



TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Año 20. Número 38. 2º Cuatrimestre 2024

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.
Año 20. Número 38. 2º Cuatrimestre de 2024.
ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GCBA.
ISSN 1669-5135.

**FORMACIÓN
DOCENTE
EDUCACIÓN
INFANTIL**

**E-ECCLESTON
Nº38**

ÍNDICE

. 02

EDITORIAL

. 05

ARTICULOS

. 09 Familia y Escuela: dos territorios no sin disputas.
- RODRIGO HERMIDA LIUZZI

. 15 Pinocho, el legado
- MARÍA SILVIA PÉRSICO Y CLAUDIA SÁNCHEZ

. 19 El nuevo programa para la educación inicial y
primaria de la República Oriental del Uruguay
- VALERIA SOCA

RELATOS DE EXPERIENCIA

. 24 A. Las redes sociales como experiencias didácticas. El
relato de un hecho colectivo
- NATALIA VIDAL

. 28 B. La enseñanza de la matemática en la formación
docente. Articulaciones posibles entre los profesorado
de educación inicial y de educación primaria
- ALICIA MIRTA GIARRIZZO

. 36 C. La vida cotidiana de las personas y animales según
la rotación de la tierra
- LAURA CAMPOS Y EQUIPO DOCENTE DEL NIVEL
INICIAL DEL IMB MICHELANGELO (PARANÁ)

.43 D. Los rituales en la formación docente: un camino
posible para la humanización. Una experiencia en el
Instituto INCASUP de Formación docente en Córdoba,
Argentina.
- SILVINA PETTINATO Y ANALÍA MAGALI TORRES

. 48 E. Entrevista a Soledad Ardiles Gray de Stein
- COMITÉ EDITORIAL

ANEXO TEMÁTICO

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

- SUSANA DE LORENZI

. 53 Nuevos Ingresos Bibliográficos de educación infantil y formación docente incorporados a la colección de la Biblioteca Marina Margarita Ravioli

Por: EQUIPO DE BIBLIOTECA

BIBLIOTECARIAS: VANINA ROMERO, VILMA CAROU,

GISELLE PERRONE Y ELIZABETH VALDEZ

CONVOCATORIA

. 56

COMITÉ EDITORIAL

Origlio, Fabricio; Center, Débora;
Rolandi, Ana María; De Lorenzi, Susana

IMAGEN DE LA TAPA

Locket, Milo: S/T Pintura sobre tela 200 cm x 180 cm, 2012.

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.

La revista valora positivamente la riqueza de la diversidad, esperando brindar una oportunidad para compartir e intercambiar conocimientos. Por tal razón las presentaciones publicadas no necesariamente reflejan las ideas del Comité Editorial.



EDITORIAL

●●● POR: MARÍA PÍA BARBARÁ, DANIELA GONZÁLEZ,
FERNANDA RAMIREZ Y COMITÉ EDITORIAL

2024

Veinte años de la revista e-Eccleston

Con este segundo número del año 2024 completamos las dos ediciones celebración de los 20 años de la revista *E-Eccleston*.

Una revista que es parte activa de una institución de formación docente.

Una revista hecha con sumo compromiso y responsabilidad educativa, que entiende que el registro y escritura de los procesos, ideas y propuestas educativas también es aporte fundamental en la calidad del ejercicio de la profesión, de la formación continua y de la investigación.

Hemos recordado a todos los profesionales que cedieron sus aportes y miradas en estos años y, así, sus palabras son hoy huellas vivas, vigentes. También hemos incluido en este segundo número especial voces de otras

provincias y de países latinoamericanos para ampliar el diálogo, para multiplicar las voces que piensan y problematizan la tarea docente y la educación de las infancias.

Estamos convencidos de que la palabra escrita es identidad, poderoso aporte, diversidad de pensamiento y de formación.

Publicar es hablar de lo que hacemos e intercambiar con otros que hacen lo mismo pero de manera distinta, para pensar juntos.

Por otros 20 años. Por la continuidad de la formación docente de grado, pública y gratuita.

Por la existencia de espacios para el diálogo y la investigación.

