adaptándolos a las solicitudes. Para el cierre de esta actividad, el rey llamó diciendo que no podía llegar pero que disfrutaran ellos/as de todo lo preparado y, si bien se observó en el grupo cierta decepción por no verlo, enseguida comenzaron a disfrutar del banquete y del baile.

La mesa con su mantel fue una llave de entrada a un juego que se transformaba y aumentaba con cada llamada. Este juego los atrajo, y los invitó a plantear diferentes desafíos que pudieron ir resolviendo. Los/as chicos/as tuvieron la oportunidad de moverse, inventar y usar los materiales de una manera autónoma.

Estas fueron algunas de las propuestas que, a partir de la oportunidad de repensar el juego, enriquecieron las experiencias lúdicas de los/as niños/as de nuestro jardín, pudiendo brindarles los marcos de significación para potenciar el juego.

MIRAR EL JUEGO DESDE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA.

●●● POR: EQUIPO DE LA REVISTA

La revista *e-Eccleston* entrevistó a Patricia Sarlé, quien es profesora de Nivel Inicial, Doctora en Educación y especialista en juego con reconocimiento internacional. En el abordaje de esta temática, es autora de numerosos artículos y libros.

e-Eccleston: - ¿Recordás en qué momento de tu carrera y por qué motivo comenzaste a orientar tu mirada tan particularmente hacia el juego en Educación Inicial?

Patricia Sarlé: *Comencé a estudiar El juego cerca del año 1992, impulsada por buscar una temática para mi Maestría en Didáctica que estaba cursando en ese momento en la Universidad de Buenos Aires. En ese tiempo, también fui invitada por Elvira Rodríguez de Pastorino y el equipo que ella coordinaba a sumarme al programa de transformación de la formación docente (PTFD) que se estaba gestando en el Ministerio de Educación de la Nación y del cual participaban otros profesores del ISPEI “Eccleston”. En ese grupo estaban Rosa Windler, Ruth Harf, Alicia Espinelli de Arakaki y Rosa Violante. Nuestro trabajo era escribir los documentos de base para un cambio del plan de estudio para el profesorado de educación inicial de las provincias que se habían sumado al proyecto. Dentro de las discusiones que teníamos en torno a la didáctica del nivel inicial surgió el tema del juego y una categoría de análisis que, en ese momento, llamamos “potencialidad lúdica”. Este trabajo, cuando finalizó el proyecto en Nación, dio lugar a un libro que publicamos como grupo en la editorial El Ateneo y que se llamó Nivel Inicial. Aportes para una didáctica. En ese tiempo se discutía si la educación inicial tenía una didáctica específica por eso se llamó “aportes” para una didáctica. Era el tiempo en que se estaba discutiendo la Ley Federal de Educación y los contenidos básicos comunes. Apareció entonces una tendencia a mirar el Nivel Inicial desde la educación básica, perdiendo los aspectos más específicos. El juego se transformó entonces en el eje desde el cual busqué poner en discusión la didáctica y las prácticas de enseñanza en este nivel. Las*

perspectivas desde las que se lo estudiaba no eran didácticas sino más bien psicológicas centradas en el juego espontáneo y el desarrollo del niño y la niña. Cuando ingresaba en la sala, se transformaba en una suerte de ejercicio y perdía el carácter lúdico. Sin embargo, el juego se definía claramente como un derecho en la Convención y la historia del nivel ponía de relieve la centralidad que siempre había tenido para pensar lo educativo. Mi pregunta entonces partía de la didáctica específica, pero al mismo tiempo orientada a descubrir cómo no tergiversar el hecho de jugar cuando esta actividad era traída por el educador como una forma de estructurar la propuesta. Mirar al juego desde una perspectiva didáctica me llevó a encontrar algunos rasgos que asumía al ingresar en un espacio regulado como el escolar y tratar de buscar aquellos elementos que no requerían mayor cuidado para no tergiversar su presencia en las salas. De ahí en más, me dediqué a estudiar el juego situado en las salas de educación inicial, más que el juego en espacios como el patio. Por eso, mis trabajos toman principalmente tres tipos de juego: el dramático, el de construcción y el que cuenta con reglas definidas

convencionalmente (juegos de mesa, juegos tradicionales, etc.).

e-Eccleston: - ¿Qué aspectos significativos sobre este tema fuiste modificando desde tu perspectiva en todos estos años?

