



**FORMACIÓN
DOCENTE
EDUCACIÓN
INFANTIL**

E-ECCLESTON

Nº37

ÍNDICE

. 02

EDITORIAL

. 05

AGRADECIMIENTOS

. 07 - ¡Festejamos 20 años ininterrumpidos de publicaciones!

ARTICULOS

. 10 - Enseñar a escribir en el jardín de infantes.
- ROMINA TRIBÓ

. 26 - ¿Cómo trabajar el libro álbum en la clase de Inglés en el nivel inicial?
- CYNTHIA CRISTELLI y KARINA DURÁN

. 35 - Miradas de la Literatura en el ISPEI “Sara C. de Eccleston”. La visión de tres generaciones de formadores.
- CRISTINA PIZARRO y MARCELO BIANCHI BUSTOS

. 43 - Didáctica crítica del Nivel Inicial: introducir el Estado en la red conceptual.
- MARCELA PÉREZ BLANCO

. 52 - Vida cotidiana. Su planificación como tiempo de enseñanza.
- ROSA VIOLANTE

RELATOS DE EXPERIENCIA

. 73 - Entrevista a Milo Lockett
- EQUIPO DE LA REVISTA

. 78 - Entrevista a Silvia Itkin
- EQUIPO DE LA REVISTA

. 81 - Jornadas Institucionales de Educación Sexual Integral en el ISPEI “Sara Eccleston”. Un relato de experiencias.
- SOLEDAD VÁZQUEZ e IRMA FIORENTÍN

. 87 - El siluetazo. Una propuesta de intervención artística en el Profesorado, a 40 años de democracia.
- AMALIA VAN AKEN

ANEXO TEMÁTICO

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

- ANA MARÍA ROLANDI

. 98 -. 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 VALDEZ (BIBLIOTECARIAS)

CONVOCATORIA

.

102

COMITÉ EDITORIAL

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

IMAGEN DE LA TAPA

Locket, Milo: *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

Adjunta: Sue Takahashi

JTP: Maximiliano Provenzani

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



EDITORIAL

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

2024

Veinte años de la revista e-Eccleston

Son tiempos convulsionados. Son tiempos de cuestionamiento educativo.

Tiempos donde se alzan voces que suenan fervorosas en favor de la educación pública. Y también, en su contra.

Son tiempos de revalorizar y defender los sentidos de la educación en todos sus tramos y, particularmente, en el nivel superior.

Y justamente estos tiempos turbulentos coinciden con los 20 años de la existencia de esta revista virtual. La revista E-Eccleston, cuyo profundo sentido de existencia es dar sonoridad y visibilidad a quienes defienden la educación, sus avances y sus espacios desde lo público.

Espacios educativos para las infancias, y también para jóvenes que eligen el camino de educar y garantizar derechos a esas infancias.

Resulta, entonces, significativa la coincidencia de un importante aniversario de un medio informativo libre, gratuito, amplio en opiniones y posturas críticas con estos tiempos de alzamiento de voces. Puede ser una coincidencia, pero preferimos creer que muestra un camino trazado, un recorrido que se continúa irrenunciable, con el legado de las palabras de quienes participaron todos estos años en la revista y se fortalece con los escritos de las nuevas generaciones.

Es por todo esto que en los dos números del año 2024 mencionaremos y recordamos con sus nombres propios a cada uno/a de quienes alzaron sus voces, expusieron sus miradas y compartieron propuestas en ejercicio y defensa de una educación de calidad (y de calidez) para las infancias. Y porque escribir es jugársela (y jugar) en comunidad, es un acto político. Y más cuando se escribe con el firme interés de decir en favor de la educación. Así, rastreamos el camino, horadándolo con memoria de quienes lo construyeron y trazando pistas con las propuestas de quienes siguen construyendo.

Desde la revista, seguimos en ese camino: con las voces, con las palabras de quienes, junto a e-Eccleston, construyen y defienden el derecho a la educación pública y los espacios de formación de docentes.

EDUCACION INICIAL | INICIO | EDITORIAL

Dedicamos este número y el siguiente a todas las voces, a todos los profesionales, a todas las manos que escribieron y colaboraron para que la revista cumpla (y siga cumpliendo) años ininterrumpidos de publicación. Y muy especialmente, dedicamos este número a nuestra compañera Ana María Rolandi, quien fue pilar fundamental del comité editorial desde los inicios de la revista hasta este año, el de su jubilación. ¡Gracias a todas y a todos!

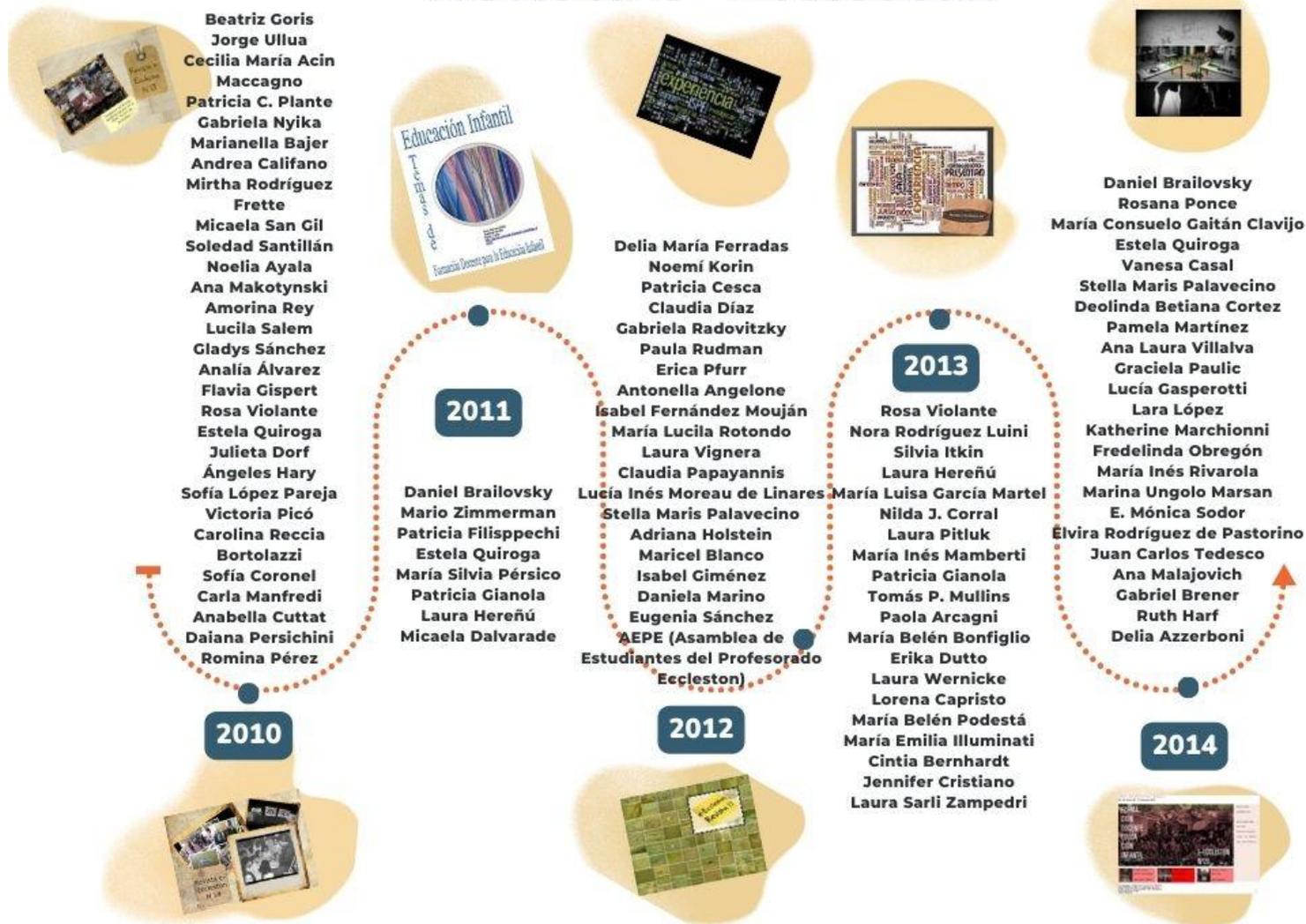
AGRADECIMIENTOS:

¡Festejamos 20 años
ininterrumpidos de
publicaciones!



Período 2010 ~ 2014

Revista e -Eccleston



ARTÍCULOS



ENSEÑAR A ESCRIBIR EN EL JARDÍN DE INFANTES.

AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN PARA PENSAR DESAFÍOS ACTUALES EN LAS PRÁCTICAS Y EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

●●● POR: ROMINA TRIBÓ

Este artículo presenta algunos desarrollos del trabajo de investigación que se realizó durante 2022 y 2023 con la colaboración de profesoras y estudiantes del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”, para relevar el estado actual de la enseñanza de la escritura en las salas de 4 y 5 años como problema del campo de la didáctica del nivel y de la formación docente.

Con la colaboración de la profesora Laura Coppo y de sus estudiantes del taller 6 del último año de la carrera y de las conversaciones con las alumnas de los talleres 3 y 4 de la profesora María Laura Belzunces, nos acercamos a los talleres de la práctica para observar en situaciones concretas de planificación e implementación de qué manera ingresa la escritura como contenido de enseñanza. Este trabajo nos proporcionó valiosa información sobre el alcance de la propuesta didáctica de perspectiva constructivista psicogenética que sostiene los marcos teóricos de los diseños curriculares para la educación inicial de la Ciudad de Buenos Aires (2020, y antes, 2000) y de los programas de estudio de las unidades curriculares específicas y, así, localizar algunas tensiones entre estas y las prácticas efectivas de enseñanza.

Los documentos vigentes de política curricular establecen la perspectiva constructivista psicogenética como el modo en que deben entenderse las prácticas de escritura en el jardín. Las discusiones, absolutamente necesarias, acerca de la presencia de esta propuesta de corte cognitivista como única línea teórico-metodológica para la enseñanza de las prácticas del lenguaje en todos los niveles educativos debería formar parte de los debates del área, pero en esta oportunidad nos centramos en los procesos de planificación y puesta en marcha de actividades de escritura en los talleres de práctica por parte de las estudiantes, las dificultades que asumen y las dudas acerca de cuáles son los contenidos y cómo presentarlos en la heterogeneidad de las salas del jardín. Interrogantes que se asocian con la tradicional creencia de que la función alfabetizadora le corresponde únicamente a la enseñanza formal en el nivel primario y que en la educación inicial suele

tener un lugar menor, aun cuando, tanto los avances en investigación como los diseños curriculares del área sostienen desde hace más de dos décadas que el aprendizaje de la lengua escrita comienza mucho antes de ingresar a primer grado.

Escribir en el nivel inicial como contenido de enseñanza

En la actualidad, producto de los desarrollos en investigación en alfabetización inicial, aquellas discusiones sobre si se debía o no enseñar a escribir en educación inicial alcanzaron cierto consenso. El Diseño Curricular que prescribe los **contenidos de escritura** para la Educación Inicial en la Ciudad de Buenos Aires es el aprobado en 2019 para niños y niñas de 4 y 5 años. En este documento, tanto los enfoques de enseñanza como los marcos teóricos generales no difieren de los que ya se habían presentado en su anterior versión del año 2000 que introducía el área de **Prácticas del lenguaje** tomando como referencia los modelos de la psicolingüística y la psicogénesis.

Los lineamientos jurisdiccionales actuales organizan el área de *Prácticas del lenguaje* en tres *bloques*: **Prácticas de oralidad, Prácticas de lectura y Prácticas de escritura**, que se definen de acuerdo con los distintos *ámbitos* en los que “se lleven a cabo” dichas prácticas (DC, 2020, p.175):

- *Hablar, escuchar, leer y escribir en la cotidianeidad de la sala.*
- *Conversar, leer y escribir en torno a la literatura¹.*
- *Escuchar, hablar, leer y escribir para conocer.*

Dentro de estos ámbitos, los **contenidos de escritura** que se definen son:

- *copiar nombres y textos breves*
- *escribir por sí mismos su propio nombre y otras palabras (en la cotidianeidad de la sala)*
- *escribir textos literarios a través del/la docente y por sí mismos (en torno a la literatura)*
- *la escritura por sí mismos, en parejas o en pequeños grupos de breves textos informativos para comunicar lo aprendido (para conocer).*

¹ Una diferencia sustancial con respecto al diseño anterior (2000) es que la Literatura, que anteriormente se presentaba como disciplina específica del área con sus contenidos particulares y perspectiva didáctica, pasa a ser un “ámbito” más donde “se realizan” las prácticas de hablar, escuchar, leer y escribir. Este nuevo ordenamiento debilita la experiencia literaria al dejarla relegada a “momentos” ofrecidos como una lista de actividades que no contemplan la especificidad de la disciplina ni sus problemas teóricos y retóricos.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Las observaciones demuestran que todavía en los jardines de infantes y en los talleres de la práctica existe una tendencia que relega el trabajo con la lengua escrita a la sala de 5 años (excluyendo el rango de 2 a 4) y, muchas veces, solo a la copia del nombre, aun cuando los marcos teóricos de los diseños curriculares sostienen que tempranamente los niños deben “enfrentar” los problemas que propone el sistema de escritura y que por eso “resulta indispensable crear las condiciones didácticas para promover avances en los procesos de apropiación”, así como la consulta de “fuentes de información en la sala (nombres del panel de los cumpleaños, días de la semana y de los meses en el calendario, los títulos de los cuentos en las agendas de lectura) y otros informantes (compañeros y docente)”, la escritura por sí mismos de textos “despejados” como de listas, personajes, títulos de los libros leídos, útiles, rótulos epígrafes en los que “habrá que pensar qué, para qué, para quién y cómo escribir” (DC, 2020, p.198).

Al relegamiento del trabajo con la escritura, se suman problemas al momento de planificar, tanto de orden

metodológico como conceptual: qué enseñar (si las letras, si su trazado, la correspondencia entre sonidos, el abecedario o nada de eso) y cómo hacerlo (si existe un método o más de uno, cuál es el que funciona o se recomienda o no para niños de jardín).

“AL RELEGAMIENTO DEL TRABAJO CON LA ESCRITURA, SE SUMAN PROBLEMAS AL MOMENTO DE PLANIFICAR, TANTO DE ORDEN METODOLÓGICO COMO CONCEPTUAL: QUÉ ENSEÑAR (SI LAS LETRAS, SI SU TRAZADO, LA CORRESPONDENCIA ENTRE SONIDOS, EL ABECEDARIO O NADA DE ESO) Y CÓMO HACERLO (SI EXISTE UN MÉTODO O MÁS DE UNO, CUÁL ES EL QUE FUNCIONA O SE RECOMIENDA O NO PARA NIÑOS DE JARDÍN)”.

Alfabetización inicial: concepciones, debates y la construcción de un saber docente

A propósito de los debates que aún hoy tienen alcance en las prácticas concretas de enseñanza, la docente e investigadora Carolina Cuesta, recupera, entre otras, las discusiones acerca de las conceptualizaciones de la alfabetización para revisarlas y desde allí trazar un panorama histórico que permita recolocar la pregunta por “el método, cuál es el que funciona”. Para ello, en su artículo “Discusiones sobre alfabetización en la Argentina: de la querella a la cuestión de los métodos” (2022), recupera dos de los estudios más importantes sobre los debates acerca de los métodos de alfabetización (Braslavsky, 2014 y Soares, 2017) y destaca los planteos en investigación de Magda Soares y su propuesta de sumar a la discusión en alfabetización la especificidad del trabajo docente como productor de conocimiento (2022, p.42). Es un aporte sustancial para nuestra mirada, dado que en los talleres de prácticas, estos saberes docentes se cruzan en varios sentidos: los saberes construidos por las maestras de la sala que

conoce a su grupo y lleva adelante propuestas de enseñanza en la cotidianeidad del jardín, los de los profesores a cargo del taller y asesores, que definen los lineamientos generales de las planificaciones de acuerdo con los marcos teóricos vigentes en diálogo con la práctica, y aquellos que traen las estudiantes y que van construyendo de acuerdo con sus propias biografías.

Estos estudios son relevantes para comprender que ni las propuestas de enseñanza habituales en las salas del nivel ni las llevadas adelante por las estudiantes en su implementación son homogéneas, sino que dialogan en lo cotidiano con diferentes tradiciones escolares, algunas de larga data, como aquellas que conciben a la escritura como un código de transcripción para el cual es necesario adquirir previamente un conjunto de habilidades perceptivo-motrices para luego enseñar de manera graduada y fragmentada las letras (Castedo, 2019; Grunfeld, 2019).

A continuación, recuperamos de nuestra investigación algunas experiencias de la práctica docente que nos permiten observar cómo intervienen estos saberes construidos por las estudiantes en sus trayectorias en cruce con las prescripciones curriculares y la práctica misma, y obtener conocimiento valioso para comenzar a delinear un panorama que describa las principales problemáticas que se presentan el momento de planificar y llevar adelante actividades de escritura.

“NI LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA HABITUALES EN LAS SALAS DEL NIVEL NI LAS LLEVADAS ADELANTE POR LAS ESTUDIANTES EN SU IMPLEMENTACIÓN SON HOMOGÉNEAS, SINO QUE DIALOGAN EN LO COTIDIANO CON DIFERENTES TRADICIONES ESCOLARES”.

Escrituras no convencionales y diversidad en las salas del jardín

Una de las conceptualizaciones sobre alfabetización que surge a partir de lo conversado con estudiantes en los talleres de la práctica con respecto a las actividades de escritura tiene que ver con las expectativas acerca de lo que los niños pueden o no lograr con respecto a la escritura convencional. Nos referimos sobre todo a la idea instalada de que escribir es siempre “escribir

correctamente”, trazar las letras y que los pequeños lo hagan de una manera medianamente comprensible para los adultos.

De conversaciones entre profesoras y estudiantes del Taller 6 compartimos experiencias como las siguientes:

*E1: A mí me pasó que en su momento yo cursé prácticas del lenguaje y vi un montón de cosas super interesantes, pero no llegamos casi a ver prácticas de escritura, y me pasó que de repente **tuve que pensar en eso y apliqué el sentido común**, pero lo aplico como puedo, no tengo apuntes al respecto.*

*E2: A mí me pasó en juego dramático cuando vos me decías que ellos hagan los carteles y yo me quedé como bueno... **con qué herramienta o recurso lo hago.***

E3: uno se queda mucho más con las prácticas de oralidad (...)

*E1: Leímos versiones de Caperucita roja y al final ellos tenían que escribir tres características del lobo o la caperucita que elegían y podía ser una mezcla de todas las versiones (...). Cuando digo la consigna, la docente me dice, adelante de ellos, **“ellos no saben escribir”** y, yo sabía que un par sí, incluso sin ayuda, habíamos acordado que era lo que pudieran hacer y lo que pudieran escribir... y que yo iba a estar ahí para ayudarlos o para escribir si ellos necesitaban copiar y que lo pidieran. Pero como me dijo así, después entonces me acerqué y le dije que yo ya lo sé, pero que lo habíamos conversado con la docente (de Taller) que iba a ser como para*

*que escriban lo que puedan según sus posibilidades y ella me dijo, bueno, pero **“mejor que escriban LOBO o CAPERUCITA”**. (...)*

*Una de las nenas vi que había escrito CAPERUCITA muy claro y después me di cuenta de que en realidad **su maestra le había escrito con lápiz muy suavcito y ella había escrito arriba** (..) yo dije no sé si esto es una práctica, está como remarcando un dibujo (...) está calcando esto no es copia (...)*

*Un nene de los que sabía escribir convencionalmente escribió **LOBO CON TATUAJES y VEGETARIANO**, o sea, él escribió la consigna que yo di, **y otro escribió letras desarmadas** (...) pero me dijo que él también **había escrito algo**.*

P: Justo hoy hablábamos de eso, estas actividades de escritura por sí mismos, cuando no es algo que tal vez tiene que ir en un cartel, es sumamente interesante porque es ahí donde ellos piensan qué es lo que van a escribir y de

*alguna manera se empieza a escribir (...) hay que ver qué es lo que se maneja en la frustración de esa docente que no puede ver en los cuadernos que no haya escrituras convencionales, es necesario para ella... **lo interesante es ver esos cuadernos reales**, esos cuadernos en marzo y en diciembre...*

*E: Yo lo pensé cuando los chicos cuando la docente les dijo eso... algunos hasta ni querían o les costó escribir LOBO o CAPERUCITA. Y yo pensaba, bueno... también **no están acostumbrados, por ahí yo les estoy pidiendo un montón, y dije no puedo cambiar radicalmente en poco tiempo...***

Es interesante cómo las estudiantes reconocen que en muchos casos resuelven aplicando “el sentido común”, o poniendo en diálogo aquello que saben con lo que “deben hacer” (por ejemplo, frente a la maestra que dice “ellos no saben escribir”), o simplificar la consigna (en lugar de tres características “LOBO” o “CAPERUCITA”).

Estos modos de pensar la escritura en el nivel inicial son herederos de tradiciones todavía vigentes sobre la conveniencia de “preparar la mano” o aprender el abecedario como condiciones previas para comenzar a escribir e intervienen fuertemente al momento de planificar en el taller. Así se produce un paulatino corrimiento de las actividades de escritura por sí mismos, limitándolas a la copia con sentido o a la escritura del propio nombre, por considerar que los niños “aún no se encuentran preparados”.

A estas conceptualizaciones, se suma desde la perspectiva oficial, la propuesta de “invitar” a que cada niño pueda “*escribir como sabe*” y, a partir de allí, *intervenir, acompañar* para avanzar en el aprendizaje del sistema. Esta perspectiva didáctica presenta una vacancia metodológica en aspectos centrales, uno de ellos es la diversidad de etapas en las que se encuentran los niños de las salas de 4 y 5 años que están aprendiendo a escribir (niños que apenas trazan las letras y otros que logran alcanzar la etapa alfabética).

Luego de la implementación de su actividad que consistía en escribir un Limerick (un tipo de poesía de cinco versos con rima AABBA), a partir de los leídos del libro de María Elena Walsh, *Zooloco*, la residente se plantea:

E2: hay una cosa que me doy cuenta de que no puedo... eso que yo decía de ir memorizando el tema del Limerick, que ellos se acuerden, que ellos anoten, y para cuando van a anotar, cuando van a escribir les cuesta un montón... (...) estuvimos trabajando con las rimas y nos

costó un montón, pero bueno, es esto, de a poco y ver cómo puedo hacer para que ellos puedan ir avanzando en la escritura.

*El otro día uno de los nenes me decía “pero yo no voy a poder copiar todo eso” decía LIMERICK DEL HIPOPOTAMO, y él decía que no iba a poder... le digo dale vamos a practicar, **yo te voy a ayudar, te voy a ir diciendo las letras y vos las vas a ir escribiendo.** Y fue escribiendo bien, o sea, pudo y se sentía re bien porque había podido (...)*

Escribir por sí mismos fragmentos de textos conocidos como poesías o canciones es una actividad muy productiva, en tanto que los niños ya saben qué escribir y solo deben centrarse en cómo hacerlo. Lo que la estudiante reconoce es que este tipo de propuestas requiere mucho más que el “escribí como puedas”, lo que la habilita a pensar en el propósito didáctico de esta actividad: si importa el resultado, si se va a intervenir para que el producto final termine escrito convencionalmente y si tiene sentido para el aprendizaje “dictar letra por letra”.

En grupos heterogéneos la dificultad mayor se encuentra en la diversidad de etapas que están transitando los niños y cómo intervenir para que todos aprendan. Pero, además, este tipo de actividades no suelen tener un espacio en todas las salas del jardín, se observan por el contrario actividades de “escritura” como el ordenado de letras, recortar las iniciales de palabras en revistas, en general son tareas “sin escritura”, que giran en torno de la lengua escrita y sin propósitos comunicativos claros o ninguno.

E3: la docente de la sala lo que hizo el otro día fue, cuando ingresaron a la sala en el espacio multitarea, presentar en una mesa tarjetas con imágenes y abajo la palabra de lo que era esa imagen, por ejemplo, TAZA, y al lado puso letras de madera, muchas letras de madera para que ellos formaran la palabra. Después otra cosa que hizo fue estaban recortando en revistas buscando las letras de su nombre... yo te digo porque no sé si está bien o está mal.