Y por sobre todo, por la defensa de los derechos de los docentes y de las infancias.



AGRADECIMIENTOS: Festejamos 20 años ininterrumpidos de publicaciones, continuamos con la línea histórica iniciada en la edición anterior. Esta vez, el período 2015-2024



Período 2020~ 2024

Revista e -Eccleston



FORMACION DOCENTE EDUCACION INFANTIL

Daniel Berisso
Magalí Milmaniene
Mónica Varona
Analia Fernández
Andrea Iglesias
Claudia Papayannis
Ana María Rolandi
Mónica Maldonado
Ana María Finocchio
Marcelo Bianchi Bustos
Beatriz Ortiz
Verónica Silva
Daniel Brailovsky
Josefina Ramos Gonzáles
María Fernanda Barnes
Rodrigo Hermida Liuzzi
Paula Moreno
Mónica Paulino
Natalia Vázquez
Romina Yael Pofcher

2020



2021

Gabriela A. Fairstein
Mercedes Mayol Lassalle
Valeria Heres
Paula K. Lorenzi
Rodrigo Hermida Liuzzi
Romina Fernández Oliver
Tamara Coslovich
María Pilar Rey Valeiras
Marcelo Bianchi Bustos
Gabriel Luciani
Eleonora Corno
Vilma Cornejo
Silvina Dellariva
Lorena Fernández
Sandra Parisi
Docentes Noveles
Elena Santa Cruz
Laura Pitluk
Laura Dubcovsky
Graciela Pellizzari
Alicia Zaina
Victoria Ruselli
Laura Coppo
Natalia Vázquez
Alicia Origgi
María Ileana Ibañez
Viviana Lewinsky.
Sabrina Massini
Maximiliano Castillo



2022



Delia Azzerboni
Elsa Godoy
Claudia Turri
Claudia Mabel Díaz
Marcela Pérez Blanco
Yanina Capasso
Sylvia Pulpeiro
Claudia Papayannis
Adriana González
Edith Weinstein
Federico Pizzorno
Jorge Saravi
Alejandro Del Blanco
Mariana Gil
Camilo Rivero Zamora
Andrea Visconti
Nadín Varela Demarco
María Paz Gómez Centurión
Valí Guidalevich
María Pía Caracotche
Graciela Martínez



2023

Roberto Luis Fraguiglia
Laura Liliana Bianchi
Marcelo Bianchi Bustos
Rodrigo Hermida Liuzzi
María Laura Inda
Nadín Varela Demarco
Ruth Harf
Romina Tribó
Mauricio Martínez
Eduardo Marcelo Soria
Marcela Pérez Blanco
Graciela Masso
Jardín Scholem Aleijem
Patricia Sarlé



2024



Milo Lockett
Romina Tribó
Cynthia Cristelli
Karina Durán
Cristina Pizarro
Marcelo Bianchi Bustos
Marcela Pérez Blanco
Rosa Violante
Silvia Itkin
Soledad Vázquez
Irma Fiorentin
Amalia Van Aken
Rodrigo Hermida Liuzzi
María Silvia Pérsico
Claudia Sánchez
Valeria Soca
Natalia Vidal
Alicia Mirta Giarrizzo
Laura Campos y Equipo
Docente Imb Michelangelo
Silvina Pettinato
Analia Magalí Torres
Soledad Ardiles
Gray de Steín



FAMILIA Y ESCUELA: DOS TERRITORIOS NO SIN DISPUTAS

●●● POR: HERMIDA LIUZZI, RODRIGO CARLOS.

Las relaciones entre Familia y Escuela no son la clave fundacional de la institución escolar, sino que se han ido desarrollando con el correr del siglo XX no sin tensiones propias de los desarrollos históricos, políticos y sociales en las que estas instituciones se insertan.

El presente artículo abordará la problemática en torno a las concepciones sobre la familia que operan dentro de la Escuela como institución que la acoge mediante normas y acuerdos explícitos e implícitos no sin disputas.