Patricia Sarlé: *Pasé de mirar el juego como una “estrategia” que hacía amigable las prácticas (además de estar orientada hacia lo que el niño y la niña necesitan) a plantearlo como un objeto cultural del cual la escuela infantil no podía desentenderse. En un primer momento, los resultados de la investigación me permitieron conceptualizar rasgos que identificaban y particularizaban el juego en el contexto de uso, en nuestro caso las salas. Tomaba aquí los enunciados de Wittgenstein y los “parecidos de familia”. Esto quedó publicado en el libro Los rasgos del juego en la educación inicial, que se editó por Noveduc en el año 2000. Continué investigando y comencé a pensar en una suerte de “tercera postura” entre el jugar por jugar y el jugar para, que eran los polos desde los que se situaba lo lúdico en las prácticas. Apareció así la categoría de “enseñar a jugar”. Así se llamó el libro que publiqué a partir de los resultados del doctorado Enseñar el juego y jugar la enseñanza (Paidós, 2006). En ese momento elaboré dos variables que resultaron potentes en el tiempo y permitían poner en discusión dos preguntas. La primera, por qué se habla tanto del juego, pero se observa poco en las prácticas (“textura lúdica”) y la segunda, más centrada en las prácticas, cuáles son los problemas que enfrenta el y la docente cuando ingresa el juego en las salas (“marco lúdico”). Esas categorías llevaron a estudiar el modo en que el o la docente mediaba en los diferentes tipos de juego. Con esto*

trataba de correr el concepto de “intervención” en el juego para pensar en términos de mediación, es decir, de proceso.

Los siguientes años, me dediqué a estudiar el juego y los procesos de mediación en el marco de su enseñanza. Cada tipo de juego requiere un modo particular de mediación, de acompañamiento, de enseñanza, de jugar juntos. La intervención desde fuera del juego rompe la posibilidad de jugar. El juego le pertenece al jugador. La escuela puede enseñar juegos, enseñar a jugar, pero respetando el proceso que cada jugador tiene de apropiación de ese jugar. También puede enriquecer el juego ofreciendo aquellos conocimientos que están en la base de cada juego. Difícilmente se puede jugar a ser pirata si no se conoce qué hace un pirata, cuáles son las características de ese rol social... Tampoco se puede jugar a los dados si no se reconocen las constelaciones... Y así, cada juego tiene contenidos, saberes en su base que el jugador necesita conocer para poder jugar. El proceso de mediación supone un protagonismo inicial del/la docente enseñando, jugando, facilitando, diseñando

el juego con la conciencia de que este proceso desencadenará en un dominio del juego por parte del niño o la niña. Sin esto, difícilmente se respeta el derecho al juego y al jugar. Como dice Pavía, la escuela es un lugar donde se puede jugar de verdad... Siempre y cuando no se ponga el juego al servicio de otras agendas que no le pertenecen. Estas investigaciones fueron incluidas en un trabajo que realizamos junto con Elvira R. de Pastorino e Inés Rodríguez Sáenz, en diferentes provincias argentinas. Fuimos convocadas por Verona Batiuk en un proyecto impulsado por la OEI y Unicef que dio lugar a una serie de Cuadernos sobre el Juego en la educación inicial (disponibles en <https://oei.int/colecciones/el-juego-en-el-nivel-inicial-propuestas-de-ensenanza>) y una serie audiovisual sobre prácticas en juego observadas en diferentes salas del país (disponible en https://www.youtube.com/playlist?list=PLA2t3IX1WM-WcvHPbVodKc6SfovWUI_dK)

e-Eccleston: - ¿Qué reflexión te merece la inclusión del juego como un campo particular en los diseños para la educación inicial de varias jurisdicciones?

Patricia Sarlé: *En los diseños últimos de educación inicial, el juego va teniendo una doble representación. En todos los diseños se menciona al juego en los Fundamentos del Diseño. Se asume que la posibilidad de jugar es una actividad transversal y que está presente en la vida cotidiana y en la enseñanza de las niñas y los niños. En los últimos años, esta “centralidad del juego”, asume también un lugar diferente. Se lo equipara su tratamiento a otros ámbitos de experiencia o áreas. En estos casos, el juego comienza a*

ser tratado con mayor especificidad: como objeto cultural a ser enseñado a la vez, que como estructura didáctica particular.