Se trata de preguntas genuinas que surgen en la práctica con respecto a qué es productivo enseñar y cómo. Sin duda, lo que la maestra de la sala “autoriza” a llevar adelante con cada grupo es otra de las cuestiones que se presentan como tensiones en la práctica y tiene que ver con la intención o no de “arriesgar” hacia escrituras no convencionales, legitimarlas, o quedarse en el trazado y reconocimiento de las letras. En este sentido, la profesora de taller recuerda a las alumnas que el propósito no es “que escriban bien” y que la efectividad de la propuesta didáctica no se mide en

virtud de los resultados de escritura: “que salga bien no es igual a escribir bien”.

En las conversaciones con estudiantes, entrevistas y observaciones, pudimos registrar con respecto a las actividades de escritura, que muchas docentes de las salas de 4 y 5 años trabajan apenas con el nombre propio, considerando que “*recién están empezando a escribir*”, que algunos “*tienen más facilidad de escribir su nombre copiándolo del cartel*” o que “*aunque tengan el cartel les cuesta y a otros les cuesta muchísimo más*”, explicando que “*están muy desnivelados, uno lo hace rápido, otros están más, y otros no, les cuesta muchísimo*”, o desalentando a las estudiantes a trabajar la escritura por considerar que pueden ser actividades que ellos “*no las van a poder realizar*” y por eso, tampoco tiene sentido implementarlas porque “*se van a frustrar*”.

Se trata de la idea que ya se ha comentado acerca de que escribir es hacerlo “correctamente” o trazar convencionalmente las letras. Se trata de las expectativas que generan los maestros sobre lo que los niños pueden lograr y la legitimación de escrituras no convencionales. Esto se explica, tal como lo expresa Emilia Ferreiro, porque

mientras que los adultos responden con comprensión y entusiasmo a los intentos de expresión oral del niño, aceptándolas como parte de un proceso de construcción del aprendizaje de la lengua oral, reaccionan de manera opuesta en particular los maestros a las tentativas de lectura y escritura, descalificándolas y considerándolas errores, en lugar de entenderlas como aproximaciones a la escritura (1982:29).

Otras observaciones en la implementación de la práctica destacan la ausencia de carteles o abecedarios que ofrezcan a los niños fuentes seguras de información (calendarios, agendas, recorridos de lectura, rótulos, nombres, etc.). Estos espacios que conforman lo que se denomina un “ambiente alfabetizador”, son útiles para los niños, quienes suelen referenciarse en las letras de sus nombres o en las de los compañeros para señalar el comienzo de una palabra “empieza con la de...” o “suena como la mía”.

La presencia del abecedario en la sala, acompañado de imágenes y palabras es una fuente de información muy importante. Las estudiantes dieron cuenta de su ausencia y comentaron además que en algún caso el abecedario de una de las salas aparecía en forma de “cuadrícula” y que parecía “un crucigrama”. Otras alumnas observaron que las salas no contaban con abecedarios, o que se trataba de abecedarios solo con letras (sin palabras ni dibujos), a veces, con mayúsculas y minúsculas en el orden tradicional (Aa, Bb, etc.) y repararon en la dificultad de intervenir en actividades de

escritura o lectura por sí mismos cuando no se cuenta con fuentes seguras de información.

“SE TRATA DE LA IDEA QUE YA SE HA COMENTADO ACERCA DE QUE ESCRIBIR ES HACERLO “CORRECTAMENTE” O TRAZAR CONVENCIONALMENTE LAS LETRAS. SE TRATA DE LAS EXPECTATIVAS QUE GENERAN LOS MAESTROS SOBRE LO QUE LOS NIÑOS PUEDEN LOGRAR Y LA LEGITIMACIÓN DE ESCRITURAS NO CONVENCIONALES”.

Enseñanza de la escritura y saberes lingüísticos

Las investigaciones han demostrado que los niños de 4 y 5 años progresan rápidamente hacia el nivel alfabético si se los anima a través de actividades de naturaleza lúdica como escrituras espontáneas, la observación de la escritura de los maestros, la familiarización con las letras del abecedario y los sonidos que representan, siempre en un ambiente donde la escritura cumpla diferentes funciones (agenda, asistencia, etiquetas del material didáctico, calendario, etc.). Sin embargo, la preeminencia del enfoque por “capacidades” sostenido en los Diseños Curriculares del nivel inicial, relacionadas con el “saber hacer”

propio de la disciplina “prácticas del lenguaje”, produjo el desplazamiento del concepto de enseñanza de la lengua por “desarrollo de procesos de lectura/escritura”, y con ello el corrimiento de la enseñanza de los saberes propios de la lengua escrita como la gramática o la ortografía, sobre todo en el nivel inicial donde directamente estos aspectos no se conciben en las prácticas ni son abordados en la formación docente.

En experiencias directas de enseñanza llevadas adelante por las practicantes se observa que los conocimientos de tipo lingüístico, usualmente invisibilizados en las salas del jardín, irrumpen de manera espontánea, porque forman parte de los problemas que plantea el propio sistema alfabético como se puede observar en la siguiente escena pedagógica que proponía “crear disparates” a partir de la canción “El reino del revés”, de María Elena Walsh.

En la planificación, el **contenido** enunciado era “jugar con las palabras explorando sonoridades y con los significados de las palabras”, un propósito sumamente interesante pero que en el DC para la Ciudad de Buenos

Aires (2020) no aparece como contenido del área de Prácticas del lenguaje, en los contenidos de escritura. Este tipo de confusiones acerca del contenido y del propósito didáctico pudieron observarse frecuentemente en las planificaciones.

En el DC, efectivamente, lo que aparece como contenido son *las prácticas de escritura dictando a otro un texto*, que finalmente abordó la actividad. Para su planificación, la estudiante tomó esta recomendación metodológica del dictado al docente para el trabajo con la lengua escrita y explicó así su propuesta:

Recito la poesía y doy un espacio para comentar acerca de la misma. “En esta poesía aparecen disparates, ¿Saben lo que es un disparate? ¿se acuerdan de alguno? ¿por qué piensan que María E. Walsh eligió esas palabras? ¿cómo suenan? ¿tienen sentido? ¿qué les parece? por eso juntas forman un disparate como en “Nada el pájaro, vuela el pez [!]”. “Hoy nosotros/as vamos a inventar disparates cómo hizo María Elena Walsh en esta poesía”. Tomo un afiche y un marcador “Entre todos/as vamos a inventar una poesía, ustedes me dictan las ideas y yo las escribo. Recuerden que tienen que ser cosas divertidas y sin sentido”. A medida que me van dando las ideas les pregunto con qué letra comienzan las palabras que me van dictando. Si observo que desean seguir diciéndome fonéticamente los sonidos iré escribiendo de manera lenta, atribuyendo a cada letra los sonidos que los niños/as van emitiendo. Una vez que el afiche se encuentra completo doy por finalizada esta instancia. “Ahora les voy a leer la poesía que inventaron entre todos/as. En este momento se convirtieron en autores de esta

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

poesía. ¿Qué título les parece que le pueden poner?” Escucho las opiniones y comentarios hasta llegar a un acuerdo entre todos. Una vez elegido lo escribo arriba y abajo firmo cómo autores “la sala de 5”. Colgamos poesía en la sala (Proyecto de literatura “La poesía de María Elena Walsh”, Taller 6, 2022)

Durante la implementación de esta actividad, en la puesta en marcha del dictado por parte de los niños, la estudiante se encontró con algunas dificultades. Este es un fragmento del registro de clase cuando los niños dictan a la maestra sus disparates:

Maestra/estudiante: Ahora después de que leímos la poesía vamos a inventar disparates entre todos. Vicky dijo... ¿Cómo dijiste?

Vicky: LA TORTUGA VUELA

M: la tortuga vuela. Entonces vamos a poner miren “la”. Si yo digo “la” ¿cómo lo pongo?

Niño: la “L”

M: La “L” ¿y qué más?

Niños (a coro): “A”

M: La A, “LA” ... ¿Y si digo “tortuga”?

Niños: la “O”

Vicky: pero la “T” primero...

M: Claro, la “T”, la “O”, la “R” (..)

M: Y si yo digo “VUELA” ¿con qué podemos escribir?

Niña: con la “A”

M: Termina con la “A” ¿pero con cuál empieza?

Después algunos intentos de los niños.

Cami: con la “B”

M: Muy bien ¿pero sabes cuál “¿B”, Cami?

Cami: con la B larga

M: Bueno, sí, podemos ponerlo (mirando nerviosamente a la maestra titular que está filmando) pero ¿saben qué? Va con la V corta... con esta (señalando el abecedario)

Vicky: Con la V corta de Vicky

Aquí el procedimiento de dictado, que en el diseño curricular se sugiere como una puesta en texto de aquello que los niños van proponiendo, se efectivizó en un dictado letra por letra que planteó algunas dificultades: la ausencia de “fuentes seguras de información” como el abecedario de la sala o los nombres de los niños, y la cuestión ortográfica, no prevista en la planificación, como en el caso de VUELA, que tiene que ver con la faceta lingüística de la enseñanza y que suele no tener lugar en la educación inicial.

Las observaciones mostraron que las estudiantes no han logrado configurar un saber didáctico relevante en el área de alfabetización inicial y llegan a la residencia con gran cantidad de dudas sobre el contenido a enseñar o cómo proceder metodológicamente. En gran parte, porque los enfoques psicogenéticos no llegan a presentar modelos didácticos claros para la enseñanza de la escritura en la sala y eso habilita a que las practicantes pongan en juego otros saberes del orden de las propias biografías personales y de la historicidad del

nivel en actividades como la enseñanza memorizada del abecedario, el deletreo, los aprestamientos, el recorte de letras para ordenar, entre otras propuestas.

En este punto se vuelve necesario evidenciar la importancia del trabajo de reflexión y discusión en los talleres como espacio fundamental para que las estudiantes logren revisar junto con sus docentes las propias planificaciones para reorientar sus intervenciones de enseñanza, centralmente, en aspectos tales como que no conviene poner el acento en el resultado sino en el proceso cuando se trata de sujetos que todavía se espera que adquieran conocimientos para avanzar en sus trayectorias alfabetizadoras.

“LOS ENFOQUES PSICOGENÉTICOS NO LLEGAN A PRESENTAR MODELOS DIDÁCTICOS CLAROS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA SALA Y ESO HABILITA A QUE LAS PRACTICANTES PONGAN EN JUEGO OTROS SABERES DEL ORDEN DE LAS PROPIAS BIOGRAFÍAS PERSONALES Y DE LA HISTORICIDAD DEL NIVEL EN ACTIVIDADES COMO LA ENSEÑANZA MEMORIZADA DEL ABECEDARIO, EL DELETREO, LOS APRESTAMIENTOS, EL RECORTE DE LETRAS PARA ORDENAR, ENTRE OTRAS PROPUESTAS”.

Fortalecer los saberes didácticos

Sobre la cuestión de los métodos, Soares (2017) advertía que “son numerosos y complejos los factores que pueden intervenir en la puesta en práctica de los métodos de alfabetización” (p.14) y que es necesario tener en cuenta otros aspectos. Entre esos factores que describe la autora y que inciden en las prácticas de enseñanza, se encuentran las características personales de los maestros alfabetizadores, así como sus biografías personales, sus experiencias profesionales, su formación inicial y continua y sus motivaciones para la enseñanza, entre otros. Situaciones de enseñanza, además, que más allá de los métodos, se llevan a cabo en el marco de un contexto escolar con sus tradiciones y su propia historia, en una comunidad determinada, con un cierto número de niños, una disponibilidad de material didáctico o de recursos para llevar adelante las prácticas alfabetizadoras. Dice Soares (2020) que “la formación del alfabetizador tiene una importante especificidad y exige una preparación del profesor que lo lleve a comprender todas las facetas, todos los condicionantes

(sociales, culturales, políticos) del proceso de alfabetización” (p. 168).

Se vuelve necesario, por un lado, trabajar sobre los documentos vigentes y la perspectiva didáctica para fortalecer los aprendizajes de los futuros docentes en su rol de alfabetizadores. Por otro lado, revisar los contenidos de las materias específicas para definir una propuesta para la enseñanza de la escritura que incluya vinculación entre la teoría y situaciones didácticas concretas, a través de la creación de espacios de discusión y trabajo colectivo en el que participen los profesores de las áreas involucradas, centralmente Prácticas del Lenguaje y los talleres de práctica. Espacios en los que se plantee la alfabetización inicial como contenido transversal de todas las áreas.

Siguiendo a Marta Zamero (2015), creemos que la alfabetización debe ser un proceso institucional, lo que implica un fuerte compromiso de todos en la elaboración de un proyecto de alfabetización acordado con los docentes y que explicita cuáles son las perspectivas didácticas que sostendrán las prácticas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

En este sentido, la autora destaca que en nuestro país tenemos serios problemas de enseñanza de la lectura y la escritura porque, en sus palabras, “se ha destruido la idea de que se requieren metodologías precisas para hacerlo, pero cuanto más vulnerable es la población para alfabetizar, más precisa debe ser la propuesta. Si no logramos conceptualizar que la alfabetización, fuera de toda metáfora, es el dominio de la lengua escrita (tanto en soporte analógico como digital), estamos confundiéndonos mal” (Zamero, 2015).

Por lo tanto, tenemos la obligación de formarnos seriamente en el conocimiento de la didáctica de la enseñanza de la lengua escrita. Un primer paso es llamar a las cosas por su nombre y reconocer el rol de alfabetizador inicial de los docentes de educación inicial.

Con respecto a la formación docente, tal como se ha explicado anteriormente, el borramiento de los saberes propios de la disciplina lengua en el plan de estudios del profesorado de educación inicial y su reconfiguración en Prácticas del lenguaje ha producido efectos en las trayectorias de las maestras en las últimas décadas. La propuesta psicogenética que ha llegado por fuera de las disciplinas de referencia y que plantea una serie de intervenciones didácticas, da por sabidos contenidos propios de la lingüística, principalmente contenidos gramaticales, pero no propone espacios en la formación docente para su enseñanza. Tal como sostiene Oviedo (2021), los saberes propios de la disciplina escolar lengua se constituyen como antagonistas y por eso “deben ser expulsados del sistema”. La autora explica que en los diseños curriculares estos contenidos de

normativa, gramática y literatura se encuentran subsumidos, desagregados y diluidos dentro de una serie de ejes que centralizan la didáctica de las prácticas del lenguaje (p. 319). Una concepción que, según la investigadora, produce una indiferenciación entre trabajo docente y política curricular que “*trae problemas a la hora de pensar el trabajo docente en la escuela*” (p. 322)

En el caso de la formación superior en educación inicial no existe una propuesta de enseñanza sobre lingüística especializada para los futuros docentes (léxico, ortografía, morfología, semántica) ni la materia “Alfabetización inicial” (que sí se dicta en el profesorado de educación primaria), saberes que entendemos que serían fundamentales para sostener las prácticas de enseñanza de la lengua escrita. Este ocultamiento de los saberes lingüísticos hacia los futuros profesores de la educación inicial no ha hecho otra cosa que subrayar la creencia de que esos no son problemas del nivel y, por tanto, los docentes no deberían perder tiempo en formarse en esas áreas. Si la escritura ingresa a las salas del jardín por vía prescriptiva a través de los diseños, la pregunta no es si enseñamos o no la lengua escrita sino qué lengua se está enseñando y cómo.

La idea de que la enseñanza convencional de la lectura y la escritura es responsabilidad de la escuela primaria no hace más que seguir invisibilizando problemas de alfabetización inicial que ya están presentes en las salas del jardín. Por eso es importante subrayar que el proceso de alfabetización que comienza de manera temprana no es el resultado del “contacto” con la escritura o de solo un “ambiente alfabetizador”. Asumir la enseñanza de la escritura en la sala de 5 implica planificar actividades que sostengan situaciones de

enseñanza y aprendizaje que retomen aspectos de la lengua oral y escrita en todas sus dimensiones, contenidos que es necesario fortalecer desde las disciplinas específicas y en los talleres de la práctica.

Algunas propuestas para fortalecer el acompañamiento de las estudiantes y de los profesores a cargo en los talleres de implementación de la práctica son la realización de conversatorios o ateneos de diseño, planificación y reflexión sobre el rol alfabetizador del maestro de educación inicial, la incorporación de asesores de prácticas del lenguaje para transversalizar los contenidos de alfabetización con todas las áreas.

Para terminar, recordamos que la Ley de Educación Nacional establece la obligatoriedad de la sala de 5 años y, con ello, la responsabilidad del nivel inicial de acompañar el proceso de alfabetización para garantizar la igualdad de oportunidades. Las primeras experiencias con la lectura y la escritura, así como el desarrollo del lenguaje oral, tienen un fuerte impacto en el proceso de alfabetización y escolarización posterior. De ahí la relevancia del papel que juegan los jardines de infantes

como ámbitos para acompañar estos procesos (Rosenberg, 2015). En consecuencia, los institutos de formación docente deben preguntarse si se asume como responsabilidad pedagógica el fortalecimiento del rol alfabetizador de los futuros docentes en todas las áreas, si se trata de una disciplina central en las trayectorias de las estudiantes, si los talleres y las cátedras de referencia abordan los contenidos de alfabetización como transversal en las planificaciones y planes de estudio, si se piensa la alfabetización inicial como un trabajo que debe llevarse a cabo de modo sistemático y atendiendo a un modelo didáctico o si hay improvisación.

Este trabajo constituye una primera aproximación al tema de la enseñanza de la lengua en el nivel inicial y propone comenzar un camino de investigación que centre la mirada en los aspectos metodológicos y lingüísticos de la alfabetización inicial en las prácticas y en la formación docente, que contribuya a fortalecer el perfil alfabetizador de los futuros docentes como un objetivo de la formación general en la carrera.

Bibliografía:

Cuesta, C. (2020). Didáctica de la Lengua y trabajo docente. En: Gagliardi, L., Álvarez Garriga, D. y Zanfardini, L. [Coords.]. *Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 293 - 296.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Cuesta, C. (2022). Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querrela a la cuestión de los métodos. *Propuesta Educativa*, 31 (58), pp. 38 - 48.

Diseño curricular para el Nivel Inicial, 4 y 5 años (2020), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: S. XXI.

Grunfeld, D. y Molinari, C. (2017). La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes. Recuperado de:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14262/pr.14262.pdf

Rosemberg, C. (2015). *Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas, Guía 1. Alfabetización temprana en el nivel inicial*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: OEI.

Oviedo, M. (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de*

docentes para la educación primaria (Tesis doctoral, UNLP). En: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>

Soares, M. (2017a). "Educación infantil: alfabetización y letramento". En: *Alfabetización y letramento*. San Pablo: Editora Contexto, pp. 137-144. Traducción de Romina Tribó.

Soares, M. (2020). Alfabetización y letramento. Concepciones. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 11, Nro. 20-21

Zamero, M. (2015). La alfabetización no es un proceso `del maestro´, la alfabetización es un proceso institucional, Recuperado de: [Marta Zamero: «La alfabetización no es un proceso `del maestro´, la alfabetización es un proceso institucional» \(fhaycs-uader.edu.ar\)](http://fhaycs-uader.edu.ar)

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

¿CÓMO TRABAJAR EL LIBRO ÁLBUM EN LA CLASE DE INGLÉS EN EL NIVEL INICIAL?

●●● POR: CYNTHIA CRISTELLI y KARINA DURÁN

El artículo explora el concepto del libro álbum, destacando su interdependencia entre palabras, imágenes y diseño. Proporciona pautas detalladas para la preparación y ejecución de la lectura en voz alta, así como actividades creativas posteriores, con ejemplos concretos del libro *Press Here* de Hervé Tullet y *Little Cloud* de Eric Carle.

Breve definición de libro álbum

El libro álbum se caracteriza por la interdependencia de palabras, imágenes y detalles de diseño; elementos que trabajan juntos para crear significado (Matulka, 2008). Cada aspecto del libro álbum —palabras, ilustraciones, portadas, guardas, tipografía, colores— refleja una decisión deliberada tomada por alguien y la relación entre todas las partes designadas es esencial para comprender el libro álbum. Todos los detalles individuales, juntos, crean un impacto más poderoso de lo que cada uno produciría individualmente. El resultado es un todo estético que es mayor que la suma de las partes individuales (Sipe, 2008). Por lo tanto, para apreciar completamente un libro álbum resulta crucial considerar todos sus elementos. Centrarse solo en un aspecto significa pasar por alto una parte significativa de la experiencia general.

Los libros álbum, incluyendo los más tradicionales, son inherentemente textos multimodales: el mundo de las palabras y el mundo de las imágenes sirven como dos formas de transmitir pensamientos y emociones a los lectores/espectadores (Sipe, 2008). Existe una estrecha relación entre lo verbal y lo visual. En el ámbito de la enseñanza del inglés, Mourão (2016) ha descrito esta relación entre palabra e imagen como un continuo que abarca desde una presentación y explicación simple de la misma información hasta una presentación y explicación más elaborada de información diversa, inclusive contradictoria. Los libros álbum con una relación simple entre imagen y palabra, en la que las ilustraciones se alinean con el texto, generalmente se utilizan con estudiantes de nivel inicial o primer ciclo de primaria porque esta dinámica les ayuda a ganar confianza en el proceso de

aprendizaje de un idioma, mientras que los libros álbum que pertenecen al extremo complejo del continuum palabra-imagen se recomiendan para estudiantes de primaria de segundo ciclo, quienes pueden entender y llenar los vacíos entre lo que muestran las imágenes y lo que dicen las palabras.

“CADA ASPECTO DEL LIBRO ÁLBUM –PALABRAS, ILUSTRACIONES, PORTADAS, GUARDAS, TIPOGRAFÍA, COLORES— REFLEJA UNA DECISIÓN DELIBERADA TOMADA POR ALGUIEN Y LA RELACIÓN ENTRE TODAS LAS PARTES DESIGNADAS ES ESENCIAL PARA COMPRENDER EL LIBRO ÁLBUM. TODOS LOS DETALLES INDIVIDUALES, JUNTOS, CREAN UN IMPACTO MÁS PODEROSO DE LO QUE CADA UNO PRODUCIRÍA INDIVIDUALMENTE”.

Etapas en la lectura

Antes de leer

La etapa previa a la lectura de un libro puede comprender algunos de los siguientes aspectos:

- **Elegir el libro álbum:** la elección del libro álbum no es tarea fácil y requiere considerar varios aspectos para garantizar una experiencia enriquecedora. Algunos de estos criterios incluyen la edad y nivel de lengua de los/as estudiantes, la calidad narrativa e ilustrativa, y la posibilidad de integrar acciones pedagógicas transversales que promuevan valores como la interculturalidad.
- **Preparar la historia:** es crucial el acercamiento previo del/ de la docente al material. Este paso implica familiarizarse previamente con la historia, comprobar la pronunciación y la entonación, buscar el significado de las nuevas palabras, escuchar o mirar a otros/as narradores leyendo ese mismo libro, prever intervenciones y preguntas que se pueden formular.
- **Preparar el espacio:** seleccionar el lugar adecuado para la lectura, ya sea un rincón de lectura, en la biblioteca o sentados/as en círculo con almohadones. Un entorno cómodo y acogedor ayuda a crear un ambiente propicio para la lectura.
- **Preparar a los/as chicos/as:** es fundamental preparar emocionalmente a los/as niños/as para la lectura en voz alta. Se puede iniciar la sesión con una canción, una frase o incluso utilizando algún instrumento musical para captar su atención y crear

expectativa para el inicio de la historia. A continuación, se presenta el ejemplo de una canción:

“If You’re Ready” (Tune: If You’re Happy and You Know It)

If you’re ready for a story, clap your hands.

If you’re ready for a story, clap your hands.

If you’re ready for a story, if you’re ready for a story,

If you’re ready for a story, clap your hands.

(Repeat with other actions: stomp your feet/have a seat/look at me)

Otra opción podría ser empezar con una introducción explícita a la historia. Por ejemplo,

“Today I’ll tell you the story of...” (Hoy les voy a contar una historia sobre...)