Primeramente, debemos considerar que la familia es una institución que presenta determinaciones históricas, políticas, sociales y económicas para su configuración siendo así un principio de la construcción social (Bourdieu, 1997). Es interesante traer a colación la siguiente cita que da cuenta de los dispositivos que sostienen la constitución del concepto de familia como una institución social fundamental dentro de las sociedades occidentales:

Así, la familia como categoría social objetiva (estructura estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva (estructura estructurada), categoría mental que es el principio de miles de representaciones y de acciones (matrimonios, por ejemplo,) que contribuyen a reproducir la categoría social objetiva. Este es el círculo de la reproducción del orden social. (Bourdieu, 1997: 4).

A su vez, es necesario pensar en el modelo de familia que se impone socialmente sobre otras posibles “versiones” o representaciones de familia no sin disputas y reflexionar cómo ese modelo tradicional de familia comienza a resquebrajarse en pos de diferentes situaciones político-sociales propias de los cambios de los contextos de época. Por lo tanto, podemos decir que el modelo de familia occidental monógamo heterosexual con sus miembros unidos por lazos de sangre bilaterales, en co-residencia y divididas las tareas de sus integrantes por género y generación, “entra” en crisis. Cabe aclarar que otros autores plantean que este constructo de familia occidental es mucho más antiguo que la fase de industrialización capitalista propia de Occidente y existiendo también otras formas de familia que se “corren” de este esquema tradicional (Segalen, 1982).

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Ahora bien, en Argentina, el concepto de matrimonio como “base” para la constitución familiar se sostiene plenamente, teniendo en cuenta que la Ley de Matrimonio Igualitario sancionada el 15 julio de 2010 no prescribe la monogamia, sino que la alienta y la sostiene en el sentido de que las personas del mismo sexo gozan de los mismos derechos que los matrimonios heterosexuales. Es decir, que estamos ante un cambio en la concepción de familia en donde dos personas del mismo sexo pueden constituirla. Es más, el art. 42 de la presente Ley¹ hace referencia a que un matrimonio se configura como familia, es decir, es su inicio y condición de realización:

ARTICULO 42. — Aplicación. Todas las referencias a la institución del matrimonio que contiene nuestro ordenamiento jurídico se entenderán aplicables tanto al matrimonio constituido por DOS (2) personas del mismo sexo como al constituido por DOS (2) personas de distinto sexo. Los integrantes de las familias cuyo origen sea un matrimonio constituido por DOS (2) personas del mismo sexo, así como un matrimonio constituido por personas de distinto

sexo, tendrán los mismos derechos y obligaciones. (El subrayado es propio)

A su vez, coexisten familias en paralelo al modelo tradicional (Santillán 2016a), que son *monoparentales*, es decir, que están formadas por un solo miembro adulto (en general, una mujer), también se establecen familias que agregan un miembro más como un pariente (abuelos, tíos o hasta personas ajenas al lazo de sangre). Otra estructura de familia es la *ensamblada* en donde viudos o divorciados conforman una familia que se “corre” de la norma en donde conviven los hijos del nuevo lazo con los anteriores en un mismo hogar. Por último, los *núcleos conyugales secundarios*, es decir, los matrimonios jóvenes que se insertan en un núcleo familiar mayor, por ejemplo, en el hogar de una de las familias de origen de ese matrimonio joven.

“ES NECESARIO PENSAR EN EL MODELO DE FAMILIA QUE SE IMPONE SOCIALMENTE SOBRE OTRAS POSIBLES “VERSIONES” O REPRESENTACIONES DE FAMILIA NO SIN DISPUTAS Y REFLEXIONAR CÓMO ESE MODELO TRADICIONAL (...) COMIENZA A RESQUEBRAJARSE EN POS DE DIFERENTES SITUACIONES POLÍTICO-SOCIALES PROPIAS DE LOS CAMBIOS DE LOS CONTEXTOS DE ÉPOCA”.

¹ MATRIMONIO CIVIL Ley 26.618. Código Civil. Modificación. Sancionada: Julio 15 de 2010. Promulgada: Julio 21 de 2010.