Al plantearlo como objeto cultural, la escuela asume la posibilidad de planificar y enriquecer los modos del jugar. Al pensarlo en estructuras específicas, asume que hay modos de organizar las prácticas que facilitan, favorecen o potencian la posibilidad de jugar como son los espacios de multitareas, sectores, juegos con bases simbólicas (instalaciones, escenarios lúdicos, etc.), juegos de construcción en mesa o en grandes espacios, etc. Este modo de pensar el juego obliga a tener en cuenta el diseño de los ambientes, de los tipos de objetos, de los espacios; la definición del tiempo, los modos de organización de los chicos y las chicas, etc. El juego no es solo un hecho que está presente, sino que la escuela se responsabiliza de pensar proyectos y planificarlos.

Algunos diseños como el último de Santa Fe, el diseño de la provincia de Buenos Aires, el diseño de la Ciudad de Buenos Aires contemplan apartados específicos sobre el juego además de considerarlo en su fundamentación. Esto

mismo debería ocurrir en los planes de estudio para la formación docente. En aquellos planes de estudio en donde el juego queda subsumido como un contenido particular de otras materias (Sujetos de la educación o Psicología del desarrollo, ámbitos disciplinares como Matemática, Ciencias Naturales y Sociales, Música) corren el riesgo de tomar al juego como un vehículo para la enseñanza de contenidos que no son el jugar. En cambio, cuando el juego tiene un lugar específico (como materia, taller, seminario, etc.) se torna en objeto de estudio y se puede analizar tanto las experiencias personales vinculadas con el jugar como el modo en que se lo sitúa en la escuela.

El juego es mucho más que un vehículo o un medio para “ablandar” los contenidos y hacerlos atractivos a las infancias. Jugar es un derecho, es el modo en que los niños y las niñas construyen y dan sentido a su realidad, es un hecho y un objeto cultural que el ser humano ha producido y transmitido a las nuevas generaciones. Esconde modos de vinculación, de establecer vínculos con los otros, de reflexionar, de compartir, de aprender a divertirse, de reírse de las propias equivocaciones e intentarlo de nuevo, de saber perder y ganar, acompañar, ayudar, colaborar y competir. Si no se descubre su valor, y se lo reduce a un medio para otro fin, se pierde el carácter de juego.

Especialmente en las salas de 4 y 5 resulta preocupante que pierda espacio por considerarse que existen otros contenidos más importantes. Se olvidan con esto los modos particulares que los niños y las niñas tienen para aprender y que en muchos casos pasa por el juego... Se pierden de vista los modos particulares de dar sentido a la realidad

y al mundo... Se olvida que la escuela es un ámbito de ejercer derechos en las infancias, en este caso, el derecho a jugar.

e-Eccleston: - ¿Considerás suficientes los espacios destinados al juego que ves frecuentemente en las escuelas de educación inicial?

Patricia Sarlé: *-Los maestros hacen una inclusión efectiva del juego, es decir, los maestros juegan, incluyen el juego, por ejemplo, en el momento del patio o cuando enseñan algún contenido vinculado con las matemáticas y ofrecen juegos con tableros, juegos con cartas. Pero el problema no es la inclusión efectiva del juego que el maestro hace sino la dificultad para hacer de esa inclusión algo genuino, algo que impacte en las prácticas. Darse cuenta de que no es lo mismo jugar que no hacerlo, preocuparse por secuenciar el juego a fin de que el jugador se apropie de él, darle un lugar en la planificación, dotar a los niños y las niñas de un repertorio lúdico pertinente, ofrecerse como jugador y enseñar diversidad de juegos... Esto es lo que no siempre se observa.*

No se observa que el maestro reconozca que incluir juegos cambia el modo de conocer y de comprender del niño y niña pequeña. Y que puede convocar juegos que no estén “directamente” vinculados con otras agendas que no sean las propias del jugar. La inclusión genuina del juego mira la didáctica y el modo en que pensamos las prácticas, mira al docente en el modo en que diseña la enseñanza del juego y se asegura de que el niño o la niña se convierta en jugador experto. Además, se le otorga al juego el lugar privilegiado que tiene en las infancias como aspecto esencial de su desarrollo, como derecho innegable como parte de su cultura.

e-Eccleston: - ¿Qué autores, escritos y materiales te resultan indispensables para conocer y profundizar más acerca de la relación del juego y las infancias?