- **Despertar el interés y la curiosidad:** buscar una forma creativa y llamativa de comenzar la lectura que despierte la curiosidad y el interés. Se puede hacer preguntas, utilizar un sombrero misterioso con objetos relacionados con la historia, o mostrar imágenes de los/as personajes principales.
- **Hacer foco en el paratexto:** dedicar tiempo a explorar la portada, las ilustraciones, las guardas y la contraportada. Estos elementos pueden proporcionar pistas sobre la trama y generar expectativas en los/as niños/a.
- **Activar el conocimiento previo:** esto les ayudará a conectar la historia con sus propias vivencias, facilitando la comprensión y el interés por la lectura.
- **Introducir elementos lingüísticos:** presentar vocabulario o conceptos importantes que aparecerán en la historia. Además, explicar cualquier detalle cultural o contextual desconocido que pueda ser relevante para la comprensión.

Durante la lectura

- **Emplear técnicas expresivas:** durante la lectura en voz alta, el/la docente debe emplear una variedad de técnicas expresivas. Estas técnicas incluyen gestos, expresiones faciales, postura, contacto visual, cambios de tono y volumen en la voz, entonación adecuada.

- **Darles un motivo para escuchar la historia:** por ejemplo, antes de comenzar a leer, el/la docente les muestra unos animales y los/as niños/as tienen que ponerlos en el orden en el que creen que aparecerán. Luego, tienen que escuchar y verificar sus respuestas.
- **Animar la participación de los/as niños/as:** para fomentar la participación de la clase, se puede aprovechar la estructura de ciertas historias que incluyen frases o canciones repetitivas. Esto proporciona una excelente oportunidad para que los/as niños/as adquieran un papel activo en la experiencia de lectura al contribuir con partes de la historia junto con el/la docente.
- **Incluir momentos de conversación sobre la historia:** estos momentos brindan la oportunidad de explorar temas, personajes y acontecimientos de la historia, así como de relacionarlos con las experiencias personales de los niños/as. Por eso, es importante detenerse en la lectura para hacer comentarios o para invitar a realizarlos.

Después de la lectura

A continuación, se presentan una serie de actividades que pueden variar de acuerdo al propósito de la lectura en voz alta:

- **Proporcionar un espacio para la reflexión y la expresión:** invitar a los/as niños/as a compartir sus opiniones y emociones sobre la historia mediante preguntas personales. Esto ayuda a promover la comprensión y el pensamiento crítico.
- **Incorporar actividades con un enfoque creativo:** a través de manualidades, dramatizaciones, o dibujos, los/as niños/as pueden explorar la historia desde diferentes perspectivas y expresar su creatividad. Estas actividades pueden ser compartidas con grupos de pares o familias.
- **Establecer vínculos con otras áreas del currículum:** por ejemplo, después de leer un libro sobre la naturaleza, se pueden realizar actividades de Ciencias para explorar más a fondo los temas presentados en la historia.

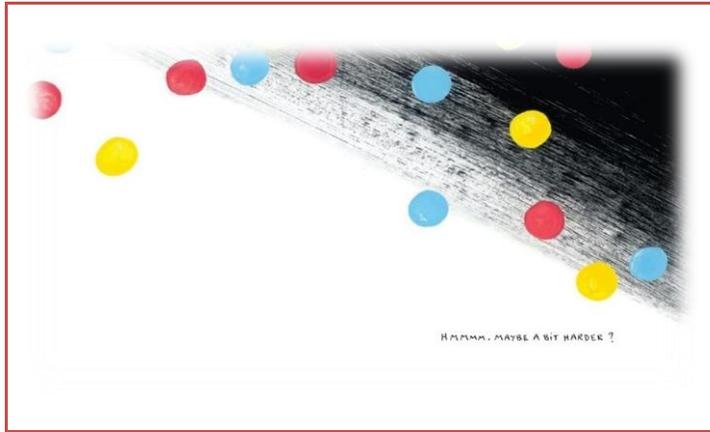
Dos ejemplos de trabajo en el aula

Press Here de Hervé Tullet

El primer ejemplo que presentaremos no solamente reúne las características del libro álbum, sino que presenta un valor agregado. *Press Here*, escrito por Hervé Tullet, propone un intercambio que involucra las palabras, las imágenes y la acción. El disparador está

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

dado por el título y luego de esta primera acción de presionar un círculo amarillo, se suceden otras que van teniendo diferentes consecuencias al pasar las páginas. Incluimos unas imágenes a modo de ejemplo:



En estas páginas consecutivas, se pide al lector que sopla para sacar el fondo negro. El libro incluye diversas acciones: frotar, presionar, aplaudir, soplar, sacudir el libro, moverlo hacia la derecha y la izquierda, entre otras.

Lo dicho hasta aquí, nos conduce directamente a pensar que el protagonismo del momento de lectura es un acercamiento que, si bien se desarrolló en las décadas de los 60 y 70, sigue aportando enormes beneficios a la enseñanza de Inglés en el nivel inicial. Estamos hablando de TPR (Total Physical Response), una herramienta metodológica que se centra en el uso de acciones que permiten el acercamiento a la segunda lengua de manera directa y altamente significativa y reporta enormes ventajas tanto para quien aprende como para quien enseña (Larsen- Freeman, 2013). Para quien aprende la propuesta es activa, divertida, motivadora y convocante. Para quien enseña puede ser un modo muy significativo de exposición a nuevos contenidos o una fuente de información valiosa en términos de evaluación de la comprensión y el nivel de reconocimiento de lengua del grupo con el que está trabajando. Esto dependerá de los propósitos y objetivos planteados y el momento de la programación de la enseñanza en que se decide incluir esta propuesta.

Más allá del diseño del libro, la secuencia didáctica que desarrollaremos a continuación está atravesada por un acercamiento centrado en la acción.

“TPR (TOTAL PHYSICAL RESPONSE), UNA HERRAMIENTA METODOLÓGICA QUE SE CENTRA EN EL USO DE ACCIONES QUE PERMITEN EL ACERCAMIENTO A LA SEGUNDA LENGUA DE MANERA DIRECTA Y ALTAMENTE SIGNIFICATIVA Y REPORTA ENORMES VENTAJAS TANTO PARA QUIEN APRENDE COMO PARA QUIEN ENSEÑA (LARSEN-FREEMAN, 2013)”.

Actividades previas a la lectura (de inicio):

Juego con globos de colores y canción:

El lugar ideal para esta actividad es un espacio abierto, pero puede realizarse en la sala si las dimensiones lo permiten. A partir de una canción enseñada

previamente, *Balloons are red*, el grupo jugará con globos. Por ejemplo, tratando que no toquen el piso mientras cantan y/o escuchan la canción.

Balloon are red

Ballons are blue

Ballons are green and orange

and purple, too.

Momentos de la lectura:

Antes de la lectura:

Luego del juego, pedimos al grupo que se sienten en ronda y usando un sombrero o pañuelo multicolor presentamos el libro generando expectativas a partir de preguntas o mostrando parte de la tapa.

Durante la lectura:

Este tipo de libros requiere una preparación cuidadosa y es recomendable ensayar la lectura minuciosamente antes de llevarlo a la sala. Requiere habilidades que exceden la narración ya que hay que prever de qué manera se solicitará al grupo que realice las acciones ya que hay algunas que son individuales (frotar, presionar) y otras que se pueden realizar de manera grupal (soplar/ aplaudir). La anticipación de la dinámica elegida es crucial para que la lectura del cuento sea efectiva.

Después de la lectura:

En este caso, propondremos una actividad con enfoque creativo que consistirá en la producción de nuevas páginas para el libro o directamente en una nueva versión del libro diseñada de manera colaborativa por la sala. La misma fue planificada en el marco de los Talleres 3 y 4 de los EDI (Espacio de Definición Institucional) de Inglés.

La actividad puede llevarse a cabo utilizando diversos recursos que quedarán a criterio del/la docente de acuerdo a la edad y características del grupo con el que está trabajando. Podrían usarse círculos de colores previamente recortados o sellos de corcho o esponja con pinturas de colores para diseñar un libro similar a *Press Here*.

Para compaginar las creaciones de los/las niños/as, la/el docente podrá intercalar páginas siguiendo esta secuencia:



Los colores y acciones en las páginas intercaladas por la/el docente serán consensuadas grupalmente o con el/la diseñador/a de la página correspondiente, nuevamente quedando esto sujeto al contexto del grupo y la sala.

Little Cloud de Eric Carle

En esta historia, *Little Cloud* se desplaza por el cielo siguiendo su propio ritmo, más lento que las otras nubes. Mientras está sola, se divierte transformándose en diferentes objetos y animales. Sin embargo, cuando las otras nubes regresan para encontrarla, descubre que la necesitan para cumplir su misión: unirse, formar una nube grande y liberar la lluvia.

Momentos de la lectura:

A continuación, se presentan posibles actividades para realizar en los tres momentos de lectura, que fueron pensadas en conjunto con las alumnas del Taller 3 del EDI de Inglés del turno tarde del primer cuatrimestre de 2024.

Antes de la lectura:

Antes de comenzar con la lectura en voz alta, la/el docente lleva a los/as estudiantes al patio del colegio para observar las nubes en el cielo. Se acuestan todos/as mirando hacia arriba y se les pide que identifiquen y compartan lo que ven. Luego, se sientan todos en ronda y la/el docente introduce el libro álbum en inglés diciéndoles que les contará una historia sobre una pequeña nube, muestra la tapa del libro y señala la imagen.

Durante la lectura:

La/el docente leerá la historia haciendo las pausas necesarias e invitando a la interacción con el grupo.

Después de la lectura:

En esta etapa, debido a la riqueza de la narrativa y las ilustraciones, se pueden realizar diversas actividades creativas que incluyen el trabajo con las artes, con el movimiento corporal, y con otras áreas del currículum.

Los/as niños/as pueden crear manualidades utilizando papel, algodón, pegamento y crayones, inspirándose en

las formas y colores de las nubes del libro. Además, en grupos, pueden crear tarjetas del clima (*weather flashcards*) en las que representen días soleados, nublados, lluviosos y/o ventosos. Estas tarjetas pueden utilizarse luego en la rutina del clima al inicio de las clases.

También, se puede fomentar la dramatización: la/el docente menciona distintas transformaciones de *Little Cloud* (árbol, tiburón, avión, conejo, sombrero) mientras que muestra la ilustración correspondiente del libro y los/as estudiantes usarán su imaginación para representar esas figuras con sus cuerpos. Incluso pueden utilizar su cuerpo para crear el ruido de la lluvia. Comienzan frotando las manos durante unos segundos, luego hacen chasquidos con los dedos y, finalmente, golpean sus muslos con las palmas de sus manos bien abiertas.

Asimismo, se puede explorar el proceso de formación de las nubes y la lluvia a través de actividades interdisciplinarias con otras materias, ya que la exploración de los distintos fenómenos atmosféricos es un contenido dentro del eje Indagación y Conocimiento del Ambiente (Diseño curricular, 2019).

Bibliografía:

Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. Cambridge university press.

Carle, E. (1996). *Little Cloud*. Penguin Random House.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., & Swann, J. (2017). *Storytelling in Early Childhood*. Routledge.

Diseño Curricular para la Educación Inicial: Niñas y niños de 4 y 5 años (2019). Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Freeman, J. (2007). *Once Upon a Time: Using Storytelling, Creative Drama, and Reader's Theater with Children in Grades PreK-6*. Bloomsbury Publishing.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford University Press.

Matulka, D. L. (2008). *A Picture Book Primer: Understanding and Using Picture Books*. Greenwood Publishing Group.

Tullet, H. (2011). *Press Here*. Handprint Books.

Sipe, L. (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.

Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Series Ed. Alan Maley. Oxford University Press.

Cynthia Cristelli es Licenciada en Psicología. Profesora en Educación Media y Superior en Psicología (Facultad de Psicología U.B.A.). Profesora de Inglés (I.S.P. "Joaquín V. González"). Diplomatura en Constructivismo y Educación (FLACSO). Cursando: Educación Inicial y Primera Infancia (FLACSO).

Su email: cynthia.cristelli@bue.edu.ar

Karina Durán es Licenciada en Lengua Inglesa (Universidad de Belgrano). Profesora Superior de Inglés (ENSLV Sofía E Broquen de Spangerberg). Especializándose en Introducción a la Literatura (ENSLV Sofía E Broquen de Spangerberg) y en Literatura Infantil y Juvenil (I.E.S. en lenguas Vivas "J. R. Fernández").

Su email: karinabelen.duran@bue.edu.ar



MIRADAS DE LA LITERATURA EN EL ISPEI “SARA C. DE ECCLESTON”. LA VISIÓN DE TRES GENERACIONES DE FORMADORES.

●●● POR: CRISTINA PIZARRO Y MARCELO BIANCHI BUSTOS

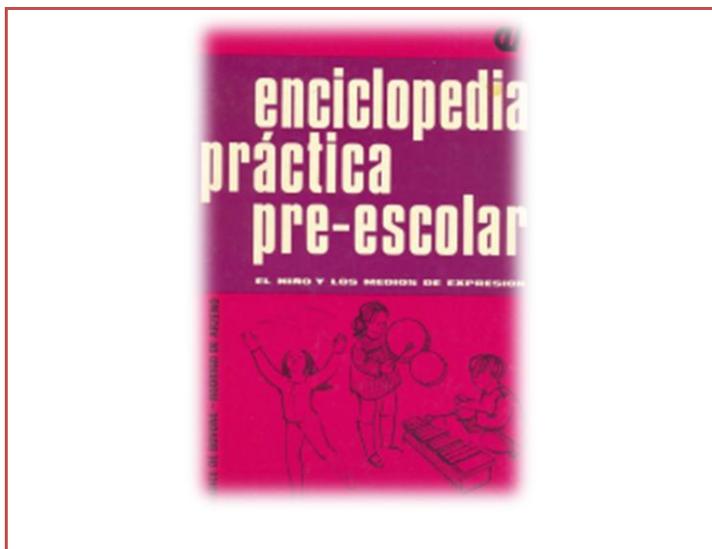
Que la poesía une a generaciones a lo largo del tiempo lo sabemos todos los que nos dedicamos a la Literatura y que estamos de una forma u otra dedicados a la educación, al nivel inicial y a la formación docente. Es gracias a un artista, que en este caso es un escritor, que, por medio de una maravillosa combinación de palabras, sentidos, recursos, nociones de métrica, uso del ritmo y de la rima se logra crear un poema.

Tal vez el subtítulo de este artículo puede parecer complejo, pero tiene que ver con algo muy sencillo y con la circulación de ideas a lo largo del tiempo en el Instituto Superior del Profesorado “Sara C. de Eccleston”: Cristina Pizarro, una ex profesora del Eccleston, gran amiga y colega del mundo de la Literatura Infantil, me acercó un texto inédito que, desde mi mirada, era necesario darlo a conocer. El texto es una especie de homenaje de Cristina Pizarro a Beatriz Capizzano, otra ex profesora de nuestra institución, a raíz de una conferencia que dictó el 15 de junio de 1994 pero no me pareció bien publicarlo sin estos comentarios previos, pues es posible que algunas personas desconozcan el legado de estas dos grandes profesionales.

El texto está en primera persona para poder diferenciar las distintas voces que podrán encontrar en él. Por un lado, la mía, pensando en la poesía hoy, desde la cátedra; por el otro, las palabras de Capizzano, disertante cuyas ideas constituyen la parte central de este artículo, a quien conozco solo por algunos textos de didáctica de la literatura, entre ellos el maravilloso tomo “El niño y los medios de comunicación” perteneciente a la monumental

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

*Enciclopedia Práctica Pre-escolar*². Por último, las palabras de Cristina Pizarro a quien me une la amistad y la admiración y que es la encargada de introducir y comentar lo dicho por su colega. Gracias a la lectura de los trabajos de ellas y de otros autores, tanto teóricos como poetas, es que comencé a amar a la poesía en general y la infantil en particular.



² Todos los libros mencionados de las dos profesoras forman parte del fondo de la Biblioteca "Margarita Ravioli" del ISPEI.

Cristina Pizarro -con quien firmo este artículo- es para mí una gran maestra con una sabiduría acuñada en el aula del Instituto Nacional del Profesorado "Sara C. de Eccleston" – cuando ella comenzó a trabajar aún no había sido transferido y era nacional – y desde su lugar y con su pasión por escribir fue educando a miles de futuras maestras. Tuve la suerte de conocerla por artículos de la *Revista La Obra* y *Novedades educativas*, en primer lugar, para luego leer un libro maravilloso que es *En busca del lector infinito*, *Los cuadernos de Quele* y su obra teórica más reciente *Tiempo y brújula en la literatura infantil*. Con las dos me une la poesía, la pasión por la Literatura Infantil y el amor por esta institución en la que formamos docentes.

Creo firmemente que desde ese primer *vínculo poético socializante* (es un complejo concepto con el que decidí comenzar a caracterizar a las nanas) que tiene por contexto el encuentro del bebé con sus padres en el ámbito familiar para pasar luego al contacto a partir de los 45 días con su docente, pasando por los juegos, las rimas más diversas, los trabalenguas, etc., el niño está en contacto con el mundo poético. ¿Y si no lo está? Es función y responsabilidad del docente lograrlo, pues el derecho a acceder a la poesía y al lenguaje poético es un derecho del niño que debe ser garantizado en el contexto escolar por el gran mediador con el que se encuentra y comparte su día a día, el docente. La poesía, al igual que otros géneros literarios, tiene una gran misión que es acompañar el desarrollo del niño, del joven y del adulto.

En la práctica cotidiana de Pizarro la poesía ocupaba – y ocupa actualmente – un lugar central. Ingresó al profesorado en 1978 y trabajó durante treinta años. Sus inicios fueron de

la mano de Beatriz Capizzano y poco a poco fue haciendo un gran camino en el que estuvieron además de la cátedra, las conferencias internacionales, el contacto con la OMEP, el formar parte de ALIJA y, por último, el haber fundado la Academia de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina.

“EL DERECHO A ACCEDER A LA POESÍA Y AL LENGUAJE POÉTICO ES UN DERECHO DEL NIÑO QUE DEBE SER GARANTIZADO EN EL CONTEXTO ESCOLAR POR EL GRAN MEDIADOR CON EL QUE SE ENCUENTRA Y COMPARTE SU DÍA A DÍA, EL DOCENTE”.

Los invito a leer lo que escribió Pizarro al contextualizar la conferencia que dio Capizzano antes de leer las

propias palabras de ella que transcribió Cristina desde una antigua grabación que nos permite conocer sus ideas:

HOMENAJE A UNA DE LAS PIONERAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN NUESTRO PAÍS: DIALOGANDO SOBRE POESÍA CON BEATRIZ CAPIZZANO

Miércoles 15 de junio de 1994

Con motivo de la imposición del nombre Marina Margarita Ravioli a la biblioteca del Instituto Nacional Superior de Profesorado de Jardín de Infantes "Sara C. de Eccleston" y Jardín de Infancia "Mitre" anexo, se realizaron una serie de actividades literarias, coordinadas por quien firma la nota, en homenaje a quien fuera su rectora fundadora.

El miércoles 15 de junio de 1994, la profesora Elvira Pastorino dio apertura a los actos con cálidas palabras de bienvenida y agradecimiento a Beatriz Capizzano, quien desarrolló una fructífera charla sobre poesía para niños.

Fue un gratísimo honor presentarla ante el numeroso público, constituido por alumnas y docentes del profesorado. Quise destacar lo representativo de Beatriz en la institución, pues ha formado parte de los diversos estamentos de la comunidad educativa: egresada, maestra de sala, directora del Mitre, profesora de la Cátedra de Lengua y Literatura, jefa del área de Comunicación y Expresión. Ese entramado de facetas que hay en la personalidad de Beatriz, sostienen también las raíces del prestigio académico que gozamos en la actualidad.

En el espacio correspondiente a la charla, puntalicé que la poesía se erige en una especie de diálogo que el poeta tiene con el mundo. Y en esa cosmovisión que el poeta trae y expande, existe una grandeza espiritual, que va más allá de la versificación; implica una actitud de compromiso, de amor,

de respeto por el prójimo. Todo ello aparece plasmado, de modo coherente, en el estilo de vida de Beatriz.

A partir de lo que sigue, me propongo trazar una reseña de lo desarrollado en la exposición a cargo de Beatriz Capizzano:

"La poesía es un acto íntimo, recoleto. Tenemos que crear un ambiente de puertas cerradas, de silencio para que pueda surgir ese duende de magia.

La poesía describe con el lenguaje cotidiano; son las mismas palabras, pero con otras ropas. Tienen la otredad que les da el poeta. Es una segunda naturaleza que sólo el arte del poeta sabe descubrir.

Durante largo tiempo, muchos escritores para niños disfrazaron su intención didáctica, moralizadora con un dejo de imaginación, con un poco de retórica; pero, ahí, agazapada tras cada palabra, estaba lo aleccionador. Y como el chico tiene un olfato de ratoncito, se da cuenta cuando le damos algo para propinarle después la moraleja. Y la Literatura no es para moralizar. La Literatura es una de las bellas artes y es femenina. Y como buena mujer quiere ser independiente. La Literatura juega, la Literatura tiene alas. No la podemos fijar con un lazo y decir "te tomo y me servís para tal

cosa". No es esclava de nadie. No se puede usar la Literatura para enseñar a lavarse las manos o para explicar cuáles son los medios de transporte. No, eso es subestimarla, rebajarla, prostituirla. La Literatura es otra cosa, es algo liviano, etéreo, algo fino, elegante, distinto. Los chicos no se equivocan y los chicos saben rastrear de lo mucho que hay, aquello que realmente les satisface.

"Y LA LITERATURA NO ES PARA MORALIZAR. LA LITERATURA ES UNA DE LAS BELLAS ARTES Y ES FEMENINA. Y COMO BUENA MUJER QUIERE SER INDEPENDIENTE. LA LITERATURA JUEGA, LA LITERATURA TIENE ALAS. NO LA PODEMOS FIJAR CON UN LAZO Y DECIR "TE TOMO Y ME SERVÍS PARA TAL COSA". NO ES ESCLAVA DE NADIE".

Voy a convocar, en primera línea, a una autora que es el pan nuestro de cada día, aquí en el jardín de infantes y que es María Elena Walsh. Una mujer diferente, una mujer que no conocía a los chicos y que le salió, a borbotones, la Literatura para los chicos. Su lengua es de una simpleza, de una claridad, de una transparencia. Hay un manejo sabio de los

sustantivos, una economía de los sustantivos. (Horacio Quiroga decía que el adjetivo siempre sobra. Cuanto menos se pongan más certera va a ser la descripción del autor.)

"El cielo es de cielo
la nube es de tiza
la cara del sapo
me da mucha risa
La luna es de queso
el sol es de sol
la cara del sapo
me da mucha tos."

Los chicos se ríen a carcajadas. ¿Por qué? No dice nada esta rima. Es un acopio de sustantivos e incluso de repeticiones, pero sin embargo tiene el toque de la gracia de María Elena Walsh. Ella heredó la concentración, la nostalgia por el pasado, esa tristeza típica del cante jondo de su madre andaluza. Y el fino humor inglés de su padre. María Elena fue a rastrear sus raíces en Europa. Todos tenemos un antepasado que vino en los barcos. Todavía no afianzamos nuestra identidad nacional. Tenemos que formar una trama nacional, reencontrarnos en el idioma de infancia, como dijo María Elena, en las cosas comunes que nos unen.

Un poeta es un señor o una señora un poco excéntrico porque se dedica a trabajar con las palabras. Se vale de la palabra que es la materia de su arte, como el mármol lo es para el escultor o los sonidos o el silencio para el músico. El poeta trabaja sonidos y silencios, cosa que a veces olvidamos. El silencio, tan reparador, tan con frescura de oasis. Llegar al silencio y detenerse en esta vida tan loca y compulsiva que llevamos. La palabra es una materia muy plástica, por su contenido, que debe ser inteligible. La palabra tiene que entenderse si no, no sirve para nada. Qué representa una palabra que no se entiende. Y esto hay que tenerlo en cuenta cuando elegimos poesías para los chicos. Si nosotros nos empeñamos en enseñarles el Himno Nacional Argentino, el chico como un loro va a decir "Oíd, mortales, el grito sagrado, libertad libertad, libertad". ¿Qué es "sagrado", qué es "mortales", qué es "libertad" para un niño de cuatro años? No es comprensible porque no es tangible, no es concreto, porque él no lo puede tocar, no puede experimentar, como dice Piaget, con las cosas. ¿El conocimiento, cómo se construye? Se construye a través de la experimentación.