El problema que se plantea en la Escuela es que la mirada escolar está impregnada del prisma de la familia tradicional² y no se puede “ver” desde los otros tipos de familias³ emergentes que se constituyen en la sociedad actual. Es pertinente mencionar que el rol y función de la familia en la institución Escuela no es fundante y constitutivo de la misma, sino que es un fenómeno moderno:

Se construyen y se demandan ciertas formas de “acompañamiento” y “participación” de las familias en la escolarización infantil como una suerte de condición sine qua non de la educación escolar, junto con una marcada preocupación sobre cómo son las familias de los niños, por contraste a cómo deberían ser. Se trata de cuestiones que según lo que documentamos no sucedían en los orígenes

² “Entre una gran cantidad de maestros – sin que implique a todos-, es usual asumir que el “entorno natural” del niño es el conformado por los adultos ligados a él a través de lazos de sangre”. (Santillán, 2016:220)

³ “Si tomamos las enseñanzas que nos deja la historia, conviene aclarar que la presencia de las familias en la escuela no se ha mantenido invariable en el tiempo. En los orígenes del sistema de escolarización, de hecho, la presencia de los padres en la escuela no era algo para nada esperado. Al respecto, en las primeras décadas del siglo XX, las familias nunca participaban de los actos escolares, recién lo harían mucho más adelante, una vez que se produjo en los años cuarenta y cincuenta la incorporación de las autoridades de gobierno en las festividades (Amuchástegui, 2000)” (Santillán, 2016a: 230)

del sistema educativo argentino ni en su desarrollo durante varias décadas del siglo XX. (Cerletti, 2015: 355)

Ahora bien, Cerletti (2015) plantea que existen determinados discursos -uno de los más representativos es el discurso alrededor de la “Escuela para Padres”- que modelizan determinadas formas de vida familiar como condición necesaria para la escolarización infantil. Estos discursos son construcciones sociales que vienen de la mano de la incorporación de las “teorías psi”⁴ al campo discursivo argentino entre 1950 y 1970 y que siguen vigentes en nuestros días.

Sumado a estos discursos, surgen otros que no son meramente referenciales sino que operan sobre la realidad como son las publicaciones de organismos internacionales como UNICEF: “Campaña Buen Comienzo”⁵ (2004) y “Un buen comienzo: la educación y los educadores de la primera infancia”, entre otros que aportan o suman significaciones a las representaciones sobre la importancia de la socialización, la crianza y el cuidado por parte de las familias sobre la primera infancia⁶ como “preparación” para el ingreso o permanencia en la Escuela:

⁴ “Según la investigadora Sandra Carli, los efectos de esta divulgación sobre el campo educativo implicaron un desplazamiento hacia una “actitud psicologista”, y con ello, a un nuevo posicionamiento de la escuela frente al niño. Nuestra hipótesis central de trabajo es que esto ha dejado huellas profundas, incluyendo la formación y las experiencias de los docentes.” (Cerletti, 2015: 356)

⁵ Informe para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las condiciones del personal de la educación en primera infancia (OIT, febrero de 2012)

⁶ Para pensar la Primera Infancia tomamos las aclaraciones de Santillán (20216b) sobre este término como categoría no analítica y social y que, para nuestro país, comprende desde los 0 a 5 años de edad, es decir el período educativo entendido como Nivel Inicial.

Según consideramos, desde las visiones hegemónicas, las alusiones sobre las “intervenciones oportunas” en Primera Infancia vuelven –en definitiva- a reificar un argumento de antigua data como es aquel que señala que las condiciones para alcanzar los aprendizajes se encuentran por fuera de la escuela, trasladándose de lleno hacia otros ámbitos, como las familias (y sus formas de crianza y socialización). (Santillán, 2016b: 5)

La “base” escolar sería la familia con el fin de que la Escuela pueda seguir con la enseñanza, el cuidado y el aprendizaje; en otras palabras, construir hábitos y rutinas en el hogar es necesario para “preparar a los niños” para la escolarización.