Patricia Sarlé: *-Considero importante leer los autores básicos para comprender el fenómeno lúdico: Scheines, Huizinga, Caillois, Piaget, Vigotsky, Bruner... Brougere, Pavía, Rivero...*

Luego, recomendaría las [colecciones digitales](#) que hicimos con Inés Rodríguez Sáenz y Elvira Rodríguez de Pastorino para OEI-Unicef y el libro [Estudios sociales en el juego. Recorridos conceptuales en Argentina y México](#), publicado por la Universidad de Guadalajara. También es muy interesante la serie audiovisual [Prácticas en juego](#), compuesta por 20 situaciones de video sobre diferentes tipos de juego.

A photograph of a museum exhibit, likely a historical classroom or office. The exhibit is displayed behind a glass case. Inside, there are shelves with various items, including a typewriter, a desk, and some framed documents or photographs. The lighting is warm, and the overall color scheme is dominated by a red overlay. A semi-transparent white text box is positioned in the lower-left corner of the image.

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

Planificar la literatura en el jardín como experiencia
estética y de construcción de sentidos

<http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/la-literatura-en-la-ed-inicial.pdf>

Este documento forma parte de la serie de orientaciones pedagógicas para la Educación Inicial publicadas en 2014 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En particular, esta producción busca ofrecer orientaciones para abordar el vasto universo de lo literario, inspirando a las y los docentes para que la literatura esté presente en la vida cotidiana de las niñas y los niños, y para que quienes los acogen, cuidan y educan los introduzcan a ese mundo simbólico socialmente construido por medio del cual los seres humanos se comunican, expresan, conocen y construyen historia.

El juego con las formas de vitalidad

<https://backend.congresos.unlp.edu.ar/index.php/7ciip/article/view/475/522>

Este artículo forma parte de las memorias del Séptimo Congreso Internacional de Investigación en Psicología, organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Plata en diciembre de 2019. El evento constituyó un espacio donde se pudieron compartir y promover debates en torno a los contextos contemporáneos e históricos latinoamericanos así como también en torno a los nuevos objetos y problemáticas ligados al campo disciplinar de la psicología.

https://www.researchgate.net/publication/363510523_Musicalidad_y_juego_en_la_primera_infancia_el_andamiaje_que_el_juego_con_las_formas_de_la_vitalidad_provee_al_juego_de_ficcion

El objetivo del presente estudio, cuya autoría pertenece a Santiago García Cernaz, Isabel Cecilia Martínez y Silvia Español, fue realizar un microanálisis de los sonidos y movimientos de una escena de juego de ficción combinado con juego con las formas de la vitalidad de una niña de 1 año y 11 meses de edad, con el fin de conocer cómo se produce dicho andamiaje. Entre los resultados se destacan la presencia de sincronía interactiva basada en un pulso subyacente, la construcción de una mutualidad entre adulto e infante a partir de la calidad de los motivos compartidos, la ampliación del espacio de juego y el sostenimiento de la atención conjunta y la fluidez interactiva.

Las infusiones que bebemos como conocimiento a abordar con las infancias

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2022/06/27/a4334b82be2afd0f4f39d318d7c1d1081c8f1be1.pdf>

Este material, producido dentro del Programa de Escuela Verdes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, da ideas sobre cómo trabajar un proyecto de huerta en la escuela, como propuesta didáctica para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria.

<https://acte.abc.gob.ar/inicial/las-plantas-aromaticas/>

En este caso, se presenta la experiencia realizada en el JI N° 905 de Zárate dentro del marco del proyecto “Las Plantas Aromáticas”. La idea de abordar este recorte surgió de la inquietud de niñas y niños ante la presencia de plagas (caracoles) en sus huertas, para lo cual se propuso el conocimiento de las plantas aromáticas y su incidencia en la huerta del jardín.