La palabra es la representación, un signo de las cosas, según Aristóteles. La palabra y su significado es una convención social. Las palabras forman nuestra lengua. La lengua es el patrimonio de nuestro pueblo. En cambio, el lenguaje tiene una intención determinada. Los caprichos que tiene la lengua. Tiene diversas implicancias semánticas. Los lenguajes se circunscriben a la intención de quien los utiliza. Todo tiene un cierto límite dado por el uso, según la clase social. Las palabras tienen estímulos sonoros. La palabra también tiene un alma, un sentido, la esencia. Significado y significante. La poesía utiliza la palabra, sobre todo por sus implicancias fonéticas y semánticas. La poesía apunta a la belleza. Hay que

hacer una selección muy sagaz. El niño es muy sensible al tono, el matiz. Comprende el tono. Por eso es importante la dicción. Hay que cuidar el tono, intensidad y calidad de voz.

Muchas veces los chicos no comprenden una poesía. No importa. Basta que perciban algunas imágenes. Una poesía no necesita sintetizarse. Basta con que la goce escuchándola.

Cada palabra sintetiza un significado y un significante. Dicen que todas las palabras nacieron en sus orígenes como representación de un aspecto sonoro, por ejemplo, susurrar, tronar, repiquetear, suave, dulce, parece un calco del sonido.

La esencia de la palabra está llevando implícito su significado. Hay poesías que sólo tienen valor por su carga fonética. A los chicos les encanta el sonido.

En los poemas de Edith Vera "Las dos naranjas" de Editorial Magisterio Río de la Plata.

O en "un día una brújula que era muy viéjula..." de Elsa Bornemann.

Al poeta Alfonso Reyes se le ocurrió escribir algo sin sentido y se lo enseñó a su hijita. La pequeña dijo aquella poesía que sólo tenía impacto fonético. Entre las palabras que él puso estaba la palabra "jitánjafora" que no significa nada. De allí, quedó esta denominación para la poesía con impacto fonético y sin carga semántica.

Escuchar poesía es un acto de concentración y de imaginación. Esto es lo que hay que hacer con los chicos. Crear el ambiente para escuchar, dejar que imaginen, leer pausada la poesía.

La poesía es para tiempos de paz, dijo Elsa Bornemann. El alma turbulenta no tiene ganas de escuchar poesías.

La imagen es un medio de expresión de la poesía moderna. Imágenes visuales, sonoras, olfativas. Se focalizan algunos sentidos. No pretende ser efecto de un razonamiento.

"Mi tijera corta papel/...Cuidado con mi tijera" en María Hortensia Lacau, *País de Silvia*.

"La plaza tiene una torre...", Antonio Machado.

La poesía es una de las primeras manifestaciones de la humanidad.

El niño tiene contacto desde que nace, desde la cuna, los arrorrós que son tan viejos como el mundo. Para conminarlo, para mecerlo, el chico se cuelga de las palabras de la madre. Por ese sonsonete se va entregando al sueño.

A ese nene chiquito
quién le ha pegado
que tiene los ojitos
de haber llorado.

La cuna de mi niño
se mece sola
como en el campo verde
las amapolas.

Si mi niño se durmiera
yo le daba un regalito
una piedrita de azúcar
envuelta en un papelito.

Pajarito que cantas
en la laguna
no despiertes al niño
que está en la cuna.

No es un botoncito
es una nariz
ay que me la como
y me la comí.

Por aquí viene un conejito
saltando en tres patitas
y corriendo apuradito
se metió en su cuevita.

Arbolito, arbolazo
dame un beso
y un abrazo.

El hombre ha perdido espacio en la ciudad, y lo ha
ganado el auto. Se ha perdido el folklore, la tradición

oral, el aprender de los otros. Tenemos que enseñar el origen de las cosas. Somos
ciudadanos libres."

**Agrego para dar fin y engendrar un nuevo comienzo, "poesía es engalanar la lengua para lograr otro
efecto."**

Cristina Pizarro. Transcripción magnetofónica de la charla".



EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

En realidad, el fin que intenta darle Cristina no es tal, pues un poema es siempre un nuevo comienzo y mientras exista en las aulas del profesorado y de los jardines una maestra que recite un poema y uno o más niños que lo disfruten estéticamente, la poesía estará viva y las palabras de Beatriz Capizzano y de Cristina Pizarro volverán a poblar las aulas.

Este año nuestra revista cumple 20 años y el Eccleston, 85. Deseo que este artículo sea un homenaje a estas dos docentes que pasaron por sus aulas con la pasión y el compromiso de formar profesionales del nivel inicial.

Cristina Pizarro es Profesora de Castellano, Literatura y Latín. Es especialista en Literatura Infantil y poeta. Se desempeñó como Profesora del ISPEI "Sara C. de Eccleston" de Lengua y Literatura / Literatura y, además, en otras instituciones de nivel superior. Fundadora de la Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil.

Marcelo Bianchi Bustos es Dr. en Literatura Comparada y Especialista en Literatura Infantil. Profesor del ISPEI Eccleston de Literatura, Prácticas del Lenguaje y Narración. Presidente de la Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil y Director del Departamento de LIJ del Instituto Literario y Cultural Hispánico.



DIDÁCTICA CRÍTICA DEL NIVEL INICIAL: INTRODUCIR EL ESTADO EN LA RED CONCEPTUAL.

●●● POR: MARCELA PÉREZ BLANCO

Introducción: El problema

Alguien dice: - "Todo lo que tengo lo hice solo".

Respuesta: "¿Tan bien ganás que para tener luz pudiste hacer una central hidroeléctrica; para tener gas un gasoducto; para tener agua una planta potabilizadora; las calles por donde circulás con tu auto...?"

Alguien repone: "No, pero pago mis impuestos"

Respuesta: "¿Y solo con tus impuestos se pudieron hacer todas esas cosas?"

Este diálogo parece absurdo, pero evidencia que en cuanto nos proponemos penetrar y profundizar en afirmaciones sostenidas solo en el sentido común, entendemos que la mayoría de las cosas que damos por sentadas son construcciones sociales e históricas. Es decir, no solo no podríamos hacerlas individualmente, sino que ni siquiera alcanzaría una generación. El esfuerzo colectivo permite cosas que sería impensable alcanzar aisladamente en el curso de una vida humana.

Para exponer la profundidad y extensión del problema se podrían referir multitud de anécdotas que muestran esta invisibilización pero me limitaré a dos: la cara de perplejidad de las estudiantes cuando se les dice que miren a su alrededor y piensen si tendrían profesorado, calles, veredas, árboles en ellas, iluminación, semáforos, etc. sin los denostados "políticos" y el desconcierto y la dificultad de encontrar respuestas de personas

que estaban criando niñxs cuando les preguntaba sobre “sus encuentros” con el Estado (O’Donnell, 2008)³.

En estos relatos se mezclan sociedad, políticos y Estado. El Estado, a través de lxs políticxs, aglutina y organiza los esfuerzos de la sociedad. Es el órgano donde se reúnen y organizan las energías sociales. Su accionar pasa desapercibido para muchas personas y se afirma la ilusión de que la explicación del progreso es simple e individual⁴. No sólo está presente en lo obviamente estatal (como las escuelas y los hospitales públicos) sino que atraviesa todas las esferas de la vida cotidiana porque organiza la existencia colectiva en sus múltiples y disímiles aspectos (por ejemplo, fumiga para que no haya mosquitos, emite los registros de conducir,

establece el mantenimiento mensual de los ascensores de los edificios, etc.)

Sin embargo, esta dimensión de la realidad tan importante está prácticamente ausente del Nivel Inicial. La didáctica provee principios para la acción de carácter prescriptivo y una didáctica crítica no se puede permitir omitir una dimensión de la relevancia del Estado. Aquí no nos manifestamos por una u otra forma estatal: nos pronunciamos a favor del Estado en general como entidad imprescindible de la vida en sociedad y sin el cual no existe más que una situación de pura naturaleza donde solo prevalece el más fuerte y sus normas.

El Nivel Inicial y el Estado

De manera que más que justificar su inclusión, lo más importante es desentrañar por qué lo hemos excluido (o al menos no lo hemos incluido hasta ahora).

¿Será porque pensamos que “no es un tema para chicxs”? ¿Nos parece una esfera de la realidad que no es pertinente para ser enseñada en el Nivel Inicial?

Quizás inadvertidamente hemos sido víctimas del mito de la infancia feliz, ingenua y despreocupada (Harf y otras, 1996). Ya sabemos que esta invención es falsa. Lxs niñxs no son homogéneos, monocordes ni estáticos. Por eso hoy preferimos decir “las infancias” para resaltar la pluralidad y diversidad. ¿Por qué, si salimos a la plaza, por ejemplo, lxs chicxs no pueden saber que es pública y que eso quiere decir que es de todxs y que hay personas que trabajan de cortar el pasto, podar los árboles, pintar los juegos, etc. y que entre todas las personas grandes les pagan?

³ Tesis de doctorado titulada *Políticas públicas y significaciones cotidianas respecto a la educación de lxs niñxs menores de tres años en CABA*.

⁴ Por supuesto que esta definición es incompleta y parcial por cuanto no incluye la dominación, el conflicto, etc. pero aquí no interesa una definición y discusión politológicas sino los rasgos esenciales y básicos del Estado y en este sentido se homologa a cualquier otra instancia que un grupo humano designa y diferencia para gestionar los aportes individuales.

No estamos proponiendo ni sugiriendo una imposición ni un adoctrinamiento. Mucho menos, por supuesto, una influencia partidista. Es necesario aclararlo porque se puede considerar que este tema está englobado dentro de las “cuestiones socialmente controvertidas” (Trilla, 1992)⁵. La actividad estatal es objeto de controversia porque todas las sensibilidades políticas dicen estar a favor del bien común, pero discrepan sobre si es preferible maximizar o minimizar la intervención del Estado. Aquí simplemente abogamos por completar el “proceso de mostración” (Winnicott, 1980)⁶ y señalar en todos los recortes de la realidad que se aborden, las marcas e indicios que deja o ha dejado la labor pública.

⁵ Potencialmente cualquier asunto puede formar parte de las cuestiones socialmente controvertidas y la pregunta que surge es qué actitud deben adoptar lxs docentes ante ellas. La respuesta depende de la clase de valores que entren en juego o del tipo de cuestiones que se planteen. Por ejemplo, no es lo mismo ser neutrales frente a los derechos de lxs niñxs que frente a los programas de los partidos políticos. “Hay valores u objetos ante los cuales, en una sociedad pluralista y democrática, la escuela y el profesor han de ser inequívocamente beligerantes a favor” (Trilla, 1992: 36).

⁶ Junto con el sostenimiento o sostén (holding) y la manipulación o manejo (handling), Winnicott describe una tercera función: la presentación objetal (objet-presenting) que consiste en mostrar gradualmente los objetos para que lxs niñxs puedan hacer real su impulso creativo.

Parfraseando la famosa frase “lxs niñxs nacen inmersos en un mundo...” de construcciones humanas entre las que se destaca lo estatal y sólo necesitan una mediación que se los indique.

“¿POR QUÉ, SI SALIMOS A LA PLAZA, POR EJEMPLO, LXS CHICXS NO PUEDEN SABER QUE ES PÚBLICA Y QUE ESO QUIERE DECIR QUE ES DE TODXS Y QUE HAY PERSONAS QUE TRABAJAN DE CORTAR EL PASTO, PODAR LOS ÁRBOLES, PINTAR LOS JUEGOS, ETC. Y QUE ENTRE TODAS LAS PERSONAS GRANDES LES PAGAN?”

La organización de la tarea en el jardín de infantes suele considerarse como un procedimiento centrado en aspectos técnicos al margen de cualquier perspectiva ideológico-política. Sin embargo, el curriculum está atravesado por múltiples dimensiones que trascienden ampliamente la dimensión técnica y por lo tanto su estudio no puede agotarse en un abordaje tecnicista. Aquí se sostiene otra posición pedagógica: aunque no se admita o no se advierta el Nivel Inicial (como cualquier institución educativa) tiene una

función eminentemente política (Spakowky, Label y Figueras,1998) y este posicionamiento modela tanto lo que enseñamos, y cómo lo hacemos, como lo que no enseñamos.

Los aportes de Eisner advierten que aquello que la escuela no enseña forma parte del “currículum nulo”. Los contenidos que están ausentes en el currículum explícito, lo no dicho, lo descartado, es paradójicamente parte del currículum y “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña” (Eisner, 1979). Detrás de cada ausencia curricular hubo – hay – una decisión de selección. Esta decisión no necesariamente implica una determinación intencional y reflexionada. Algunos contenidos, incluso algunas dimensiones importantes de la realidad, son postergados o suprimidos debido a dinámicas históricas, culturales y políticas (Eisner, 1979). No corresponde aquí hacer la historización del Nivel Inicial, pero valga decir solamente que la Unidad Didáctica tal como la conocemos actualmente se difundió en los años 70 (San Martín de Duprat, 1995), que la Argentina durante esos años estuvo casi siempre

en dictaduras con una posición muy negativa y refractaria hacia el Estado. Así que hay indicios para suponer que esta invisibilización tuvo motivaciones políticas. Las circunstancias cambiaron, pero esta ausencia nunca se reparó.

Hace mucho que se sabe que “...ningún currículum es neutro. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido” (Sacristán, 1998: 22). Pero como lo que no se enseña es infinito, admitir nuevos contenidos supone una nueva operación de ponderación político-pedagógica. Siempre algo va quedar por fuera de la propuesta docente: el asunto no es propender a que todo sea enseñable y enseñado. De Souza Santos (2006) dice que hay que conseguir que experiencias que ya existen, pero son invisibles o no creíbles estén disponibles. De manera que es importante subsanar esta omisión porque “escamotear la realidad [es] una forma ilegítima de beligerancia” (Trilla, 1992: 36). Esta laguna lejos de ser imparcial, entraña tomar partido tácitamente por la posición que oculta o invisibiliza el papel del Estado.

“AUNQUE NO SE ADMITA O NO SE ADVIERTA EL NIVEL INICIAL (COMO CUALQUIER INSTITUCIÓN EDUCATIVA) TIENE UNA FUNCIÓN EMINENTEMENTE POLÍTICA (SPAKOWKY, LABEL Y FIGUERAS,1998) Y ESTE

POSICIONAMIENTO MODELA TANTO LO QUE ENSEÑAMOS, Y CÓMO LO HACEMOS, COMO LO QUE NO ENSEÑAMOS”.

Red de contenidos

La unidad didáctica se concibió como una forma de comprender la complejidad de la realidad, contextualizando la enseñanza en un recorte de ella que retenga sus múltiples dimensiones. La red de contenidos está constituida por una serie de ejes que sirven para orientar la interrogación del recorte y extraer de él todo lo enseñable. Luego los contenidos que prescribe el Diseño Curricular se seleccionan y ordenan de acuerdo a ellos. Es uno de los componentes de la unidad didáctica que mejor permite contener y visualizar los diversos ángulos y perspectivas que componen lo real, es una herramienta poderosa para “hacer estallar” (Brailovsky, 2019) el recorte de la realidad que se ha elegido como

objeto de conocimiento (Pérez Blanco y Botinelli, 1998) y expandir y profundizar su abordaje.

Seguramente cada docente tiene su propia manera de planificar y los especialistas no son la excepción, de modo que, aunque hay algunos elementos básicos en los que todos acuerdan (Personas, roles, actividades y relaciones; Espacios y tiempos; Objetos; Memoria colectiva, etc.) si se consultan distintos textos se encuentran versiones diferentes.

Esta variabilidad ratifica que cada docente decide la selección e inclusión de ejes adecuados a los aspectos que le interesa dar prioridad, poner énfasis y resaltar (Pires y Ortega, 2009). Estas categorías no son prescriptivas ni agotan todo lo que puede mostrarse e indicarse del recorte, pero sí “trazan un recorrido posible que debe decidirse” (Brailovsky, 2019: 66). Es esta zona de apertura, donde prima el criterio pedagógico de los docentes, la que nos interesa señalar.

“LA UNIDAD DIDÁCTICA SE CONCIBIÓ COMO UNA FORMA DE COMPRENDER LA COMPLEJIDAD DE LA REALIDAD, CONTEXTUALIZANDO LA ENSEÑANZA EN UN RECORTE DE ELLA QUE RETENGA SUS MÚLTIPLES DIMENSIONES. LA RED DE CONTENIDOS ESTÁ CONSTITUIDA POR UNA

SERIE DE EJES QUE SIRVEN PARA ORIENTAR LA INTERROGACIÓN DEL RECORTE Y EXTRAER DE ÉL TODO LO ENSEÑABLE”.

La red conceptual es un espacio donde, entre otros aspectos, se puede incluir también un eje que nos permita pensar y visualizar el rastro que dejó o deja el Estado en el recorte de la realidad que estemos abordando. Esta dimensión podría ser formulada de diferentes maneras. Proponemos que sea denominada: “Marcas de la presencia del Estado”.

Para “disparar la imaginación didáctica” (Brailovsky, 2019: 61) de lxs maestrxs se podrían mencionar numerosísimos ejemplos, porque por poco que nos pongamos a pensar nos damos cuenta de que el Estado está en todas partes y que no es nada más difícil de entender que otros contenidos del Nivel Inicial. Por ejemplo, si estamos abordando el clásico “Nuestros juegos y juguetes”, ¿quién vela para que no se

distribuyan juguetes con sustancias tóxicas? O en términos más simples: ¿quién cuida que no haya juguetes que hacen mal si los tocamos o los chupamos? ¿Qué es una partida de nacimiento? ¿Por qué tenemos D.N.I. y quién lo hace? ¿Por qué nos damos vacunas? ¿Por qué las vacunas que nos damos se anotan en un certificado? ¿Por qué cuando terminen el jardín van a tener que ir a la escuela primaria? ¿Por qué hay esos carteles en las obras en construcción? ¿Por qué hay demarcaciones en el pavimento? ¿Por qué si vamos a comprar alimentos (al supermercado o al almacén del barrio) todas las cosas tienen cierta información en los envases? Etcétera.

“LA RED CONCEPTUAL ES UN ESPACIO DONDE, ENTRE OTROS ASPECTOS, SE PUEDE INCLUIR TAMBIÉN UN EJE QUE NOS PERMITA PENSAR Y VISUALIZAR EL RASTRO QUE DEJÓ O DEJA EL ESTADO EN EL RECORTE DE LA REALIDAD QUE ESTEMOS ABORDANDO. ESTA DIMENSIÓN PODRÍA SER FORMULADA DE DIFERENTES MANERAS”.

La red no es una serie lineal y desconectada entre sí. Al contrario, cualquiera de los ejes que la integran guarda relaciones con los otros. Este eje no es una excepción por eso lo podemos encontrar en objetos que responden a normas – creadas por el Estado – que tienen que cumplir las personas (los matafuegos, por ejemplo), espacios – creados por el Estado – que contienen objetos del pasado para que sepamos cómo eran antes las cosas (museos), etc.

En todo escenario social hay, hubo o tendría/podría haber alguna intervención estatal⁷. Por supuesto que esto no significa que se omita la reflexión crítica y el cuestionamiento (por ejemplo, muchxs recordarán que cuando por ley se impuso el uso obligatorio del cinturón de seguridad fue ampliamente cuestionado de la misma manera y casi con los mismos argumentos individualistas con que ahora se cuestionan las

⁷ Parece que una excepción podría ser “Los Dinosaurios” ya que vivieron muchos millones a años antes que existan los seres humanos, pero alguien podría objetar que si en la actualidad reconocemos y conservamos restos fósiles de dinosaurios se debe a una acción colectiva en la que seguramente se reconocen muchas huellas de intervención estatal.

vacunas). La idea es reconocer y señalar aquellos detalles del recorte donde se puede advertir la huella de la intervención estatal.

Reflexiones finales

En este contexto donde se exalta el individualismo y se reniega del accionar productivo del Estado corresponde más que nunca mostrar que en los distintos lugares de la realidad es posible percibir la presencia del Estado (la ausencia se aprehende inmediatamente: si se necesita una cloaca, se reclama al Estado; si falta un semáforo lxs vecinxs se reúnen para exigirselo al Estado y podríamos extender al infinito situaciones concretas donde se verifica la deserción estatal lo que, por *default*, es una prueba de lo que le compete y que sí hizo).

Aunque en nuestra época asistimos a la reapertura de cuestiones y discusiones que creíamos ya saldadas (como la de la forma de la Tierra, por ejemplo) hace rato que concluimos que los conocimientos “neutros”, despojados de connotación política no existen. Que todos los saberes portan una concepción del mundo y que las instituciones educativas ni pueden ni deben intentar, por acción u omisión, transmitir una versión aséptica. Lo que, durante mucho tiempo, y ahora nuevamente, se presenta como una versión “objetiva” no es más que una versión portadora de intereses y valores cuya naturalización se pretende fortalecer. Es tan cierto que incluir en la enseñanza las señales que deja la acción (o ausencia) estatal en nuestra vida cotidiana tiene connotaciones ideológicas como que no hacerlo también las tiene.

Ahora, que proliferan los discursos y las acciones antiestatistas, reparar esta omisión cobra más urgencia que nunca. No se trata de una inculcación ni un adoctrinamiento sino simplemente de mostrar a lxs chicxs que dentro del ambiente social encontramos cosas que están y cosas que podemos hacer porque el Estado está o estuvo. Educar es promover un pensamiento crítico y se concreta también cuando la Unidad Didáctica propicia una mirada abarcadora y compleja que no excluya dimensiones relevantes de la vida social.

“TODOS LOS SABERES PORTAN UNA CONCEPCIÓN DEL MUNDO Y QUE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS NI PUEDEN NI DEBEN INTENTAR, POR ACCIÓN U OMISIÓN, TRANSMITIR UNA VERSIÓN ASÉPTICA”.

Referencias bibliográficas

Brailovsky, D. (2019). *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

De Sousa Santos, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Eisner, E. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Freire, P. (1988). *La educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Tierra Nueva.

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

Hermida M. E. (2014). El curriculum que prescribe y que proscribire. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social. *Educación*, Año 5, N°7, pp. 327-346.

O'Donnell, G. (2008). Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras. Serie “Documento de Trabajo” de la Escuela Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín. Documento de Trabajo N° 36. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/documentos/36.pdf>

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Pérez Blanco, M. (2019). *Políticas públicas y significaciones cotidianas respecto a la educación de lxs niñxs menores de tres años en CABA*. Tesis de doctorado. Disponible en:

<http://detail.pl/?biblionumber=73190>

Pérez Blanco, M.; Bottinelli, M.M. (1998). "Experiencia en Nivel Inicial: del tema al problema. Una forma de planificar la Unidad Didáctica". *Novedades Educativas*, 86, pp. 80 y 81.

Pires, C., Ortega, G. (2009). *La planificación: una herramienta cotidiana*. Bs.As.: Puerto Creativo.

Pitluk, L. (2008). Modos de organización de la planificación en el Jardín de Infantes. En: *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Rosario: Homo Sapiens.

San Martín de Duprat, H. (1995). Del Centro de Interés a la Unidad Didáctica. *Novedades Educativas*, N 51, págs. 56 a 58.

Spakowky, E., Label, C. y Figueras. C. (1998). *La organización de los contenidos en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Colihue

Torres Hernández, A. (2014). *Pensamiento crítico de Paulo Freire*. Milenio: México
Recuperado de: <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/pensamiento-critico-de-paulo-freire>

Trilla, J. (1992). La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, N 15.

Winnicott, D. (1980). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.

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

VIDA COTIDIANA. SU PLANIFICACIÓN COMO TIEMPO DE ENSEÑANZA

●●● POR: ROSA VIOLANTE

El presente artículo propone considerar la *Vida Cotidiana* como un organizador de la enseñanza. Se reconocen como parte de esto, el planificar los tiempos de las actividades cotidianas (alimentación, higiene, sueño, cuidado de uno mismo), los rituales a desarrollar todos los días como, por ejemplo: la hora del cuento y la poesía, el canto grupal, las rondas, los juegos tradicionales, el juego “libre” en el patio, la “bienvenida y despedida”, entre otras actividades consideradas intermedias y electivas. Establece la importancia de seleccionar contenidos, espacios, repertorios, tiempos, como parte del diseño de su enseñanza.