Ahora bien, la relación con las familias en el Nivel Inicial se establece de manera diferencial que con los otros niveles educativos teniendo en cuenta el período de adaptación especialmente en jardín maternal, las jornadas con familias, el ingreso y salida escolar y también otras relaciones compartidas con otros niveles educativos como son: la firma de las notas del cuaderno de comunicados y la solicitud de materiales. A su vez, este tipo de demandas hacia las familias por parte de la Escuela están supeditadas a una alta burocratización de su regulación

como es el uso de actas ante reuniones de familias para recibir los informes evaluativos de los niños o cuando se cita a una determinada familia por un tema particular o en la entrevista inicial antes del período de adaptación del niño en cuestión. Esta alta burocratización produce que los modos que no ingresan dentro de estos parámetros no se consideran viables o legítimos como son los encuentros informales con las familias en espacios comunes o en la salida escolar o algún encuentro fortuito en la calle:

Se trata, por ejemplo, de aquellas madres, que sin previo aviso detienen a los maestros en las cercanías de las escuelas o en instancias leídas por los educadores como poco oportunas, tales como son el momento de la formación, o en el saludo a la bandera, o en las veredas y plazas cercanas a los establecimientos escolares. (Santillán, 2016a: 183)

Es decir que se toma como supuesto que estos acuerdos institucionales son conocidos por todas las partes y que la cita anterior refuta; motivo por el cual, esta tensión entre lo esperado y legitimado y lo no esperado y potencialmente legitimable permite traer a colación el término *participación* (Santillán, 2016a) y su carácter polisémico dado que la forma y modos de participación de las familias para corroborar su interés por sus hijos es validado solamente cuando su presencia se produce en la Institución Escolar, pero en base a los términos y condiciones estipuladas por esta última.

En relación a la cita anterior, la presencia de las mujeres en las tareas de cuidado y acompañamiento de las infancias evidencia un rasgo prototípico de los tipos de familia esperables por la Escuela. Esta cita de la autora de “El género es cultura” nos acerca a esto:

La contradicción entre el rol femenino tradicional - el papel de madre y ama de casa - y los nuevos roles, de ciudadana y trabajadora, no se resuelve fácilmente. Es necesario dictar leyes de igualdad, pero para lograr una verdadera “incorporación” de

las mujeres a la vida pública se requiere acabar con la identificación simbólica mujer/familia. (Lamas, 2000:59)

Las formas de familia que se “corren” del modelo suelen pensarse o representarse como “mal constituidas” y, por lo tanto, insuficientes para lograr esa base para un “buena” escolarización.

“LA MIRADA ESCOLAR ESTÁ IMPREGNADA DEL PRISMA DE LA FAMILIA TRADICIONAL Y NO SE PUEDE “VER” DESDE LOS OTROS TIPOS DE FAMILIAS EMERGENTES QUE SE CONSTITUYEN EN LA SOCIEDAD ACTUAL.”

Finalmente, es necesario seguir reflexionando sobre los supuestos y/o representaciones sociales que envuelven a la Escuela y a la Familia como instituciones inmutables, ahistóricas y libres de los procesos sociales-económicos-políticos que rodean a los actores institucionales en

constante acción, debate y tensión dentro estas instituciones. Otra vía para seguir pensando esta problemática es la superación del dilema de la diferencia (Lamas, 2000) en donde la ruptura de la tensión entre igualdad y diferencia se vuelve insoslayable con el fin de repensar las prácticas sociales y políticas que envuelven a la Escuela y a la Familia con el fin de acompañar los procesos de desarrollo, crecimiento y constitución social, política y económica de las infancias.

Bibliografía:

BOURDIEU, P. (1997): “Espíritu de Familia”. En Bourdieu. *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Editorial Anagrama. Disponible en: <http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf>

CERLETTI, L. (2015). “Del presente a los años 60: representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil en Argentina”. *Revista de Antropología Social*, Vol 24.

LAMAS, M. (2000): “El género es cultura”. Papeles Iberoamericanos. OEI, 2000. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2176>

SANTILLÁN, L., CERLETTI, L. y NEUFELD, M. (2012) “Las familias en la escuela” en *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

SANTILLÁN, L. (2016a): “Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias. Escenarios y prácticas cotidianas en movimiento” SANTILLÁN, L. (2012): *Quiénes educan a*

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires, Editorial Biblos. Introducción, Cap. IV.