El discurso docente en el Jardín de Infantes. Pensando las palabras que usamos

<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130001.pdf>

Este artículo de la Prof. Jessica Cabrera Cuevas permite conocer un estudio realizado acerca de la relación e implicación de la comunicación y sus disciplinas en el contexto educativo, usando un enfoque etnográfico para procurar conocer el tipo de comunicación predominante del docente en el aula. Aspectos como la comunicación verbal y no verbal del docente y sus alumnos y alumnas en el aula escolar; las percepciones docentes acerca de la propia práctica comunicativa en la misma; el tipo de comunicación existente y de metacomunicación subyacente, aparecen desarrollados explícitamente en este material.

El diseño y la organización de las propuestas de enseñanza

[HTTPS://WWW.IGUALDADYCALIDADCBA.GOV.AR/SIPEC-CBA/PUBLICACIONES/DOCUMENTO%20DE%20APOYO.PDF](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/sipec-cba/publicaciones/documento%20de%20apoyo.pdf)

“El diseño de propuestas de enseñanza en la Educación Inicial” es un documento de apoyo del año 2013 elaborado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. El objetivo principal de este material es el de poder significar la intervención docente desde y para la práctica a partir de la planificación, a través del diseño de diferentes estructuras didácticas: Unidad Didáctica, Proyectos, Secuencias.

Este documento pretende constituirse en un soporte teórico-metodológico para acompañar y enriquecer la práctica docente desde la planificación didáctica. En este sentido, está pensado como una instancia de consulta para la toma de decisiones didáctico-pedagógicas que posibiliten una relación más estrecha entre las prácticas de enseñanza y el planteo de las estructuras didácticas que las contienen.

<https://repositorioccu.educacion.gob.ar/bitstream/handle/123456789/2773/Orientaciones%20para%20Dise%C3%B1ar%20Propuestas%20de%20Ense%C3%B1anza%20-%20Nivel%20Inicial%20%281%29%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

El presente documento pretende ser una herramienta pedagógica para el/la docente del Nivel Inicial, complementaria al Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Jujuy. Su principal propósito es brindar algunas orientaciones para el proceso de planificación de la enseñanza que fortalezcan las prácticas cotidianas, a partir de la revisión y reflexión de lo que a diario se realiza en las salas de los jardines, para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas. Trata de visualizar la planificación como herramienta de profesionalización docente, al permitir organizar la enseñanza de manera anticipada, además de pensar y repensar las mejores formas de concretar las acciones, a partir de la toma de las mejores decisiones.

Los niños sujetos de la evaluación: hacia el trabajo con portfolios como instrumentos posibles

<http://5infantilcolejacinto.blogspot.com/>

Este enlace permite conocer un ejemplo de portfolio para una clase de Educación Infantil, en sala de 5 años. No se trata de un portfolio del profesor, que muestre sus trabajos y su experiencia, sino de un portfolio cuya finalidad es constituirse

Se utilizará como un elemento para que niños y niñas puedan ver el reflejo de sus trabajos y de los temas aprendidos en clase, pero también como un medio para que las familias puedan conocer las actividades y trabajos realizados.

<https://core.ac.uk/download/pdf/39033606.pdf>

En este artículo se presenta el portafolio digital y algunas tipologías y usos de éste. El portafolio digital es un instrumento que combina las herramientas tecnológicas con el objeto de reunir trabajos que permitan el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno.