La vida cotidiana es, sin lugar a dudas, un lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras del escenario de la reproducción y simultáneamente de la innovación social.

(Graciela Martínez y Carolina Sena, 2009)

La vida cotidiana es uno de los organizadores de la enseñanza que proponemos planificar para ofrecer una educación integral.

Los organizadores de la enseñanza se constituyen en una categoría específica de la didáctica de la primera infancia que promueven el aprendizaje significativo respondiendo a los “pilares” de la didáctica de la Educación Inicial. Tal como afirman Soto y Violante, (2011), los principios pedagógicos/pilares, que se reconocen irrenunciables a la hora de pensar qué y cómo enseñar en los primeros seis años de vida, proponen criterios a tener en cuenta para seleccionar y secuenciar los contenidos y formas de enseñar. El docente planifica los organizadores de la enseñanza a través de un proceso de “construcción metodológica” (Edelstein, 2015) que toma en cuenta los contenidos a enseñar y las características de los bebés, niños y niñas de su grupo y sus familias, el contexto institucional, barrial, la comunidad y las familias. Desde este lugar se construyen posibles modos de participación docente variable, según sean los contenidos y los sujetos a quienes se dirige la enseñanza.

Los organizadores de la enseñanza que hoy reconocemos como constructos que nos ayudan a diseñar la enseñanza para niños y niñas (0 a 6 años) y que ofrecen una

educación integral son cinco propuestas centradas en: 1) el juego, 2) el ambiente, 3) las experiencias estéticas, 4) la multitarea y 5) la vida cotidiana. Además de estos cinco organizadores nombrados pensamos que por cada docente y en cada institución se pueden proponer otros organizadores de la enseñanza. También muchas propuestas de enseñanza se suelen armar articulando contenidos de dos o más ejes de experiencias: así pensamos y armamos propuestas de enseñanza centradas en juego y arte, o en ambiente y arte, entre muchas otras. Siguiendo la idea de pensar en otros posibles organizadores de la enseñanza, a modo de ejemplo, Elizabeth Marotta ya en su escrito del año 1998 dedicado a la educación maternal nos ofrece pistas para pensar en organizadores de la enseñanza centrados en agrupamientos. La experiencia del jardín Panambi, ya en los años 70, propone el trabajo con “edades mezcladas” integrando grupos con niños y niñas de 2, 3, 4 y 5 años por algunos momentos de la jornada. La escuela rural por su característica constitutiva trabaja con grupos de diversas edades y es importante tomar esta condición como una oportunidad de enriquecimiento que promueve

ricas y variadas interacciones entre pares de diferentes edades. El texto *La sala multiedad en la educación inicial. Una propuesta de lecturas múltiples* (Coppa y Saguier, 2007) nos ofrece interesantísimos proyectos posibles de ser desarrollados que potencian la participación de cada uno y cada una de sus integrantes desde sus posibilidades particulares y sus diferentes edades.

En todos estos organizadores de la enseñanza reconocemos cuatro dimensiones para anticipar, poner en marcha y evaluar el devenir de la enseñanza y el aprendizaje: el contenido, el espacio, el tiempo y los agrupamientos. Los criterios a tener en cuenta para tomar decisiones en relación con estas dimensiones en parte son los enunciados en los pilares/principios pedagógicos de la Educación Inicial.

Veamos en un cuadro las relaciones entre las dimensiones señaladas y la constitución de los organizadores de la enseñanza.



La *vida cotidiana*, como vemos en el presente cuadro, se constituye en un organizador de la enseñanza pensado y planificado alrededor de la organización del **tiempo**. Planificar el tiempo diario y semanal con ofertas a desarrollar a mediano y largo plazo con el propósito de que muchas de sus propuestas se instalen como rituales y no como rutinas es atender a la enseñanza de contenidos que enriquecen la propuesta general de Educación Integral

En este artículo nos detendremos a desarrollar lo particular respecto de la vida cotidiana. ¿Qué entendemos por vida cotidiana? ¿Qué tipo de actividades incluye? ¿La vida cotidiana es un devenir que se desarrolla por fuera de lo planificado? ¿Cómo podemos planificar la vida cotidiana? ¿Qué se enseña en la vida cotidiana? A continuación, compartiremos algunas reflexiones y propuestas como inicio de la construcción de posibles respuestas a estos interrogantes.

¿Qué entendemos por vida cotidiana?

La vida cotidiana hace referencia al devenir del tiempo que se sucede cada día, cada semana y que se planifica generalmente en cronogramas diarios o semanales. En los mismos se incluyen actividades rituales, cotidianas que se repiten en el mismo horario y con las mismas características como lo son el saludo, el juego “libre” en el patio, el desayuno/merienda, las actividades especiales de música y educación física, entre otras. Se alternan en estas distribuciones de tiempos diarios y semanales las actividades de las propuestas de enseñanza particulares, unidades didácticas, proyectos o secuencias (según las nominaciones más utilizadas hoy en día para referir a las diferentes estructuras didácticas).

Ya desde los años 70/90 se está pensando en la importancia de concebir los tiempos de actividades de alimentación, higiene y sueño como oportunidades para enseñar y no solo como momentos para satisfacer necesidades impostergables. Esta problemática si bien es característica de toda la educación inicial (0 a 6 años) se instala con mayor frecuencia en las salas de bebés, niños y niñas de 1 y 2 años dado que los tiempos de actividades cotidianas resultan centrales en estas edades.

El desafío que proponemos es considerar la vida cotidiana en toda su complejidad, incluyendo en ese día a día momentos de cuentos, cantos, juegos grupales más allá de los proyectos particulares que aborden estos contenidos. Se propone que juego y arte, por ejemplo, se constituyan en formas de enriquecer la vida cotidiana atendiendo entre otros contenidos propuestos a una educación integral.

“EL DESAFÍO QUE PROPONEMOS ES CONSIDERAR LA VIDA COTIDIANA EN TODA SU COMPLEJIDAD, INCLUYENDO EN ESE DÍA A DÍA MOMENTOS DE CUENTOS, CANTOS, JUEGOS GRUPALES MÁS ALLÁ DE LOS PROYECTOS PARTICULARES QUE ABORDEN ESTOS CONTENIDOS. SE PROPONE QUE JUEGO Y ARTE, POR EJEMPLO, SE CONSTITUYAN EN FORMAS DE ENRIQUECER LA VIDA COTIDIANA ATENDIENDO ENTRE OTROS CONTENIDOS PROPUESTOS A UNA EDUCACIÓN INTEGRAL”.

La vida cotidiana es un organizador de la enseñanza que se planifica alrededor de la dimensión tiempo

En relación con la dimensión tiempo, nos resulta importante retomar algunos aportes de Stein y Szulansky

(1997) y Gibaja (1993) que nos permiten argumentar a favor de armar una propuesta de enseñanza planificada de vida cotidiana.

Los diferentes tiempos de actividades que proponen Stein Szulansky (1997) son: tiempos de actividades rutinarias (nosotros preferimos llamarlas cotidianas)⁸, actividades de tiempos intermedios, tiempos de actividades grupales y de actividades electivas. Estas autoras consideran que, en el desarrollo de una jornada, están presentes estos cuatro tipos de actividades. Como ya es sabido, las “rutinas”- **actividades cotidianas** son aquellos tiempos dedicados a la alimentación, higiene, sueño, y cuidado de uno mismo⁹ que se desarrollan en forma reiterada diariamente, en secuencias y horarios generalmente estables. Los tiempos de **actividades intermedias** representan muchos momentos de la jornada en los que se da un pasaje, una transición entre actividades. Los tiempos de **actividades grupales**, desde nuestra perspectiva compartida con las autoras, han de ser breves y potentes. Son aquellos momentos en los que todos los niños y niñas al mismo tiempo realizan la misma propuesta. Por último, los tiempos de **actividades electivas** hacen referencia a bloques de tiempo de actividad durante la jornada, donde se ofrecen, en simultáneo, dos o más

⁸ Para ampliar esta idea de por qué preferimos llamarlas “cotidianas” en lugar de “rutinas” recomendamos la lectura del trabajo de Graciela Martínez y Carolina Sena (2009), “Juicio a las Rutinas”, incluido en Marotta, Rebaglitti y Sena. (2009). ¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. 0 a 5 años, La educación en los primeros años. Novedades Educativas, Nro 77.

⁹ Retomamos la idea de Molina Jiménez (1998) desarrollada en el capítulo: “Cuidado de uno mismo” donde incluyen la enseñanza del vestirse y desvestirse (ponerse y quitarse los abrigos, el calzado, etc.) ordenar sus pertenencias (colgar/doblar/guardar/acomodar la ropa, etc.), ordenar los objetos personales y del grupo como oportunidades para enseñar y aprender autonomía, modos de comportamiento social, uso de los objetos culturales, entre otros contenidos.

propuestas, entre las que los niños y las niñas eligen participar por momentos en una, por momentos en otra. Es lo que llamamos *propuestas de multitarea* o juego en sectores donde, al mismo tiempo, los niños y niñas se encuentran con posibilidades y materiales de jugar a dramatizar, a construir, a mirar y leer libros y escuchar historias, a dibujar pintar, modelar o apreciar imágenes, a compartir juegos de mesa reglados, algunos tradicionales entre otras tantas propuestas diversas. Estos tiempos de actividades electivas resultan muy adecuados porque convierten el transcurrir del tiempo diario cotidiano en tiempo educativo, ya que evitan esperas innecesarias, reconocidas como tiempos vacíos de enseñanza. Las teorizaciones de tiempo inerte (vacío) e instructivo de Gibaja (1993) suman aspectos a considerar en el análisis de la propuesta de vida cotidiana. Este tiempo generalmente implica esperas “sin hacer nada” que suelen generar situaciones de inquietud y necesidad de pensar en poner límites a ciertas conductas, cuando en realidad son consecuencia de vivenciar un tiempo sin propuestas. El tiempo instructivo (para nosotros tiempo de enseñanza) es el tiempo en el

que se ofrecen alternativas, por ejemplo, de juegos, arte y otras propuestas entre las que los niños y las niñas pueden optar. Esto requiere de una planificación que anticipe qué ofrecer y para qué en estos tiempos.

Tomando en cuenta lo dicho hasta aquí:

“Lo interesante es ofrecer una propuesta de vida cotidiana que contemple en la organización del tiempo de cada jornada todas estas alternativas (tiempos de actividades cotidianas, intermedias, a elección, grupales), asignando tiempos de ofertas variadas que supongan desafíos y propuestas diferentes”.

(Violante y Soto, 2015)

A partir de los aportes de las autoras citadas en este apartado y estableciendo relaciones entre los mismos, podemos analizar el devenir cotidiano afirmando que si logramos ofrecer el mayor tiempo de la jornada actividades electivas, incluyendo tiempos de actividades intermedias y logramos considerar las actividades cotidianas como oportunidades para enseñar, ofreciendo breves tiempos de actividades grupales, lograremos que la totalidad del tiempo diario se constituya en tiempo de enseñanza y evitaremos tiempos vacíos. Aquí vemos la importancia que tiene para el docente diseñar con argumentación clara el tiempo diario y semanal, la inclusión de la vida cotidiana como tiempo de enseñanza.

“SI LOGRAMOS OFRECER EL MAYOR TIEMPO DE LA JORNADA ACTIVIDADES ELECTIVAS, INCLUYENDO TIEMPOS DE ACTIVIDADES INTERMEDIAS Y LOGRAMOS CONSIDERAR LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS COMO OPORTUNIDADES PARA ENSEÑAR, OFRECIENDO BREVES TIEMPOS DE ACTIVIDADES GRUPALES, LOGRAREMOS QUE LA TOTALIDAD DEL TIEMPO DIARIO SE CONSTITUYA EN TIEMPO DE ENSEÑANZA Y EVITAREMOS TIEMPOS VACÍOS”.

¿Qué tipo de actividades incluye Vida Cotidiana?

A continuación, listaremos las posibles propuestas a planificar si consideramos la vida cotidiana en toda su complejidad, no sólo como un devenir de algunas rutinas instaladas, sino también como una oportunidad para incluir en este devenir otras actividades enriquecedoras.

Esta mirada supone concebir la vida cotidiana como una “otra” ocasión más para enseñar contenidos que formen parte de una Educación Integral. En el mismo listado tomaremos los aportes de Stein y Szulansky (1997) con sus diversas e interesantes categorías de diferentes tiempos de actividades.

A la hora de planificar *Vida Cotidiana* proponemos los siguientes tiempos de actividades:

- Tiempos de **actividades cotidianas**: alimentación, higiene, sueño, cuidado de uno mismo.
- **Momentos Rituales**: la hora del cuento y la poesía, el canto grupal, momento de rondas, los juegos tradicionales, reunirnos a conversar.
- Tiempo del juego “libre” en el **patio o SUM**.
- Momentos de “**Bienvenida y despedida**”.
- **Otros Tiempos de actividades a desarrollar todos los días**: cuidado de plantas, animales, sala, materiales, orden e higiene de la sala.
- Tiempos de **actividades intermedias**.
- Tiempos de **actividades electivas**: espacios y tiempos de multitarea, como diseño zonificado del espacio permanente de la sala, el patio, sum u otros lugares de las instituciones pasibles de ser recuperados como espacios que enseñen.

- **Tiempos del desarrollo** de una **propuesta de Enseñanza**: esta categoría implica entrelazar en el diseño semanal, además de la vida cotidiana, las particulares actividades que formen parte de proyectos o unidades didácticas.

¿La vida cotidiana es un devenir que se desarrolla por fuera de lo planificado?

Sabemos que la vida cotidiana puede suceder como un devenir donde las acciones más vinculadas con la alimentación, higiene y sueño, saludo inicial y despedida se desarrollen de modo intuitivo sin una planificación, o reiterando ciertos modos, cantos, que se presentan y realizan diariamente generalmente de modo estereotipado.

No es lo mismo pensar en un ritual que en una rutina. Esto es una de las diferencias centrales que hemos de considerar al proponernos pensar cómo abordar la vida cotidiana entendida como un organizador de la enseñanza a planificar.

- *¿Rutinas o rituales?*

Las actividades cotidianas constituyen espacios principales en el desarrollo de la jornada diaria, son los tiempos en que se desarrollan actividades que se reiteran todos los días a modo de ritual y no queremos que sea a modo de rutina. ¿Cuál es la diferencia?

Un ritual es un “hacer” que se transmite, ofrece información a quienes lo comparten, tiene un sentido y significado y al reiterarse permite a quienes lo realizan anticipar lo que vendrá, tener registro de tiempos y secuencia de actividades que, en la medida en que se reiteran, organizan y dan tranquilidad y confianza. Esto es importante especialmente en los niños y niñas más pequeños. Los rituales funcionan como “pistas de contextualización”: dan información, anticipan y ayudan a que los niños puedan tener tiempo para participar de cada actividad o propuesta que se ofrece.

Tomemos un ejemplo:

*“Yo tengo un ovillo de hilo amarillo
que empieza en la punta y termina en mi bolsillo,
termina en mi bolsillo y empieza en la punta,
de hilo amarillo yo tengo un ovillo.”*

Cada vez que recitamos este poema, los chicos saben que van a escuchar un cuento y se disponen a disfrutarlo. Los rituales acompañan muchas veces las actividades cotidianas.

Lo que tenemos que evitar es “rutinizar” las actividades cotidianas, lo que implica, proponer un hacer estereotipado que se realiza siempre igual, de un modo mecánico y, por lo tanto, se pierde ese espacio para que sea oportunidad de aprendizajes.

Tal como afirma Mariana Macias (2024) el ritual implica también detención, un tiempo detenido y es en ese momento de “pausa” donde hay lugar para que aparezca el sentido de la actividad, del ritual y que no se quede en mera mecánica.

De acuerdo con lo planteado por Soto y Vasta (2008) para los más chiquitos, transformar la rutina en ritual tiene que ver con la presencia del lenguaje, la presencia de una actitud lúdica por parte del adulto. Ambos aspectos permiten al bebé anticipar lo que viene y convierten la rutina en un acto humanizado. Sin embargo, hemos de comprender que cuando el educador enriquece con el aporte de la cultura, enriquecer no quiere decir realizar una propuesta forzada o artificial que se aleje de la práctica de crianza.

“LOS RITUALES FUNCIONAN COMO “PISTAS DE CONTEXTUALIZACIÓN”: DAN INFORMACIÓN, ANTICIPAN Y AYUDAN A QUE LOS NIÑOS PUEDAN TENER TIEMPO PARA PARTICIPAR DE CADA ACTIVIDAD O PROPUESTA QUE SE OFRECE”.

- *Tiempos de Actividades cotidianas*

Hemos de considerar las actividades cotidianas como momentos importantes en los que se enseña y se aprende, porque es un derecho para el niño que los momentos cotidianos sean experiencias educativas.

En el caso de los primeros años es necesario respetar los tiempos, necesidades, ritmos individuales. Se ha de evitar transformar estos momentos en momentos rutinarios. En su desarrollo se enseñan contenidos, por ejemplo, aprender a reconocer diferentes sabores, a disfrutar de estar con otros, a tomar la cuchara. Así se incorporan los modos sociales que en cada cultura forman parte del momento de la alimentación.

En las salas de niños y niñas de 3 a 5 años también hemos de considerar los espacios de higiene, alimentación y sueño como oportunidades de enseñanza de contenidos propios que enriquecen los modos sociales y el cuidado de salud. Vemos en algunas imágenes cómo se promueve y propone la enseñanza de los contenidos propios de estos momentos.



Centro Infantil. Barrio Moravia. Medellín. Colombia.

Se reiteran en cada lavado de manos los modos en que hemos de realizarlo atendiendo al cuidado de nuestra salud.



Padres que acunan.



Madres que acunan.



Sala de lactancia Jardín de Infancia Mitre CABA Argentina.

Planificar espacios y tiempos donde las familias puedan dar de mamar a sus bebés en el contexto institucional promueve el encuentro íntimo que nutre al bebé emocionalmente junto con la leche que se le brinda.

“HEMOS DE CONSIDERAR LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS COMO MOMENTOS IMPORTANTES EN LOS QUE SE ENSEÑA Y SE APRENDE, PORQUE ES UN DERECHO PARA EL NIÑO QUE LOS MOMENTOS COTIDIANOS SEAN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS”.



Sueño bebe en brazos del docente. Jardín Maternal “Aquel Manzano”. Viedma, Argentina.



Momento de descanso. Programa Cuna Mas Perú

El momento del sueño, del tiempo individualizado del bebé en su primer año de vida es fundamental. Esto implica la planificación de los espacios y tiempos para que todos y todas puedan descansar en un ambiente sereno y adecuado que atienda a las necesidades de cada niño o niña para reanudar sus actividades por la tarde en la escuela infantil.

A partir de aquí vemos cómo podemos planificar la vida cotidiana especialmente la categoría enunciada en primer término, referida a alimentación, higiene y sueño. Pero, como ya hemos planteado, **Vida Cotidiana** es más que estas actividades reconocidas como rutinas estables.

Antes de presentar las otras categorías de actividades que proponemos incluir como parte de la vida cotidiana nos interesa especialmente profundizar nuestras reflexiones alrededor de los Tiempos de actividades cotidianas (alimentación, higiene y sueño) ensayando algunas respuestas a tres interrogantes:

1. ¿Por qué las autoras Claudia Soto y Laura Vasta (2020) titulan su escrito “Al rescate de la riqueza propia de lo cotidiano?”,
2. ¿Qué significa desarrollar los tiempos de actividades cotidianas como momentos de enseñanza y aprendizaje sistemático?
3. ¿Qué contenidos se han de enseñar durante las actividades cotidianas en particular en los primeros años?

Lo cotidiano implica participar de contextos sociales y culturales en los que se transmiten en el hacer de cada día: el modo de servir la mesa, de preparar el pan, de ubicar los platos, de comer, de conversar, de dormir o descansar. En estos momentos el adulto transmite esos modos sociales al mismo tiempo que acompaña e invita a crecer en autonomía a los niños y las niñas. A medida que el niño o la niña va demostrando que ciertas acciones ya las pueden hacer solos el adulto se “corre”, se da el “pasaje paulatino del control” tal como lo plantea

B. Rogoff ¹⁰. Así poco a poco aprenden a comer solos con la cuchara, a beber del vaso, a lavarse las manos, a ir al baño e higienizarse.

Este punteo de aprendizajes, de contenidos posibles de ser enseñados rescatan la riqueza propia de lo cotidiano que también se enseña en los contextos hogareños de un modo no sistemático (y en la escuela infantil se desarrolla de modo intencional y planificado). Las abuelas y abuelos, los padres y madres, hermanos mayores, tíos y vecinos, en los momentos de compartir el almuerzo o el lavado de manos les transmiten los modos sociales propios de esas actividades tal como se desarrollan en cada contexto cultural.

Con lo expuesto vemos con claridad porque pensamos y apoyamos la idea de las autoras de que hemos de ir al rescate de la riqueza propia de lo cotidiano. Dicen las autoras citadas (Soto, C., Vasta, L 2008) que el desafío consiste en detenernos a pensar en: ¿Cómo desarrollar estas actividades cotidianas como situaciones acordes a la idea de contextos de vida enriquecedores (Zabalza, 2000) para nuestros niños de la escuela infantil? ¿Cómo concebir/developar las actividades cotidianas como momentos de aprendizaje, que complementen y amplíen las posibilidades de aprendizaje que brinda a los niños la crianza hogareña? (Soto, C., Vasta, L., 2008). Estos planteos nos llevan a la segunda pregunta que ordena nuestra reflexión.

En relación con segundo interrogante: ¿Qué significa desarrollar las actividades cotidianas como momentos de enseñanza y aprendizaje sistemático? Proponemos que pensar el

¹⁰ Rogoff, B. (1990) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Bs. As. Paidós.

desarrollo de las actividades de la escuela infantil como momentos de aprendizaje sistemático no significa buscar “enriquecer” o “pedagogizar” artificialmente la crianza. (Soto, C., Vasta, L., 2008)

El enriquecimiento consiste en tomar todas las posibilidades que la misma actividad cotidiana nos brinda, recuperando los formatos hogareños y sociales (Soto, C., Violante, R., 2005). Las modificaciones que el docente imprima a la secuencia estarán vinculadas a la creciente autonomía de los niños y no con una complejización artificial desgajada de la naturaleza propia de la actividad. Los niños van pasando de una realización conjunta de acciones con el adulto, por ejemplo, servir la comida, conversar mediado por él a hacerlas cada vez en forma autónoma.

Por último, en relación a: ¿Qué contenidos se han de enseñar durante las actividades cotidianas? Y ¿Cómo? Entendemos que, para contestar este interrogante, puede resultar orientador planificar los contenidos a enseñar armando un cuadro que ayude a sistematizar. A

modo de primera versión borrador de ideas compartimos lo que sigue:

| Actividad cotidiana | ¿Qué enseñamos? | ¿Cómo? Recomendaciones prácticas a tener en cuenta |
|--|--|---|
| En todos los tiempos de actividades cotidianas, en general | Modos sociales de alimentarse higienizarse descansar Confianza básica Autonomía (Soto, C., Vasta. (2008) | Algunos criterios para la organización de las actividades cotidianas. (Frecuencia, andamiajes por parte del educador-adulto-docente, entre otros) |
| Alimentación | Disfrutar momento de encuentro (...) Disponer en la mesa (...) Utilizar elementos de la mesa de modo convencional Servirse la comida según modos sociales Tirar papeles y migas en el cesto. Conversar en grupo, escuchar y tomar la palabra. (Soto, C. Vasta. (2008) | Mesas con grupos reducidos Educadores participando diariamente en un clima relajado para oír, hablar, reír Preparar junto con los niños mesa y orden posterior. |
| Higiene | Siguiendo este posible esquema planificar que contenido nos proponemos enseñar y como por periodos a largo plazo. Estas planificaciones las pensamos bimestrales, trimestrales o por cuatrimestres. | |
| Descanso Sueño. | | |

Esta puede ser una de las formas en las que se vuelca la anticipación de aquello que nos proponemos enseñar en el desarrollo de la vida cotidiana. Seguramente se encontrarán otros modos posibles para anticipar y compartir los propósitos, contenidos y acciones a desarrollar para enseñar en las actividades cotidianas. Dando cierre a esta categoría de actividades que forman parte de la planificación de la vida cotidiana, afirmamos junto con Willis, A. y Riciutti, H. (1990) que “El proyecto educativo no es algo que sucede solo entre el cambio de pañales y la comida, sino durante ellos también”

En estas actividades desarrolladas cotidianamente se enseñan los contenidos propios del rescate de lo cotidiano tomando como referencia los modos sociales propios de los hogares, las comunidades, contextualizándolos y enriqueciéndolos con la inclusión de juegos tradicionales, poemas y otros repertorios y modos sociales de “ser y hacer”.