SANTILLÁN, L. (2016b): Las ideas sobre el “*buen comienzo*” y la primera infancia: construcciones hegemónicas y apropiaciones locales. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación.* Nº 10, 2016, ISSN 2346-8866.

SEGALÉN, M. (1982): “El mito de la familia occidental”. En Segalén. *Antropología histórica de la familia.* Madrid. Taurus.

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

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

PINOCHO, EL LEGADO

●●● POR: MARÍA SILVIA PÉRSICO- CLAUDIA SÁNCHEZ.

***Las aventuras de Pinocho* constituye uno de los imborrables legados que los inmigrantes italianos trajeron al país en la memoria. Su transmisión, a través de la oralidad y de la cultura del recién llegado, supera la presión social de los estereotipos de la novela debido a la difusión audiovisual masiva. Con su riqueza humana y literaria, la obra de Collodi desafió el paso del tiempo.**

Cuando Collodi creó los capítulos de su futura novela, publicados en *Il Giornale per bambini*, seguramente no imaginó el viaje en el tiempo y en el espacio que ella recorrería durante el proceso de la emigración italiana hacia Europa y América. En cuanto a nuestro país se refiere, en las valijas y en la memoria de los inmigrantes y durante su integración en la sociedad argentina de entonces, se fue entrelazando también la cultura que ellos portaban, así como las noticias que les llegaban de la Península o informadas desde las publicaciones periódicas creadas para tal fin.

En ese momento, fines del siglo XIX, Italia estaba transitando un proceso de unificación política y de alfabetización popular (recordemos la abismal diferencia entre el norte y el sur en cantidad de escuelas, por poner un ejemplo). El Estado argentino comenzaba a educar formal e informalmente al pueblo para intentar la cohesión de la nueva sociedad que se estaba conformando (la famosa Ley 1420, la creación de bibliotecas populares, la presidencia de Sarmiento y el proyecto de la generación del '80 con "Civilización o barbarie" fueron acciones tendientes a concretar esas políticas). Era importantísimo alimentar espiritualmente a la población recién llegada, ávida por consumir noticias de su tierra y de esta, aunque una gran parte no sabía leer ni hablar el castellano. Ello trajo como consecuencia la creación de publicaciones periódicas para que pudieran leer, en su propia lengua, las noticias originadas aquí o allá, proyectadas y creadas por italianos inmigrantes, intelectuales de primera línea. *La Patria degli Italiani* nació en 1876 y funcionó hasta los años '30; situación que no pasó por alto para el régimen fascista que, hacia 1932, montó en Buenos Aires *Il Mattino d'Italia* con periodistas y maquinarias de alta tecnología, especialmente enviados desde Roma. En 1949 se publicó el primer número del *Corrieri degli Italiani*, cuyo primer director fue un antifascista declarado (ya soplaban otros vientos políticos).

Las aventuras de Pinocho apareció en forma de libro ilustrado en febrero de 1883 y el estilo de escritura aleccionadora hizo de Collodi uno de los autores favoritos en el ámbito de la

educación pública del recién nacido Estado italiano, pues “Pinocho vive los paisajes, tonos y colores de la fábula popular toscana, que entra en su narración como un sustrato profundo” (...), al decir de Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía*. Asimismo, la educación y la ideología de la época se ven reflejadas en la novela. “¿Por qué Pinocho fue creado como un juguete, pero no se le permite jugar?”, señala Ana María Machado en *Ideología y libros para niños*.

Por otra parte, al rastrear las huellas de la novela de Collodi en los libros de lectura de la escuela argentina, entre fines del siglo XIX y hasta la década del '40 del XX, comprobamos que las lecturas infantiles de esos años eran ediciones plenas de enseñanzas morales a través de los clásicos universales o de las fábulas. En esa época de inmigración masiva y siguiendo las pautas educativas del momento, los libros de lectura aportaban contenido nacionalista con el objetivo de emular los símbolos patrios e integrar o adoctrinar.