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

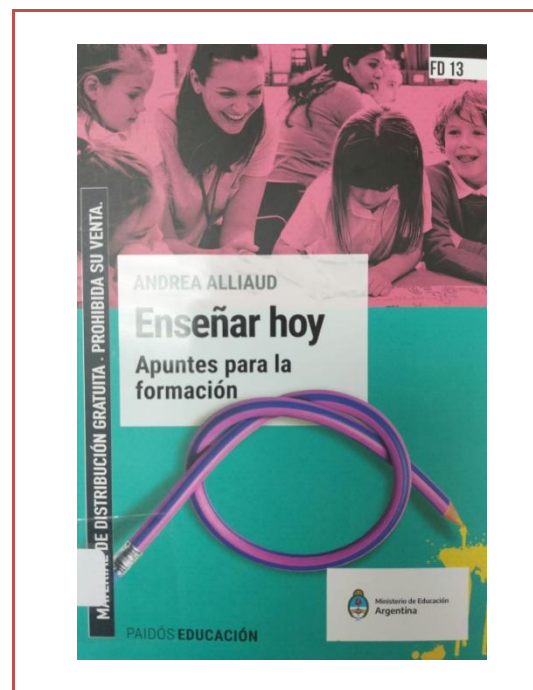
●●● POR: EQUIPO DE BIBLIOTECA

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

*Alliaud, A. (2023) Enseñar hoy: apuntes para la
formación. Paidós.*

Andrea Alliaud interpela en esta obra la formación de futuras maestras, maestros y profesores e inspira las prácticas de las y los docentes, explorando las prácticas de escritura y rozando también otros oficios vinculados con la creación. La imitación, la asociación, la puesta en diálogo, la imaginación, pero también la repetición, se tornan referentes ineludibles para aquellos y aquellas que están aprendiendo a enseñar. Las discusiones sobre la práctica concreta de la enseñanza se enriquecen con una caja de herramientas que incluye ejemplos, consejos,

trucos y secretos a transmitir a quienes se están formando. El enamoramiento con y por la enseñanza junto con la seducción que promete el cómo lo hacemos no podían estar ausentes, como tampoco cierta magia o misterio que estos procesos esconden.



Ramos, L. (2023) *Las señoritas: historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX. Sudamericana.*

En la concreción de su febril sueño civilizador, Sarmiento no escatimó recursos pero tampoco tropelías. Su cruzada en favor de universalizar la lectoescritura en la Argentina se materializó en una sucesión de iniciativas signadas por un fuerte sentido de lo épico y una inocultable admiración por los Estados Unidos de América. Entre ellas, ninguna resulta tan cautivante como la "importación" de sesenta y una jóvenes maestras de ese país al nuestro. En este libro único por su rigor historiográfico y su delicadeza narrativa, Laura Ramos urde los hilos de sus biografías y borda la filigrana íntima y doméstica de su historia hecha de amores, tragedias, relaciones prohibidas, batallas pedagógicas y aventuras, recortada sobre el fondo de los antagonismos políticos que asolaban la república que dejaba atrás su pasado colonial.

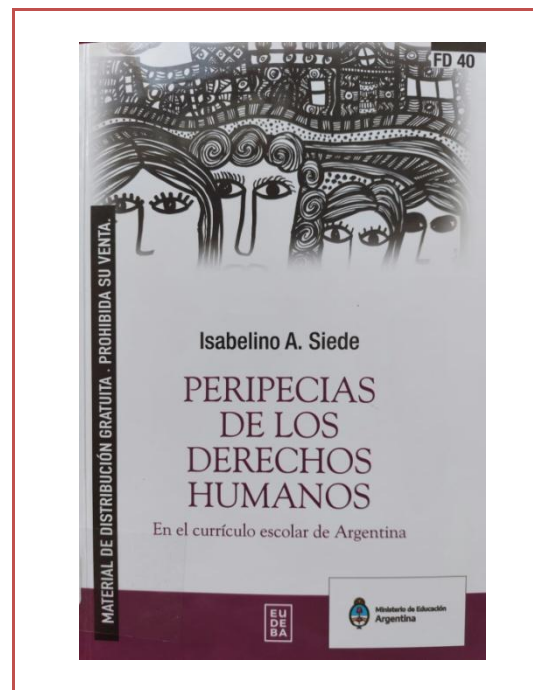


Siede, I. (2023) *Peripencias de los derechos humanos: en el currículo escolar de Argentina. EUDEBA.*

Este libro desarrolla una minuciosa genealogía del proceso de inserción curricular de un contenido específico, controvertido y polifacético: el que se refiere a los derechos humanos. ¿En qué medida y cómo el sistema educativo argentino ha asumido el compromiso

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

internacional para la enseñanza de los derechos humanos? ¿Cuándo ingresó este contenido al currículo escolar? ¿Qué distancias y distorsiones ha habido entre las prescripciones curriculares y las prácticas de enseñanza en las escuelas? Las respuestas a estas preguntas no son sencillas de develar, pues los derechos humanos han transitado numerosas peripecias, en el currículo escolar y en el debate político contemporáneo, a lo largo de casi siete décadas. Tras analizar programas oficiales y textos escolares, entrevistar a autores de programas y realizar grupos focales con docentes de diferentes provincias, el autor busca develar la trama discursiva que ha dado sustento a las prescripciones curriculares y describir cómo ha sido la enseñanza de los derechos humanos en el sistema educativo argentino desde 1949 hasta la actualidad.





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://iesecceleston.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

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

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.

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

- 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