- *Momentos Rituales: la hora del cuento y la poesía, el canto grupal, momento de rondas, los juegos tradicionales*

Retomando la idea de rituales ya expuesta en los apartados anteriores se propone que en la distribución “base” de tiempo diario y semanal se asigne un día, un horario, y cierta frecuencia a mantener para incluir, por ejemplo, **la hora del cuento**. Más allá del desarrollo de propuestas de literatura que se ofrezcan periódicamente, la idea es que todo el año se planifique un día (¿o varios días en la semana?) en un horario/tiempo del devenir diario, un momento especial para escuchar cuentos. En estos casos es necesario planificarlo, seleccionando con

criterios literarios el repertorio, eligiendo el tiempo de escuchar, definiendo un espacio donde nos reuniremos siempre, siguiendo algún ritual (extendiendo una alfombra donde todos nos sentamos a escuchar/abriendo la valija de los cuentos/ etc.). Es importante ofrecer un repertorio elegido con anticipación según criterios acordados entre docentes o definidos como parte del proyecto de la sala o de la institución, tal anticipación puede definirse por mes o bimestre. Anticipamos también, como ya se ha expresado dónde y cómo lo narraremos. Asimismo, se puede pensar este momento como el tiempo de los cuentos y los libros y junto con la narración dedicar todos los lunes un tiempo para mirar y leer libros diversos con poemas, con relatos, con cuentos, libros álbum. Una hermosa manera ritual de iniciar cada semana. Son solo ejemplos de posibles modos de planificar la vida cotidiana como una oportunidad de enseñanza. ¿Qué se enseña en este tiempo de contar? A disfrutar de las narraciones, a compartir momentos de placer por la palabra poética, a leer, a escuchar, a decir, todos contenidos propios del eje de experiencias propias de la alfabetización cultural.

Siguiendo el mismo criterio, ¿qué pasaría si las familias saben que todos los miércoles nos reunimos media hora antes de la salida a compartir **tiempos de cantos grupales** y cantamos juntos? Podemos iniciarlo con algún músico/cantante de la comunidad que inaugure este ritual y luego lo iremos planificando. En primer lugar, seleccionar primeras canciones, entregar las letras a las familias, un link para que puedan seguir cantándolas en sus hogares. No pensar en canciones infantiles exclusivamente, todo lo contrario, pueden ser temas del cancionero popular de la provincia o región en la que se encuentra la Escuela

Infantil. Se propone que cantemos tangos, zambas, carnavalitos, canciones populares, entre tantas posibilidades musicales. En este ritual pueden participar varios o todos los docentes y especialmente, si hubiera, el profesor/a de música de la institución. Cantar grupalmente es un ritual que muchas comunidades practicaron alrededor de un fogón, en situaciones particulares para festejar, conmemorar, la idea es recuperar esta práctica social comunitaria y que forme parte de la vida cotidiana de la Escuela Infantil integrando a las familias y comunidad a ser parte de ella.

Un **espacio y tiempo para los juegos tradicionales y las rondas** resulta imprescindible en momentos donde tienden a perderse ciertos saberes de los abuelos y abuelas, de las familias. Juegos que jugamos con intensa alegría en nuestras veredas todas las tardes cuando era posible habitar con juegos el espacio público. Entonces, ¿por qué no crear en la institución estos espacios y tiempos de juegos tradicionales como parte de la vida cotidiana?

Para dar inicio a este ritual, **la hora de los juegos tradicionales**, por ejemplo, se presenta y se instala que todos los jueves luego de la merienda o desayuno jugamos al “veo-veo” ... o al “pisa pisuela, color de ciruela...” o al “uno dos y tres...coro coronita es...” o “uno dos y tres, cigarrillo cuarenta y tres...” solo por nombrar algunos juegos del acervo popular, los primeros que se nos aparecen entre sonrisas y nostalgias de tiempos de bienestar y alegría.

Recomendamos especialmente planificar espacios donde estén a disposición, sogas, elásticos, trompos, tatetí, juegos de mesa. Se ha de planificar y anticipar cuándo, dónde, qué materiales incluir, cómo se presentan, en qué orden. Adjuntamos en la bibliografía un fichero de juegos elaborado por Gabriela Valiño (2017) y publicado por el ministerio de educación que ofrece tarjetas posibles de imprimir y armar la canasta de los juegos tradicionales para utilizar en este tiempo ritual semanal. También recomendamos el cuadernillo n° 4 y n° 8 de la serie de OEI escrita por Elvira Rodríguez de Pastorino, Inés Rodríguez Sáenz y Patricia Sarle (2010), donde se ofrecen muchos aportes significativos para pensar en la planificación e inclusión de juegos con reglas.

- ***Momentos de bienvenida y despedida***

El momento inicial en que recibimos a niños y niñas acompañados por sus familiares es un tiempo que merece ser planificado, ya que ofrece oportunidades de compartir un breve tiempo de aprendizajes múltiples y disfrute compartido. En lugar de recibirlos solicitando que armen filas por sala y esperen para realizar saludos y cantos en general reiterados pensamos: ¿será posible que al llegar al jardín se encuentren con el SUM armado en

diversos escenarios, un sector para jugar con cajas, otro para mirar libros, otro para armar rompecabezas, o hacer construcciones, entre muchas otras opciones de juego y arte? Quizá ese sea el diseño del espacio del SUM por dos semanas o un mes variando algunos materiales. La bienvenida, así pensada, está diseñada para realizar una actividad de edades integradas compartida con las familias. Quienes estén sin tiempo despiden a los niños y niñas que ya llegan y están jugando, las familias que pueden compartir un rato. Esto, de modo flexible, organizado en multitarea, ofrece una oportunidad donde los tiempos resultan respetuosos de cada niño y niña y de cada familia. Pasada la media hora o cuarenta y cinco minutos se ordenan los materiales y cada grupo se va a su sala a seguir con la propuesta diaria.

Ya hemos anticipado despedidas con invitaciones a breves momentos con frecuencia semanal de tiempos de cantos grupales.

En el momento de la despedida, luego de saludarse en forma grupal si se quiere, cada sala puede llevar al SUM una alfombra y libros para mirar mientras esperan la

llegada de sus familias que no siempre es tan puntual. Se pueden organizar propuestas mensuales a cargo de diferentes docentes y las disfrutan todas las salas. Pueden ser recibidos con un artista local que cante, toque la guitarra, alguien que haga malabares entre muchas otras alternativas. Lo interesante es desarmar las rutinas fijas realizadas de modo estereotipado e instalar rituales de bienvenida y despedida ricos en ofertas que enseñen y puedan ser disfrutadas por niños, niñas y familias.

- *Otros Tiempos de actividades a desarrollar todos los días: cuidado de plantas, animales, sala, materiales, orden e higiene de la sala*

Estas actividades son muy enriquecedoras y enseñan algunos modos de preparar los espacios y cuidar lo propio. Embellecer y mantener ordenada y limpia la sala, el patio, los pasillos de la escuela infantil suele ser un desafío que conlleva múltiples aprendizajes en los niños y niñas pequeños, ya que asumen responsabilidades en pequeños grupos o parejas a través de sorteos, asignaciones de tareas diversas y simultáneas, entre otras tantas formas de desarrollar estas actividades. Son actividades potentes para enseñar y aprender y por esa razón es necesario planificarlas.

- *Tiempos de Actividades Intermedias*

Esta categoría de actividades se refiere a las propuestas que docentes con mucha experiencia generalmente ofrecen a los subgrupos de niños y niñas que ya terminaron la

actividad de grupo total y, para evitar el desorden, les propone leer los libros de la biblioteca, dibujar en el pizarrón, entre otras tantas actividades. Revalorizamos estas prácticas y proponemos enriquecerlas y diseñarlas para convertirlas en otra oportunidad más de enseñar sistemáticamente. Hay que planificarlas como parte de la vida cotidiana, pensar lo que se ofrece con un sentido educativo y como parte del proyecto de la sala.

Esto permite que las esperas no sean vacías y que sean oportunidades para enseñar y aprender.

- ***Tiempos de Actividades electivas***

Aquí se propone diseñar los espacios y tiempos de Multitarea, como diseño zonificado del espacio permanente de la sala, el patio, sum u otros lugares de las instituciones pasibles de ser recuperados como espacios que enseñen. Como parte de la planificación de la vida cotidiana se propone incluir en los cronogramas el tiempo de actividades electivas en diferentes espacios institucionales. Se complementa la planificación de *Vida cotidiana* con la planificación de otro de los

organizadores de la enseñanza diseñado también a mediano y largo plazo como lo es la Multitarea como espacio permanente.

- ***Tiempos del desarrollo de otras propuestas de enseñanza***

Además de todas las propuestas rituales y lo que se realiza “todos los días” se han de intercalar las actividades que forman parte de propuestas de enseñanza centradas en juego, ambiente, experiencias estéticas o bien articulaciones posibles y ricas en los diversos ejes de experiencias que conforman la alfabetización cultural.

Entonces... ¿Qué se enseña en el desarrollo de la vida cotidiana?

En todos los apartados de este artículo fuimos mostrando cómo comprender los momentos cotidianos como oportunidades de enseñanza y aprendizaje de contenidos diversos pertinentes que se constituyen en contextos de vida enriquecedores (Zabalaza, M. 2000). En este sentido queda confirmado que la vida cotidiana es un organizador de enseñanza que se planifica y por lo tanto implica seleccionar y secuenciar contenidos.

En cada tiempo de actividad cotidiana serán algunos contenidos de los diferentes ejes de experiencias más pertinentes considerar por sobre otros.

Lo que podemos confirmar es que si planteamos una planificación a largo plazo, sencilla, bimestral, o trimestral de los tiempos de la vida cotidiana con sus oportunidades y

potencialidades para enseñar a jugar, a leer, a escribir, a cantar, a bailar, a dibujar, a modelar, a compartir con otros, a revalorizar las costumbres y saberes sociales culturales de las familiares de las comunidades en las que se encuentra la escuela infantil estaremos promoviendo en paralelo con el desarrollo de otras propuestas de enseñanza una Educación integral, propósito central de la Educación Infantil.

“LA VIDA COTIDIANA ES UN ORGANIZADOR DE ENSEÑANZA QUE SE PLANIFICA Y POR LO TANTO IMPLICA SELECCIONAR Y SECUENCIAR CONTENIDOS. EN CADA TIEMPO DE ACTIVIDAD COTIDIANA SERÁN ALGUNOS CONTENIDOS DE LOS DIFERENTES EJES DE EXPERIENCIAS MÁS PERTINENTES CONSIDERAR POR SOBRE OTROS”.

¿Cómo podemos planificar la *Vida Cotidiana*?

Solo a modo de ensayo, compartimos un esquema sencillo en el que se podrán volcar los contenidos, la selección de repertorios, los espacios donde se propondrán desarrollar las diferentes actividades de un modo esquemático que nos permita visualizar en una línea de tiempo la secuencia y desarrollo de la vida cotidiana a través de períodos que se suceden conformando una propuesta con continuidad anual.

| | Tiempos de Actividades cotidianas | | | Momentos Rituales... Todos los días... | | | | Tiempo del juego "libre" en el patio o SUM | Momentos de "Bienvenida y despedida" | Otros Tiempos de actividades | Tiempos de Actividades Intermedias | Tiempos de Actividades electivas |
|---------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|--|--|---|--|--|---|---|--|
| | Alimentación_ | higiene_ | sueño | La hora del cuento y la poesía | El canto grupal | Momento de Rondas | Los juegos tradicionales | | | | | |
| Marzo O Primer bimestre | Contenidos Formas de enseñar | Contenidos Formas de enseñar | Contenidos Formas de enseñar | Repertorios Espacios Tiempos Frecuencia Contenidos Formas de enseñar | Repertorios Espacios Tiempos Frecuencia Contenidos Formas de enseñar | Repertorios Espacios Tiempos Frecuencia Contenidos Formas de enseñar | Repertorios Espacios Tiempos Frecuencia Contenido Formas de enseñar s | Definición de Espacios/sectores con diferentes propuestas y Materiales a incluir por periodo Contenidos y formas de enseñar | Definición espacios tiempos diferentes propuestas Contenidos Formas de enseñar | Anticipar cuales serán. Como se organizará la participación en el regado de las plantas, en el orden de la sala, entre otras posibles propuestas. | Listado de propuestas a ofrecer por periodo En cada una seleccionar materiales, modo de organizarlo de acceder, etc. Contenidos y formas de enseñar | Definición de zonas sectores a modo de multiteara como espacio permanente de la sala, del SUM, del Patio. Esto implica la misma planificación que figura en la categoría Tiempo de juego "libre" en el patio o SUM. Materiales, contenidos, propuestas y formas de enseñar por sector. |
| Abril O Segundo trimestre | | | | | | | | | | | | |

A modo de cierre abierto...Para seguir reflexionando...

Queda planteado el desafío: transformar prácticas cotidianas como oportunidades para enseñar y aprender contenidos que forman parte de una propuesta de Educación Integral.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

También, considerar la vida cotidiana como un organizador de la enseñanza a planificar, vida cotidiana que ofrece la oportunidad de desarrollar potentes rituales que enriquecen el universo cultural de nuestras infancias.

“Todas las capacidades fundamentales, los afectos y modos de comportamiento con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo “entero” alcanzable por mí, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana”

Heller, A. (1987) Sociología de la vida cotidiana, citado en Martínez, G. Sena, C. (2003)

Bibliografía

Coppa, G. y Saguier, A. (2007). *La sala multiedad en la educación inicial.: una propuesta de lecturas múltiples*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000901.pdf>

Gibaja, R. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique.

Macías, M., Violante, R. (2015). Organizar los tiempos diarios, semanales y periódicos. En Soto, C., Violante, R. (2015). *Experiencias Estéticas en los primeros años*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Bs. As.

Martinez, G., Sena, C. (2003). Las rutinas como acciones rituales en la vida cotidiana escolar. En: *Rutinas y rituales en la educación infantil: cómo se organiza la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Molina, L. y Jiménez, N. (1998). *La Escuela Infantil. Acción y participación. Papeles de Pedagogía*. Barcelona: Ed. Paidós.

Nigito, G. (2008). Por una pedagogía de la temporalidad. En: Bondioli, A, Nigito, G. (Coord.) *Tiempos, espacios y grupos. El análisis de la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcelona: Ed. Grao.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., Rodríguez de Pastorino, E. (2010). *El Juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza*. IDIE /OEI – UNICEF, Fundación BBVA. Disponible en: http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB04.pdf

Sena, C. (1998). Vida cotidiana y acciones significantes en la práctica docente las rutinas: oportunidad de aprendizaje. *Novedades Educativas*, nro 101.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Soto, C., Vasta, L. (2020): Del alfabeto cultural: prácticas cotidianas y juegos tradicionales. En Soto, C., Violante, R (2020). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Bahía Blanca: Praxis Grupo Editor.

Soto, C. Mateos, N. Castro, E. (2014). El manejo del tiempo. En *La vida en las instituciones. Temas de 0 a 3*, (pp. 61-68) Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial, Recuperado de:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110050/Vida%20en%20las%20inst.%20%20A%203%20A%C3%91OS-2014.pdf?sequence=1>

Soto,C. Violante,R (2016) La organización de la enseñanza. *Temas inicial*. Disponible en https://educacion.rionegro.gov.ar/files/nivel_inicial/ledi_8.pdf

Stein, R. Szulanski, S. (1997). *Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa*. Universidad de Tel Aviv.

Valiño, G. (2017) *Fichero de juegos. El juego derecho y motor del desarrollo infantil*. Especialista en Juego:

Miguel Roldan. OEI-UNICEF Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/3306/file/Fichero%20de%20juegos.pdf>

Violante, R. (2013). *La Multitarea y la construcción de escenarios como dispositivos pedagógicos privilegiados en la Educación Inicial*. Conferencia dictada en el marco del Congreso de Ed. Inicial ENS N 3 Rosario. Sept. 2013. Publicado en Revista Aula 3 del Escuela Normal N°3 Rosario. Disponible en en: <https://drive.google.com/file/d/1VmwNkDk8YborJUhhpM5YTzIQscKv8FWS/view?usp=sharing>

Violante, R., Soto, C. (2011) *Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares*. Conferencia Ministerio de Cultura y Educación Disponible en: <https://isfdyt24-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed.-Inicial-PILARES-MCyE.pdf>

Violante, R., Soto, C. (2009) *Los pilares de la Educación Inicial*. Apartado del texto. Didáctica de la Educación Inicial. INFD Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>

Violante, R. (2020) Conferencia: *¿Qué se enseña en la Educación inicial?* <https://www.youtube.com/watch?v=JBxfTCOEtlg>

Violante, R. (2024) *Clase N 7 Vida Cotidiana*. Materia: Didáctica de la Educación maternal Licenciatura en Educación Inicial. Universidad Nacional San Martin. UNSAM Mimeo.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Violante, R (2018) *Didáctica de la Educación Infantil. Reflexiones y propuestas* en Revista Senderos Pedagógicos, conferencias presentadas en el II Congreso Internacional de Educación Infantil realizado los días 16, 17 y 18 de mayo de 2018 en la ciudad de Medellín-Colombia. Disponible en:

https://www.tdea.edu.co/images/tdea/galeria/ebooks_sell_o_editorial/revista_senderos_9.pdf

Rosa Violante es Profesora de Educación Inicial (ENS N° 10), Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (INSP Joaquín V. González”), Especialista y Magíster en Didáctica (UBA), con Postgrado en diseño de Juegos y Juguetes e Interfases lúdicas. (FADU-UBA). También es docente de Didáctica de la Educación Maternal en Licenciatura Educación inicial UNSAM. Se desempeña como asesora pedagógica y formadora en diversas instituciones de Educación Infantil y de Formación Docente para la Educación Infantil en diferentes provincias de nuestro país y en algunos países de Latinoamérica. Directora de la Colección. Pedagogía de la Crianza (0 a 3 años) Praxis Grupo Editor. Cuenta con publicaciones en el área de Formación Docente y de la Educación infantil.

Su email: rosaviolante@gmail.com.ar





RELATOS DE EXPERIENCIAS

ENTREVISTA A MILO LOCKETT: MILO EN NUESTRA REVISTA

●●● POR: EQUIPO DE LA REVISTA

El prestigioso artista recibió en exclusiva al equipo de la revista e-Eccleston en su estudio en Benavídez. Nos permitió saber más acerca de él y de su obra y, además, tuvo la gentileza de ceder dos de sus obras para incluirlas como portadas en los números especiales de este 2024.

Milo Lockett es un artista visual chaqueño, actualmente radicado en la provincia de Buenos Aires, que en 2002 cerró su fábrica y estampadora textil y abandonó completamente sus actividades empresariales para dedicarse por entero a la pintura. Este original artista ganó varios premios nacionales y es reconocido por su generosidad con diversas Instituciones y ONGs. Se ha vinculado con enorme cantidad de jardines de infantes públicos en toda la Argentina, dejando su arte a través de murales en las fachadas o en los patios de juego, tarea que ha realizado en forma absolutamente gratuita y desinteresada.

e-Eccleston: - ¿Qué recuerdos tenés de tu infancia? ¿En qué momento recordás que empezaste a expresarte desde lo visual?

Milo Lockett - El recuerdo más fresco que tengo en mi cabeza es del ingreso a la sala inicial, que tuve a la señorita Gloria, que siempre la nombro porque me acuerdo de ella muy a menudo, la tengo muy presente. Cada vez que visito una escuela, cada vez que hago un taller, o cada vez que hago algo siempre está en mi cabeza. Tuve una experiencia muy linda, porque era una docente muy comprometida con el juego y con la estimulación, y aprendí muchas cosas que yo hoy las repito. La gente a veces se sorprende, pero que te enseñen a jugar en equipo es algo maravilloso. Yo después jugué al básquet... y jugué mucho tiempo al básquet. Y también otra cosa que aprendí en el jardín es a compartir la comida. Lo tengo muy presente porque iba a una escuela pública, donde no todos los

chicos tenían para llevar la merienda. Entonces ella, para que no se note quién traía y quién no traía, abría las bolsitas y hacía un juego con las mesas: juntaba las mesas y mezclaba todas las masitas, hacía un juego y comíamos. Nunca te enterabas qué trajiste, qué no trajiste, quién trajo, quién no trajo. Ese hecho de compartir de tan chico, que si bien lo aprendí en mi casa porque mis padres también son unas personas muy generosas, proviene del recuerdo que tengo de la escuela, del jardín, de ese primer aprendizaje. Y de ahí también la estimulación del dibujo y la pintura, que proviene del primer contacto en el jardín con Mario Vanegas, un maestro de toda la escuela primaria. Ahí yo creo que empezó la idea, porque me gustaba dibujar, más que pintar. Después descubrí la pintura.

e-Eccleston: - Avanzando desde tu infancia hacia tu adolescencia. ¿apareció el prejuicio "vas a ser artista, te vas a morir de hambre"? ¿Tu familia te acompañó? ¿Hubo profesores que te apoyaron o favorecieron tu decisión hacia lo artístico como profesión?

Milo Lockett - *Sí, mis padres siempre me acompañaron... yo sabía que no se veía como una profesión ser artista. Lo que sí tengo el recuerdo es de los maestros, a Mario Vanegas lo tengo muy presente, y a la señorita Gloria en el inicial. Toda la escuela primaria con Mario Vanegas, que fue mi maestro de dibujo todos los años y además fue mi maestro en la escuela Bellas Artes. Yo hacía a la tarde los talleres libres, que eran de dos a tres, o de tres a cuatro... Y eso sí que lo tengo muy presente, porque era la escuela de Bellas Artes de Resistencia, y daban clase para chicos y yo iba. Ahí descubrí la pintura, empecé a entrar al mundo de la pintura.*

La familia siempre me apoyó. No sé si estaba visto como carrera profesional, yo ya tenía incorporado que iba a pintar cuando me jubilara. Toda mi vida pensé eso, hasta los treinta años. Después, cuando viene la crisis y yo ingreso al mundo del arte, tomo una decisión muy valiente; la decisión de hacer algo que me gustaba más que lo otro que hacía, y que no quería postergarlo más. Creo que tiene que ver mucho con la crisis, cuando uno se plantea realmente la pasión contra la economía.

e-Eccleston: - Frente a niños y niñas que te dicen "yo quiero ser pintor, quiero ser artista, quiero ser escultor", ¿qué les responderías?

Milo Lockett - *Yo creo que, si uno elige en la vida su profesión, siempre digo que tiene el 50% del éxito de la felicidad. Si uno es feliz en el trabajo que tiene, después la economía se acomoda a ese mundo. Creo que la mayoría de las personas se frustran porque piensan en la economía, buscan una economía que a veces no va a llegar, es irreal y que*

a veces no sucede porque no están dadas las condiciones para que esa economía suceda, entonces el poder de la frustración es mucho más grande. Ante eso, yo siempre elegiría mi pasión. Una de las cosas que dije muchas veces es que para ser artista hay que estar preparado para comer barro y tomar agua. Uno generalmente asocia al artista con el éxito y el glamour, pero en realidad son las carreras más sacrificadas. Cuando uno lee las carreras de los artistas que tuvieron éxito, la mayoría pasaron mucha hambre, soledad, dejaron la familia en el camino; muchas veces no fueron comprendidos, no disfrutaron del éxito.

e-Eccleston: - ¿Qué lugar ocupa el talento y cuál la formación?

Milo Lockett - *El talento es muy importante, pero la formación es más importante que el talento. Yo he visto muchos artistas talentosos desmoronarse ante no tener el compromiso, la seguridad de la idea de trabajar todos los días. Yo no sé si soy talentoso, creo que soy un tipo muy perseverante. Todos los días vengo a buscar algo, me pongo un horario sin tener un horario, pero me lo invento*

para poder tener un orden. Porque si no la vida es muy caótica, y yo soy disperso, soy desordenado, me cuesta mucho poder visualizar. En cambio, si tengo un orden, es más fácil encontrar lo que estoy buscando.

Hay otra cosa que aprendí con los años, que es muy importante para mí y se los digo a otros amigos que son artistas que sienten que no tienen inspiración, que no están encontrando... Yo les digo que los días que uno no tiene ganas de trabajar, son los días que más uno tiene que trabajar. Porque son los días que puede venir la sorpresa, lo inesperado, lo imprevisto, y ahí tiene que prestar atención el artista, en lo imprevisto. Ahí aparece la obra.

e-Eccleston: - ¿Cuál crees que es el lugar de la escuela y de los maestros en relación con los artistas?

Milo Lockett - *Para mí la escuela ocupa un lugar muy importante en la vida. Para mí la escuela es un lugar sagrado, un templo. Me parece que nosotros como sociedad un poco perdimos ese norte en la educación, siempre nos jactamos de que tuvimos una gran educación los argentinos. Sin embargo, si uno revisa para atrás, es el lugar donde menos plata invirtió la Argentina como país. Esto saliéndome de la política, no quiero que se malinterprete, pero como sociedad hemos invertido muy poco en la educación. Cuando uno revisa la historia de la humanidad, todos los países que salen de la guerra, en lo primero que invierten de la recuperación económica, es en la educación. Sin educación no puede haber recuperación de un Estado. Y son ejemplos muy precisos: Japón, Corea,*

Alemania, Francia, España, que han quedado devastados, donde realmente hubo conflicto. Igual la humanidad todavía no aprendió de eso, porque seguimos estando en guerra, decidimos tener conflicto...

e-Eccleston: - **¿Qué consideras que tiene tu obra en particular, que impacta tanto en las infancias y en los y las docentes de las infancias?**

Milo Lockett - *Yo no sé en qué momento se produjo la empatía, me parece que en algún momento se produce la empatía entre el arte que uno hace, o el artista y el público, y esa unión que se forma es muy difícil de saber cuándo pasó. Yo estoy muy agradecido del lugar que me dio la sociedad como artista, y tengo un compromiso como artista en lo social. Pero es muy difícil decir cuándo fue el momento en el que me aceptaron y que se produjo la comunión con el espectador, y a partir de ese momento tuviste público... Es muy difícil. A lo mejor puede haber fechas, momentos, donde me fue mejor o aparecí e irrumpí en la escena. Pero también, por otro lado, es muy soberbio eso. Uno no puede decir en qué momento le*

gustaste al otro, eso es una cosa que se produce. A mí me parece que el arte te gusta o no te gusta, después toda la complejidad que puede tener la obra de otro artista o de otros artistas, tenga más análisis y sea más profunda. Yo creo que una de las cosas que me acercó al público fue no ser pretencioso y tener una obra muy simple, muy sencilla; hacer lo que me gusta y estar por fuera de las modas, en ese lugar me siento identificado. Puede ser una obra para los chicos muy amena porque tiene pocos trazos, mucho color, las imágenes son muy parecidas a las que ellos hacen, hay muchas similitudes, mucha empatía, enseguida me siento identificado con el otro. A mí me pasa mucho, encontrarme con chicos de siete, ocho, diez años, que te dicen: "Yo dibujo mejor que usted, Milo", y eso me parece maravilloso que suceda. Porque un niño lo puede pensar y lo puede decir, lo mejor es un adulto que lo piensa y no lo dice.

e-Eccleston: - **Recién dijiste: "El arte te gusta o no te gusta". A vos, ¿quién te gusta como artista?**

Milo Lockett - *Me gustan muchos artistas, muchísimos. Uno de los primeros artistas que yo conocí fue Quinquela Martín, es un artista que para mí es muy importante en la escena argentina por muchas cuestiones. Por ejemplo, en la época de las inmigraciones, en la posguerra, mucha gente eligió venir a Argentina porque veía las obras de Quinquela de los trabajadores en el puerto. Veía el progreso, la asociación de lo que era el puerto de la Boca, toda esa zona donde él creció. Es un artista que me referencia mucho. Me gusta Berni por su concepto social, convirtió la pobreza en algo maravilloso, en un objeto*

artístico, siempre le dio oportunidad a eso que es tan vulnerable. Después más contemporáneo me gusta Adolfo Nigro. También tengo muchas otras referencias: Felipe Jiménez, Ricardo Crespo, Manuel Paz, más contemporáneos conmigo. Guillermo Kuitka es un artista que me gusta mucho. Pero creo que Jorge de la Vega, es el pintor que más me gusta. En realidad, me gustan muchos colegas. No quiero dejar de mencionar grandes mujeres como Raquel Forner, Claudia del Río. Podría nombrar un montón de gente que me gusta, pero quizá me olvido de alguna.

e-Eccleston: - *¿Qué le dirías a un maestro que trabaja con infancias en relación con el arte?*

Milo Lockett - *Yo creo que la escuela tiene que ser dinámica, y no nos tenemos que preocupar tanto por enseñar, sino que tenemos que poder captar lo que al chico le gusta y potenciar eso que él hace bien. Lo podemos llegar a discutir, pero trabajar la autoestima y que el chico sea feliz. Que salga de la escuela feliz y que*

llegue feliz a la escuela tiene que ser el objetivo de cualquier maestro.

e-Eccleston: - *¿Vos formas futuros pintores? ¿Encontraste un camino o tu manera de ejercer ese proceso de formación?*

Milo Lockett - *Yo todavía no estoy formado para formar a otras personas, no me siento con una gran formación, a lo mejor tengo información. Sí aprendí a estimular, cuando hago un taller no lo hago para enseñar, sino hago una experiencia, y siempre trato de trabajar sobre lo que tengo, en el contexto que estoy. Si las personas necesitan más apoyo emocional, voy a lo emocional; si necesitan apoyo en la pasión, voy a la pasión; y si necesitan alguna información de arte, pongo el arte. Pero no antepongo el arte primero, cuando trabajamos con personas trabajamos con sentimientos, y muchas veces las personas no vienen a buscar una técnica. Porque hoy te metés en cualquier red social, buscas "cómo pintar un caballo" y aparecen cuarenta clases de cómo pintar un caballo. Si yo te felicito y te digo que lo tuyo es bueno, seguramente salgas convencido y te comas el mundo.*

ENTREVISTA A SILVIA ITKIN: LA HISTORIA DE LA REVISTA ELECTRÓNICA DEL ISPEI “SARA C. DE ECCLESTON”.

●●● POR: EQUIPO DE LA REVISTA

En este número de celebración, tomamos contacto con Silvia Itkin, una de las docentes que formó parte de la gestación del proyecto de la revista. Silvia, quien se desempeñó en diversas etapas como profesora, tutora y vicerrectora, generosamente respondió nuestras inquietudes para conservar parte de la memoria que dio lugar a la existencia de este espacio.

e-Eccleston: - ¿Cómo se inició el proyecto de una revista virtual en el profesorado Eccleston y quiénes estaban involucrados en el equipo?

Silvia Itkin - *La revista digital e-Eccleston comenzó a editarse en 2005, cuando Adriana Andersson era rectora y Graciela Coppa vicerrectora del ISPEI Eccleston. En ese momento, se tomó la iniciativa de propiciar un espacio de intercambio, producción y circulación académica de artículos relacionados con la educación inicial y la formación docente, para continuar el camino que se había inaugurado con una publicación en papel, que por diversos motivos se vio interrumpida.*

Ya alrededor de 2008, la entonces vicerrectora Rosa Violante, me convoca a participar del equipo de la revista a partir de mi experiencia como editora en otros ámbitos. Rosa y Elvira Rodríguez de Pastorino, como rectora, se propusieron dar continuidad a la publicación y conformar un equipo estable, que se integró en ese momento con Rosa Violante y con Ana María Rolandi en la diagramación y revisión. Ana María también tenía a su cargo la sección “Sitios de Internet relacionados con las temáticas abordadas por los artículos en este número” y la bibliotecaria Mónica Maldonado se ocupaba de “Bibliografía sobre los artículos publicados (libros, revistas y videos)”. Profesores del área de informática (Ernesto Roelaw primero, luego rector, y María Pía Barbará, la actual rectora, después) se ocupaban de “subirla” semestralmente a la web del Instituto. Luego, cuando Gabriela Ortega asumió como vicerrectora, también se incorporó al equipo en representación del rectorado.

e-Eccleston: - ¿Qué rol asumiste en la revista y cuántos años estuviste participando?

Silvia Itkin - *En mi caso me encargaba de la edición en términos amplios, es decir: recibir y revisar los materiales, buscar artículos ofreciendo el espacio a profesores de la institución para que compartieran sus saberes, revisar los textos en cuestiones de contenido, así como de ortografía y redacción. También realizaba la tarea de edición más específica: buscar títulos, subtítulos, frases para destacar, palabras clave para los artículos; intercambiar ideas con los autores ante alguna sugerencia para mejorar el material, buscar ilustraciones adecuadas si hacían falta. Integré el equipo de la querida revista e-Eccleston desde 2008 hasta fin de 2020, momento en el que me jubilé.*

e-Eccleston: - ¿Qué línea intentaban darle a la revista y cómo eran las características del proceso de producción y edición?

Silvia Itkin - *Si bien durante los primeros números la revista era “temática”, es decir, reunía artículos que giraban alrededor de un solo tema en cada edición,*

cuando comenzamos a trabajar con Rosa y Ana María, resolvimos que la temática no estuviera determinada previamente, sino que incluiríamos producciones, reflexiones, avances de investigaciones y relatos de experiencias vinculados a la educación infantil y la formación docente. Ofrecimos así el espacio a los profesores de la institución y recibimos con gusto materiales que llegaban desde otros lugares.

e-Eccleston: - ¿Qué cambios significativos se fueron dando en la revista en todo ese tiempo?

Silvia Itkin – *Fuimos intentando difundir el espacio y alentar a los colegas a que compartieran sus experiencias. Y ese trabajo se vio reflejado en artículos interesantes. En algunos casos, los profesores alentaban a sus estudiantes a que compartieran trabajos, experiencias, planificaciones y desarrollos didácticos que producían en las cátedras.*

El trabajo se fue enriqueciendo en todos esos años. ¡Muchos de los materiales se convirtieron en bibliografía de las materias!

Otro de los cambios significativos fue en la diagramación. Con la Cátedra de Diseño Gráfico II Arq. Alfredo Yantorno de la UBA realizamos un trabajo conjunto para definir un nuevo diseño para la revista, en 2014. La cátedra propuso a sus estudiantes un trabajo práctico que consistía en la realización de un proyecto de diseño. Para eso, nos reunimos con los estudiantes para explicarles qué era lo que necesitábamos, y luego de que ellos

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

presentaran sus propuestas elegimos conjuntamente la que sentíamos que más nos representaba. El proyecto elegido fue el de la alumna Aldana Martín.

La revista es un espacio en donde algo de todo lo que sucede en nuestro querido Eccleston queda resguardado.

e-Eccleston: - ¿Por qué considerás importante desde tu experiencia que una institución educativa sostenga una revista o publicación virtual?

Silvia Itkin - *En el caso del Eccleston, la revista digital es un espacio donde puede reflejarse parte del trabajo realizado en el Instituto, los profesores saben que cuentan con un lugar donde dar a conocer sus reflexiones, ideas, innovaciones. Siempre es importante que circule la producción académica y abrir redes de intercambio y discusión con los colegas.*

Cuando la revista terminada se sube a la web, los caminos de los textos son impensados. Muchos lectores que se encuentran lejos de Buenos Aires, o en otros países, encuentran materiales que les resultan interesantes o útiles para sus clases, capacitaciones o para su trabajo cotidiano.

JORNADAS INSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL ISPEI “SARA ECCLESTON”. UN RELATO DE EXPERIENCIAS

●●● POR: SOLEDAD VAZQUEZ e IRMA FIORENTIN

Estamos cumpliendo 18 años desde la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral¹¹, la N° 26150 en Nación, y la N° 2110 de CABA. Es decir, los dos marcos normativos que regulan la enseñanza de contenidos relacionados con la sexualidad tanto a nivel nacional como jurisdiccional, mediante una práctica pedagógica específica, sistemática y fundamentada en conocimientos científicos, con el fin de promover actitudes responsables ante la sexualidad, orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.

Decir ESI, entonces, es referirse a un derecho educativo y sexual reconocido legalmente que la escuela debe alojar, a fin de contribuir a su efectivización toda vez que dicho marco normativo le otorga a esta institución un rol privilegiado como ámbito que garantiza la promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, el derecho a la ESI, por un lado, se monta sobre una serie de derechos conquistados previamente como es, por ejemplo, el acceso a la salud sexual y reproductiva. Por otro, se enlaza con el estatus constitucional que, a partir de la reforma de 1994, alcanzan diferentes tratados internacionales en nuestro país, como son la Convención de los Derechos del Niño¹² y la Convención sobre la Eliminación de todas las

¹¹ El Programa Nacional de ESI tiene como propósito principal coordinar el diseño, implementación y evaluación de las acciones tendientes a poner en marcha, apoyar y/o fortalecer el Programa Nacional de Educación sexual integral en todas las jurisdicciones del país.

¹² La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es el tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho. Define los derechos humanos básicos que deben disfrutar los niños, las

Formas de Discriminación contra la Mujer¹³. Por último, posibilita el reconocimiento legal de otros derechos que se fueron conquistando luego de 2006, como son la Ley de identidad de género, sancionada en el año 2012, y la Ley de interrupción voluntaria del embarazo, sancionada en el año 2020, entre otros.

“DECIR ESI, ENTONCES, ES REFERIRSE A UN DERECHO EDUCATIVO Y SEXUAL RECONOCIDO LEGALMENTE QUE LA ESCUELA DEBE ALOJAR, A FIN DE CONTRIBUIR A SU EFECTIVIZACIÓN TODA VEZ QUE DICHO MARCO NORMATIVO LE OTORGA A ESTA INSTITUCIÓN UN ROL

niñas y adolescentes. Los cuatro principios fundamentales de la Convención son “el interés superior del niño, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, la participación infantil y la no discriminación”. La Argentina ratificó la Convención en 1990 y en 1994 le otorgó rango constitucional tras el Pacto de Olivos.

¹³ La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer es un tratado internacional adoptado en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. El 8 de mayo de 1985 el Congreso de la Nación sancionó la Ley 23.179, para su implementación en Argentina.

PRIVILEGIADO COMO ÁMBITO QUE GARANTIZA LA PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE DERECHOS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES”.

La ESI también es una política pública con ubicación precisa en el organigrama gubernamental (carteras educativas nacional y jurisdiccionales), una delimitación de propósitos, responsabilidades, obligaciones, y, hasta el momento, una asignación presupuestaria. En tanto tal, se anuda a otras políticas educativas como es la política curricular, el diseño de materiales pedagógico-didácticos y las iniciativas relacionadas con la formación y capacitación docente.

Por último, la ESI supone lucha y conflicto. Si bien sabemos que toda práctica pedagógica implica crisis y confrontación, este elemento disruptivo, más o menos explícito, más o menos tácito, es especialmente insistente cuando hablamos de la enseñanza sistemática de contenidos relacionados con la sexualidad. Desde ahí, esta práctica es en sí misma un desafío.

Contemplando este encuentro entramado de múltiples sentidos a la hora de abordar pedagógicamente la sexualidad en la escuela, el ISPEI Sara C. de Eccleston tomó la decisión institucional de enfatizar durante el 2023 aún más su constante abordaje de la temática, proponiendo una serie de charlas y momentos de socialización de experiencias en las Jornadas ESI previstas por calendario académico.

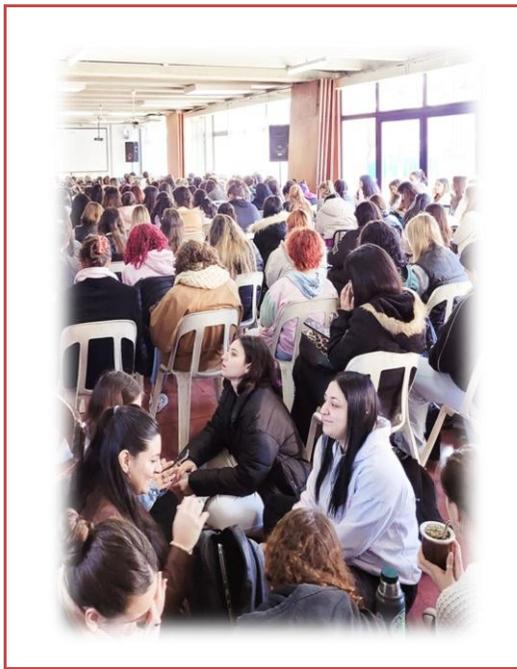
“LA ESI SUPONE LUCHA Y CONFLICTO. SI BIEN SABEMOS QUE TODA PRÁCTICA PEDAGÓGICA IMPLICA CRISIS Y CONFRONTACIÓN, ESTE ELEMENTO DISRUPTIVO, MÁS O MENOS EXPLÍCITO, MÁS O MENOS TÁCITO, ES ESPECIALMENTE INSISTENTE CUANDO HABLAMOS DE LA ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA SEXUALIDAD. DESDE AHÍ, ESTA PRÁCTICA ES EN SÍ MISMA UN DESAFÍO.”

La formación integral de los niños, niñas y adolescentes escolarizados requiere de buenas prácticas docentes; deben generarse oportunidades formativas para que lxs docentes puedan encarar dicha tarea. A tales fines, la participación en diferentes espacios de intercambio y

actualización posibilita el trabajo en diversos temas que constituyen la E.S.I. con el respaldo de información pedagógica, científica, validada y actualizada.

Pensando desde la dimensión institucional de la Educación Sexual Integral, diferentes sectores acompañan, respaldan y facilitan experiencias educativas, particularmente la escuela, en conjunto con organizaciones de salud, desarrollo social, justicia. Es decir que brindan apoyo en diversas situaciones para el acompañamiento e intervención específicas desde un trabajo articulado estableciendo alianzas y estrategias con el fin de maximizar recursos y optimizar resultados.

Considerando esto, los diversos encuentros llevados a cabo en las jornadas apuntan al trabajo situado en la institución, a fin de garantizar la formación docente inicial y continua en ESI, a partir del trabajo en red con profesionales de diversas áreas de conocimiento, incluido el saber de la experiencia de maternar a una niña trans. De esta forma, se hace patente que la responsabilidad no solo es de la escuela, sino de toda la comunidad educativa, y que el vínculo entre la escuela, las familias, la comunidad en su conjunto y los saberes que se construyen y comparten, son esenciales en este proceso.



A continuación, relatamos de qué se trató la experiencia.

Las charlas

No es la primera vez que desde la institución se llevan a cabo potentes Jornadas ESI¹⁴. Sin embargo, resulta una

¹⁴ Ver, por ejemplo, el conversatorio que tuvo lugar en 2020 en el marco de las Jornadas Interinstitucionales de ESI, disponible acá: <https://www.facebook.com/110966517442645/videos/1555751227950059>

novedad a destacar la realización de un ciclo de charlas sostenido a lo largo de un año, con diferentes referentes y poniendo en juego múltiples saberes disciplinares.

El puntapié inicial de la propuesta fue el caso Lucio Dupuy¹⁵ y la pregunta sobre el rol de la escuela en tanto institución a la hora de garantizar un derecho sexual clave como es el derecho a vivir una vida libre de violencias sexuales. Desde allí, a lo largo del año, se desarrollaron los siguientes encuentros:

Mayo

- "Algunas herramientas legales de intervención ante delitos contra la integridad de niñas y niños y su abordaje judicial", charla brindada por el Dr. Aldo de la Fuente, abogado especialista en Derecho Penal y Fiscal de la Nación.

Septiembre

- "Derechos de niños, niñas y adolescentes y modos de intervención. Un aporte desde relatos de experiencias", a cargo de Laura Frasco Zuker, Doctora en Antropología, investigadora y docente de la Universidad Nacional de La Matanza y Universidad Nacional de San Martín.

¹⁵ A propósito del caso, Amnistía Internacional de Argentina, expresa su preocupación por las violencias que sufren las infancias en el país. https://amnistia.org.ar/el-caso-de-lucio-dupuy-y-las-violencias-en-las-infancias/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw57exBhAsEiwAalxaZjOPcOe70ZbWdleCm5WZxSame8oSL7dm44x2wUDHtdM42RO90pJsthoChU8QAvD_BwE

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

- “Cuando las denuncias de abuso y maltrato golpean las puertas de la escuela”, a cargo de Eva Pugliese, docente de nivel inicial en el Jardín Mitre, abogada y miembro de la Junta de Disciplina Docente entre 2017 y 2020
- “¿De qué se trata cuidar los cuerpos de las infancias desde la ESI?”, a cargo de Liliana Maltz, docente jubilada de la casa, especialista en Educación Sexual Integral en el nivel inicial.



- “Herramientas para la detección de ASI. El rol docente y la escuela” a cargo de Andrea Fioretto, docente de nivel inicial, Licenciada en Psicología y miembro del Equipo Interdisciplinario del Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil La Matanza.

Octubre/noviembre

- “Infancias trans” a cargo de Lara Quiñones, estudiante del profesorado de nivel inicial Sara C. de Eccleston, mamá de unx niñx trans y militante y activista por los derechos de las personas trans.
- "Desnaturalizando la violencia de género", a cargo de la Dra. Romina González Groba, abogada penalista de la UBA, Mgter. en Derecho Penal, UP



Imágenes de algunos de los encuentros en el ISPEI Sara C. de Eccleston

Un rasgo característico del ciclo, además de contar, como se señaló previamente, con una multiplicidad de referentes y de poner en juego diferentes saberes disciplinares, fue su organización en diálogo con el colectivo estudiantil. En efecto, el Dr. de la Fuente y la Lic. Fioretto son padre y madre respectivamente de dos estudiantes de la institución. Asimismo, Lara Quiñones, antes mencionada, está cursando el profesorado.

En definitiva, la implementación y desarrollo de estas actividades han recogido el espíritu de la ESI en su complejidad, dando cuenta del compromiso del profesorado con la temática. El trabajo institucional realizado a partir del reconocimiento y respeto mutuo por los saberes y experiencias de diversos sectores y actores, con profesionales, organismos, proyectos, programas, aportan, en definitiva, al efectivo cumplimiento de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.

Esperamos volver a encontrarnos pronto en estos tan necesarios y hermosos espacios de reflexión.

Soledad Vázquez es profesora de ESI en diferentes IFD de la CABA y en USAM. Es socióloga, Magíster en educación y Doctora en Ciencias Sociales. Ha publicado varios artículos y capítulos de libros relacionados con la temática en revistas académicas y trabajó en INFOD.

Su email: Vazquezmaria-soledad1974@gmail.com

Irma Florentin es profesora de ESI en diferentes IFD de la CABA. Psicóloga y Profesora de Psicología, Especialista en Educación Superior y TICs, Maestranda en Políticas Públicas y feminismos. Investigadora en Facultad de Psicología (UBA) e INFOD.

Su email: lasirma@hotmail.com

EL SILUETAZO. INTERVENCIÓN ARTÍSTICA EN EL ISPEI SARA C. DE ECCLESTON, A 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

●●● POR: AMALIA VAN AKEN

“Las siluetas articulan un dispositivo visual que devuelve representación a lo negado, lo oculto, lo desaparecido.”

Ana Longoni (2010: 6)

Introducción

En el marco del proyecto “Memoria activa, memoria colectiva en el Profesorado Sara Chamberlain de Eccleston” y de los 40 años de democracia que se cumplieron en el año 2023, se ideó una propuesta de intervención artística en el EDI Arte, Cultura y Educación (Prof. Amalia Van Aken), encuadrada en experiencias de arte contemporáneo en Latinoamérica y Argentina que se abordan como contenido en la asignatura.¹⁶

Resulta imprescindible, sobre todo en un contexto en el que se intentan negar los avances que han sido alcanzados por la sociedad argentina en relación con los derechos humanos, visibilizar y recordar los crímenes de lesa humanidad que se perpetraron en la última dictadura cívico-militar. Como futuros y futuras docentes, los/as estudiantes del Eccleston asumirán una responsabilidad ética y ciudadana que implica el conocimiento de la historia de nuestro país y la importancia de las políticas en derechos humanos que reestablecen la identidad de nietos y nietas apropiados/as, que juzgan los crímenes, que investigan los

¹⁶ Estas experiencias se enmarcan en lo que se ha denominado el “giro decolonial”, que propone una teoría americana del arte que pueda escindirse de la estética europea como parámetro de análisis de nuestras propias prácticas artísticas, atravesadas por una historia de invasión, explotación y genocidio. Esta mirada considera las prácticas artísticas de los pueblos originarios, los feminismos, las clases vulneradas, etc.

centros clandestinos de detención y tortura y reconstruyen lo que pasó con los cuerpos de los y las desaparecidos/as.

Por otra parte, artistas comprometidos/as con la realidad política y social de su tiempo, visibilizan y dan cuenta de eventos de nuestra realidad que es necesario pensar, recordar y mirar críticamente. Es por eso que, en esta propuesta, junto a otras cátedras que participaron (las de las profesoras Magalí Milmaniene, Silvina Grabinetti y Melina Goldstein) y con la colaboración de la estudiante Kyu Delgado, elegimos situarnos como colectivo artístico *ad hoc* en una experiencia que simbolizó la vida, nuestra identidad y también la ausencia de quienes continúan al día de hoy desaparecidos/as.

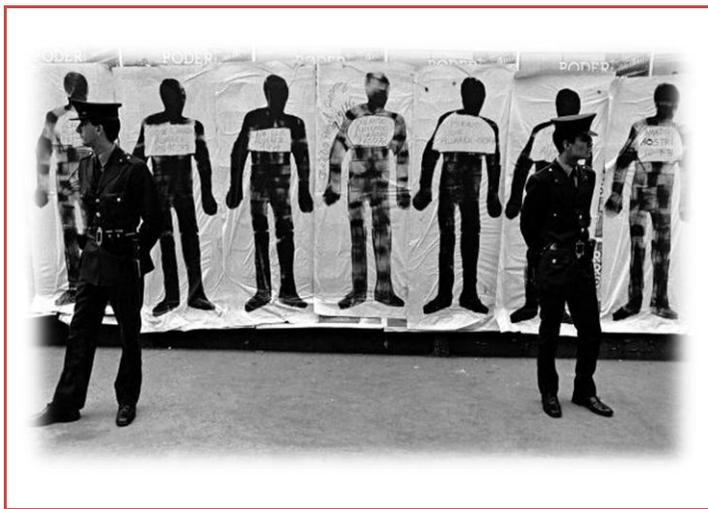
“COMO FUTUROS Y FUTURAS DOCENTES, LOS/AS ESTUDIANTES DEL ECCLESTON ASUMIRÁN UNA RESPONSABILIDAD ÉTICA Y CIUDADANA QUE IMPLICA EL CONOCIMIENTO

DE LA HISTORIA DE NUESTRO PAÍS Y LA IMPORTANCIA DE LAS POLÍTICAS EN DERECHOS HUMANOS QUE REESTABLECEN LA IDENTIDAD DE NIETOS Y NIETAS APROPIADOS/AS, QUE JUZGAN LOS CRÍMENES, QUE INVESTIGAN LOS CENTROS CLANDESTINOS DE DETENCIÓN Y TORTURA Y RECONSTRUYEN LO QUE PASÓ CON LOS CUERPOS DE LOS Y LAS DESAPARECIDOS/AS.”

El proyecto “Haciendo Memoria en el ISPEI Sara C. de Eccleston”¹⁷ investiga desde el año 2018 sobre las estudiantes del ISPEI Sara C. de Eccleston que fueron detenidas-desaparecidas en la última dictadura cívico-militar. Ellas son Susana Beatriz Libedinsky Rabej, Beatriz Haydee Neuhaus de Martinis y María Inés Villalobos, por lo que, en el marco de la intervención, dimos cuenta de sus ausencias replicando sus siluetas, para las que algunas de las estudiantes prestaron el cuerpo, tal como se hizo en la experiencia del siluetazo de 1983, en la que los y las manifestantes prestaban su cuerpo para realizar las siluetas de los/as 30.000 desaparecidos/os. En relación con esto, Andrea Giunta señala

¹⁷ El proyecto se encuentra disponible en: <https://iesecleston-caba.inf.d.edu.ar/sitio/construyendo-memoria-en-el-ispei/>

que “las siluetas no representaban al desaparecido como víctima ni como militante; representaban la ausencia desde los cuerpos vivos que se habían prestado para establecer su contorno. Lo que vibra en esas imágenes es la fusión que despega al desaparecido del lazo exclusivo con su nombre o con sus familiares para entretrejerlo con quienes brindaron su cuerpo para inscribir su representación social.” (2014 bis: 8).



Fotografía de Guillermo Kexel durante el primer siluetazo, 21 de septiembre de 1983.

Con esta actividad, junto con todas las acciones que se desarrollaron durante el año 2023 para conmemorar los 40 años consecutivos de democracia, profundizamos el sentido de esa investigación, que da cuenta de la historia de nuestra institución a la par de la historia de nuestra conformación política e identitaria.

Los encuentros

La actividad constó de dos encuentros (que se replicaron en días y horarios diferentes) durante el mes de octubre. En la primera jornada se abordó la experiencia del siluetazo de 1983 -a través de imágenes y material bibliográfico y documental-, entre otras experiencias artísticas durante y después de la dictadura y luego se presentaron algunas experiencias de arte performático contemporáneo de Argentina y Latinoamérica.

Para reponer el contexto se relató a las estudiantes que las Madres de Plaza de Mayo se conformaron como grupo en abril de 1977. El 21 de septiembre de 1983, aún en dictadura, convocaron a la tercera marcha de la resistencia, que duró más de 24 horas. Los artistas Julio Flores, Guillermo Kexel y Rodolfo Aguerreberry les hicieron la propuesta del siluetazo, para realizar la acción artística durante la manifestación; las Madres estuvieron de acuerdo, pero modificaron algunos puntos de la propuesta: las siluetas, una vez realizadas, no debían colocarse en el suelo, para evitar remitir a personas muertas; en ese momento reclamaban la aparición con vida de sus hijos e hijas. La otra modificación fue solicitar que ninguna silueta tuviera marcas personales, ya que cada una individualmente

debía dar cuenta de los y las 30.000. Sin embargo, durante la noche, mientras se realizaban las siluetas, empezaron a aparecer los nombres en ellas. Fue una necesidad de la gente que participaba de la manifestación. De lejos esa marca personal no se veía, era de cerca que "se transformaba en una persona" con nombre, apellido y fecha de desaparición. Las siluetas no fueron sólo pegadas en paredes, sino que formaron parte de estandartes con los que las madres marchaban.

Esta propuesta muestra el delgado límite entre una intervención artística y una acción social, por la rapidez en la que se socializó, no sólo durante la misma marcha sino en otros lugares del país; incluso habiendo un riesgo muy alto de ser reprimidos/as o detenidos/as.

El 10 de diciembre de 1983 se realizó una nueva silueteada en la Plaza de la República, esta vez claramente dirigida a Alfonsín, que se hospedaba en el hotel Panamericano, frente al Obelisco, para que asumiera una postura política en relación con los/as desaparecidos/as una vez que tomara el poder.

Luego de esta contextualización, se proyectó el documental *El siluetazo: la política del acontecimiento*, de Marcelo Expósito (2009/2011).

Y posteriormente, una vez que se respondieron algunas inquietudes o se realizaron comentarios sobre el documental, visualizamos la obra "[Nosotros no sabíamos](#)" de León Ferrari¹⁸ (Argentina, 1920-2013), realizada durante la dictadura. También visionamos algunas de las imágenes de la serie *Ausencias* de Gustavo Germano¹⁹ (Argentina, 1964), y algunas experiencias artísticas performáticas contemporáneas vinculadas con el cuerpo, como la serie de siluetas de [Ana Mendieta](#)²⁰ (Cuba, 1948-1985), la experiencia con tatuajes de [Nelda Ramos](#)²¹ (Argentina, 1977); las obras *Tierra*, de 2013 y *Secreto de estado*, de 2016 de [Regina José Galindo](#)²² (Guatemala, 1974) y la serie *Nada es más profundo que la piel* de [Pep Carrió](#)²³ (España, 1963).

Finalmente se leyó en voz alta el texto "Algunos cuerpos" del escritor español Paul Preciado, a partir de lo cual se les propuso a las estudiantes que escribieran un texto poético personal que incluyera las palabras "identidad", "cuerpo" e "historia". Ese escrito

¹⁸ <https://leonferrari.com.ar/nosotros-no-sabiamos/>

¹⁹ <https://www.gustavogermano.com/portfolio/ausencias-argentina-2006/>

²⁰ <https://www.heterogenesis.com/Heterogenesis-2/Textos/hcas/H28/Mendieta.html>

²¹ <http://relatosycoleccion.blogspot.com/2020/03/por-ana-luz-chieffo-por-que-la-artista.html>

²² <https://www.reginajosegalindo.com/>

²³ <https://www.facebook.com/watch/?v=463820380777969>

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

funcionaría como materia prima para el siguiente encuentro, donde cada estudiante ya tendría alguna materialidad pensada para intervenir su silueta.

En la segunda jornada preparamos el papel que funcionaría como soporte, cortando y ensamblando. Luego las estudiantes (y también algunas de las profesoras que participaron) comenzaron a siluetearse unas a otras con fibrones negros.



Intervención de las siluetas



Realizando las siluetas



Intervención de las siluetas

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

A medida que finalizaban su intervención, las iban colgando en paredes y puertas de espacios comunes del profesorado y se generó así una instalación artística en todo el edificio.



Silueta finalizada y colgada

El siguiente video lo realizaron estudiantes que participaron de la experiencia y que registraron la instalación final en el Eccleston con todas las siluetas colgadas:

<https://drive.google.com/file/d/1Nlx1FZQnblp0hz4Fyy8XmY-lx6Fh4nML/view?usp=sharing>

Conclusión

La diversidad de producciones finales da cuenta de cómo las estudiantes pudieron poner a jugar su sensibilidad y su subjetividad, “pasando por el cuerpo” la teoría, la historia, la memoria. A la vez, esta experiencia actualizó la acción artística histórica, manteniéndola en vigencia.

Los lenguajes artístico-expresivos producen conocimiento, enriquecen nuestros modos de ver, nos proponen nuevos puntos de vista. En este sentido Marián López Fernández Cao señala que “el pensamiento estético nos ayuda a tener una visión menos apurada sobre las formas, los momentos, los aspectos minúsculos de la existencia. Desarrolla en nosotros esa mirada -que desarrolla también la ciencia- desinteresada, lenta, intensa, que descubre nuevas relaciones y configuraciones, y resucita aquellas adormecidas por una mirada práctica y utilitaria”²⁴.

²⁴ López Fdz. Cao, M. (2015) Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis. Madrid: Ed. Fundamentos. Pp. 113, 114.

“LA DIVERSIDAD DE PRODUCCIONES FINALES DA CUENTA DE CÓMO LAS ESTUDIANTES PUDIERON PONER A JUGAR SU SENSIBILIDAD Y SU SUBJETIVIDAD, “PASANDO POR EL CUERPO” LA TEORÍA, LA HISTORIA, LA MEMORIA. A LA VEZ, ESTA EXPERIENCIA ACTUALIZÓ LA ACCIÓN ARTÍSTICA HISTÓRICA, MANTENIÉNDOLA EN VIGENCIA”.

En: Crenzel, E. *Los desaparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008)*. Buenos Aires: Biblos.

-López Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Ed. Fundamentos.

-Preciado, P. (2017). Algunos cuerpos. En: *Un apartamento en Urano: Crónicas del cruce*. Barcelona: Anagrama.

Amalia Van Aken es Licenciada y Profesora en Artes por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña como docente en diversos Institutos de Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires. Desde 2015 hasta la fecha dicta la asignatura Arte, Cultura y Educación en el ISPEI Sara C. de Eccleston.

Su email: amalia.vanaken@bue.edu.ar

Bibliografía

-Giunta, A. (2014). *Cuándo empieza el arte contemporáneo*. Buenos Aires: Fundación Arteba.

-Giunta, A. (2014). Arte, Memoria y derechos humanos en Argentina. *Artelogie*, 6.

-Longoni, A. (2010). Fotos y siluetas: dos estrategias contrastantes en la representación de los desaparecidos.



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

Enseñar a escribir en el jardín de infantes

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/listasdepalabras.pdf>

Este documento incluye el análisis de situaciones didácticas que se desarrollaron en el marco del Proyecto de Desarrollo Curricular: Prácticas del lenguaje en torno a la biblioteca de la sala y en situaciones de la vida cotidiana. Se analizan secuencias didácticas de lectura y escritura del nombre propio y de los otros y escritura de listas, realizadas en terceras secciones de algunos Jardines de Infantes de la ciudad de La Plata.

<https://www.jstor.org/stable/j.ctt1djmfnm>

Enseñar a leer y a escribir en Educación Inicial es un texto que aborda tanto los aspectos teóricos que constituyen el marco referencial de esta propuesta, como también sugerencias de actividades para la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel inicial, a partir de un modelo de enseñanza equilibrado. La clave del texto está en la presentación de nueve estrategias (lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada, lectura independiente, escritura modelada, escritura interactiva, escritura guiada, escritura independiente y centros de aprendizaje) para favorecer la construcción de los procesos de lectura y de escritura.

¿Cómo trabajar el libro álbum en la clase de Inglés en el nivel inicial?

https://spangenberg-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/PROYECTO_EDUCACION_INICIALInglés_ENSLV_SBS.pdf

Este material elaborado por la Cátedra de Residencia del Profesorado de Inglés para el Nivel Inicial y Primario del ENSLV “Sofía Broquen de Spangenberg”, constituida por las profesoras Rita Faré; Perla Reidel y Myriam Abalos, aporta interesantes reflexiones sobre cómo abordar didácticamente la enseñanza de Lenguas extranjeras en el Nivel Inicial,

tomando en consideración las recomendaciones ofrecidas por el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4637/pr.4637.pdf

El objetivo de este trabajo es conocer, describir y analizar qué representaciones de la lengua inglesa y su enseñanza se revelan en la práctica del Inglés como Lengua Extranjera en el nivel inicial de la provincia de Entre Ríos a fin de explorar nuevos caminos dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera.

Miradas de la Literatura en el ISPEI "Sara C. de Eccleston". La visión de tres generaciones de formadores

http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/abccampusvirtual/pdf/inicial/Proyecto_PDL_NIVEL%20INICIAL.pdf

Este material constituye una propuesta de capacitación para docentes denominada "Lectura, escritura y oralidad todos los días en las salas", facilitándose un análisis de las condiciones didácticas para organizar situaciones habituales de lectura, escritura y oralidad en las salas del jardín. Se plantean situaciones formativas que posibilitan a los docentes planificar situaciones con sistematicidad y habitualidad en las salas del Nivel Inicial, para favorecer el avance de los niños como hablantes en su desarrollo oral como usuarios de la palabra y como practicantes de la cultura escrita, siendo lectores y escritores.

Didáctica crítica del Nivel Inicial: introducir el Estado en la red conceptual

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002333.pdf>

Este documento comprende un conjunto de referencias y concepciones pedagógicas que permiten promover una discusión plena acerca de los saberes y formas de enseñar que hoy requiere nuestra infancia, reafirmando la identidad de una propuesta educativa específicamente diseñada para los niños y las niñas menores de 6 años.

<https://www.educ.ar/recursos/109188/el-nivel-inicial-del-lujo-urbano-al-derecho-social>

Material audiovisual destinado a estudiantes del nivel superior a fin de poder conocer la historia de la educación pública argentina a partir de un enfoque histórico, sociológico, económico y político. Un recorrido temático que aborda del siglo XIX al XXI y que da cuenta de los cambios y los procesos de construcción de un Estado nacional. La serie *Pública y gratuita* tiene en cuenta el contexto latinoamericano y mundial, y se propone como una herramienta que permita revalorizar la calidad de la educación pública nacional, defendiendo la democratización y la igualdad de acceso como valores esenciales.

https://abc2.abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/experiencias_de_la_vida_cotidiana_en_los_jardines.pdf

Este documento se propone observar críticamente las experiencias de la vida cotidiana que los niños transitan en los jardines de infantes, analizando los sentidos curriculares (presentes o perdidos). Para ello, se incluyen propuestas desde las voces de los docentes, las cuales se expresan a modo de relatoría, dado que no pretenden ser presentadas como situaciones modélicas, sino que la intención es poner en circulación el saber didáctico que se va construyendo en las realidades institucionales en contexto de desarrollo curricular.

Vida cotidiana. Su planificación como tiempo de enseñanza

**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 VALDEZ

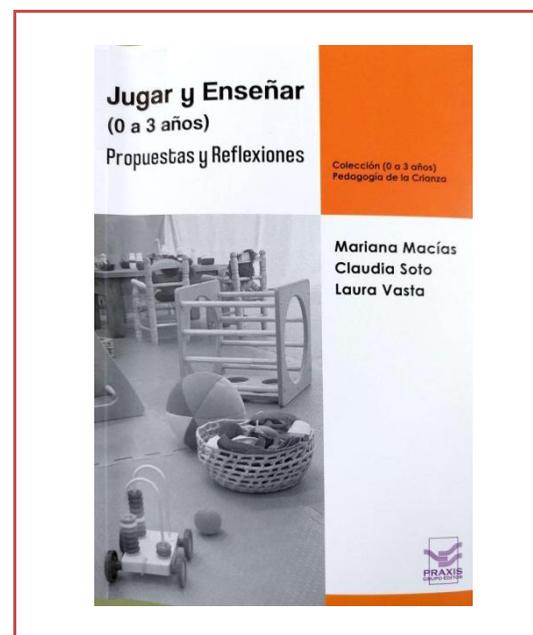
Macías, M.; Soto, C. y Vasta, L. (2024). Jugar y enseñar (0 a 3 años): propuestas y reflexiones. Praxis Grupo Editor.

Entre la acción exploratoria y la entrada al campo lúdico, en un vaivén de primeras acciones compartidas se enseña a jugar, se comparte la alegría de entrar en mundos ficcionales y se habilita la potencialidad infinita que regala el juego y el jugar desde la cuna.

Este libro presenta una categorización posible de situaciones lúdicas: la exploración y el juego con materiales y objetos, los juegos que provienen del patrimonio cultural de los pueblos, el juego de representación, la exploración y el juego en la experiencia

corporal-psicomotriz. En cada caso se abordan y proponen una selección de materiales y escenarios lúdicos, así como modos de participación del adulto para andamiar el juego y el jugar.

El texto permite a los educadores, habilitar un abanico de posibilidades lúdicas para generar propuestas diversas al interior de las instituciones educativas que albergan a niños y niñas de 0 a 3 años.



Mamone, V. y Giammatteo, M. E. (2019). *Los desencuentros de la lengua: infancias en contextos migratorios. Biblos.*

A partir de las prácticas clínicas con niños cuyos padres son inmigrantes bolivianos descendientes de aymaras en un hospital de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las autoras encuentran un límite acerca de la tarea asistencial como psicólogas y una posibilidad ilimitada del conocimiento a partir de otras disciplinas, más allá del psicoanálisis. El desencuentro lingüístico marca el rumbo y lleva a pensar cada vez más que el destierro de una lengua no es un elemento aleatorio, sino la columna vertebral para pensar la clínica con niños.

Los "niños silenciosos" conmueven los saberes profesionales y nos otorgan la oportunidad de deconstruir viejos pilares poniéndonos a prueba una vez más en nuestra sensibilidad para captar lo más genuino de la realidad que acontece; porque en definitiva ¿qué conmueve a quienes nos interrogamos sobre el mundo y las humanidades sino justamente el desafío de seguir en este aprendizaje?

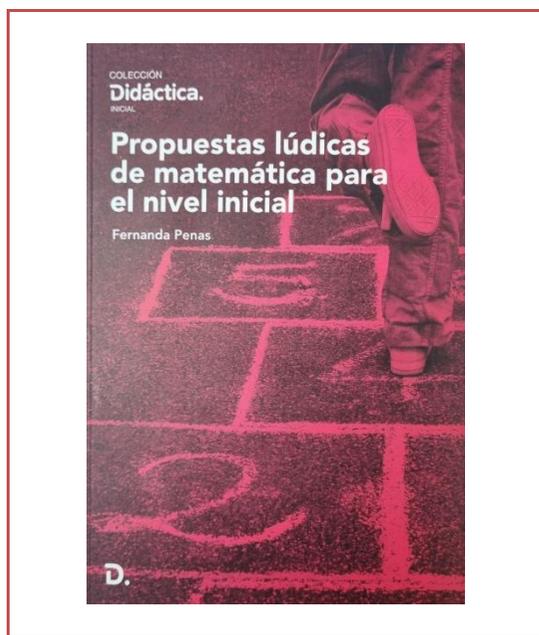


Penas, F. (2023). *Propuestas lúdicas de matemáticas para el Nivel Inicial. Camus.*

En este libro la autora presenta un repertorio de propuestas lúdicas ligadas a la enseñanza de la matemática para la educación inicial. Las ideas que orientan el desarrollo de estas son: que los niños jueguen, que se aproximen al quehacer matemático, que cada propuesta sea compleja en sí misma desde su inicio y se inscriba en una secuencia de grado complejidad creciente.

EDUCACION INICIAL | ANEXO TEMATICO

La finalidad de este texto es que funcione como diálogo entre los lectores y la perspectiva que propone el enfoque teórico actual, brindando a los docentes del nivel inicial herramientas teórico-prácticas actualizadas que se observan en el desarrollo de cada capítulo, con ejemplos de secuencias didácticas llevadas a la práctica y el uso de las variables didácticas por parte del docente.





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://iesecleston.buenosaires.edu.ar>).

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

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

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

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

PAUTAS PARA EL ENVÍO DE ARTÍCULOS

- a) Desarrollo de un trabajo de índole teórica.
- b) Presentación en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12.
- c) Extensión total de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.
- d) Título centrado, debajo nombres y apellidos completos de autor/a y dirección de correo electrónico.
- e) Inclusión de un resumen de no más de 5 (cinco) líneas.
- f) Breve CV de autor/a, en tres líneas, que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.
- g) Cuadros y gráficos: si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato .jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y la parte del escrito en la que se sugiere su inclusión.
- h) Referencias bibliográficas completas, consignadas según las normas APA.

PAUTAS PARA EL ENVÍO DE EXPERIENCIAS

- a) Relato, texto narrativo, en el que se presenta una experiencia desarrollada en un ámbito de formación superior, posgrado/postítulo o en una sala de nivel inicial. Se deben especificar claramente las fechas y el nombre de la institución en que se realizó la experiencia como así también el rol o cargo del autor/a.
- b) Se aceptarán trabajos grupales y/o realizados por estudiantes. En este último caso, se deberá enviar el aval de un profesor/a a cargo de la supervisión.
- c) Presentación en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12.
- d) Extensión total de no más de 5 (cinco) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.
- e) Título centrado, debajo nombres y apellidos completos de autor/a y dirección de correo electrónico.
- f) Inclusión de un resumen de no más de 5 (cinco) líneas.
- g) Breve CV de autor/a, en tres líneas, que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.
- h) Cuadros y gráficos: si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato .jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y la parte del escrito en la que se sugiere su inclusión.
- i) Referencias bibliográficas completas, consignadas según las normas APA.

PAUTAS PARA EL ENVÍO DE DIFUSIÓN DE PUBLICACIONES RECIENTES

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

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

El documento debe incluir:

- a) Título completo del libro;
- b) Autor(es);
- c) Editorial y/o página de difusión;
- d) Mes y año de publicación (en ningún caso podrá exceder el año anterior a la fecha de convocatoria para el número actual de nuestra revista);
- e) Una sinopsis de 250 palabras como máximo;
- f) Punteo de temas abordados en el escrito y relacionados con los ejes de la revista;
- g) Links/enlaces para acceder a la publicación o en los que se reseña la obra.
- h) Fotos de la portada del libro y de la contratapa (si la tuviere) en formato jpg