“El uso pedagógico que frecuentemente ha interferido con el desarrollo de la historia y la verdadera naturaleza de los personajes o el estilo del texto frenaba la fuerza original del manantial y cambiaba el rumbo de su curso natural para convertir la obra en un servil instrumento del sistema escolar o de otros fines didácticos”, expresa Machado en

el artículo citado. Este uso del texto para los niños seguía los valores del Normalismo educativo, atravesado por la mirada positivista mundial y el proyecto liberal de país de la Generación del '80.

Quizá Pinocho estaba difundiendo su prestigio por Europa, como fue el caso de la novela ilustrada y recreada por Salvador Bartolozzi; o quizá su canal de divulgación fue “de la oralidad a la escritura” y se mantuvo así hasta que llegó la creación animada de Walt Disney. Y es que fue la película de esos estudios la que popularizó la imagen del muñeco de madera, que cobra vida propia y se emancipa de su padre carpintero.

Transcurrieron más de seis décadas desde el estreno de aquella obra en febrero de 1940, que marcó un hito en la historia cinematográfica y se ganó un lugar en la lista de clásicos de esa época. La película introdujo novedades radicales en materia de animación. Fue esto, suponemos, lo que disparó las publicaciones del mercado editorial en la Argentina del '40 en adelante, aunque no tan felizmente, pues ya la novela no era la misma y sus adaptaciones habían dejado mucho que desear. Es por eso que llegó al público infantil familiar con estereotipos, vigentes aún, descuidando el desarrollo de los acontecimientos, los ricos diálogos y los personajes de Pinocho.

A pesar del éxito de Disney y del mercado editorial, estos prototipos de la novela transitaron el mismo camino, hasta que en los años '80 resurge en nuestro país con nuevos bríos y se va fortaleciendo el campo de la literatura infantil. A partir de esa década, distintas editoriales fueron publicando algunos capítulos con buenas adaptaciones, además de la novela completa de Collodi. A ello debemos sumar diversas publicaciones, así como estudios críticos que fueron y continúan apareciendo en las universidades, en la formación docente superior y de posgrado, a lo largo y ancho de nuestro país. Destacamos también los encuentros, jornadas, congresos que aportan al intercambio tanto nacional como internacional.

Compartimos con Machado cuando dice: “Lo que nos hace adorar a Pinocho es, entre muchas otras cosas, el hecho de que se obstine en seguir su verdadera naturaleza de juguete de madera pese a las presiones de la sociedad (...). Y si finalmente se permite cambiar, no es por miedo a ser castigado, sino por amor a Gepetto. Sólo la solidaridad lo vuelve completamente humano”.

¿Por qué el personaje de Pinocho ha dejado tantas marcas en los lectores argentinos? La novela de Collodi acompañó al inmigrante en su periplo, alimentó su vida cotidiana en un país que era la promesa a fines del siglo XIX. En él estaba su cultura, su idiosincrasia y su terruño. No era un personaje más, era un muñeco que aspiraba a ser un “niño de verdad”. Lejos quedó el mito del Pinocho mentiroso que Collodi redimió en su historia, porque Pinocho deja de ser marioneta, no por conversión ni por temor al castigo divino ni por mandato alguno. La humanidad le llega por amor a su padre y es el amor lo que lo salva y lo transforma. Así lo comprendieron los viejos inmigrantes y, aunque en gran parte del siglo XX la novela haya sido ignorada por la educación, Pinocho resurgió –a pesar de tergiversaciones y estereotipos- en los hogares y en la escuela argentinos a partir de un film de animación. Es así como vuelve a revelarse y rebelarse un personaje que sólo busca su libertad y autonomía.

Su historia reaparece en las siguientes generaciones, se multiplica en las editoriales y en los espacios académicos, porque Pinocho, si bien nació de la madera, siempre tuvo la mirada de un niño en cuerpo y alma, al que el amor por su padre adoptivo le da otra dimensión y lo hace trascendente.

Esa humanidad desborda la presión social del momento y de nuestro tiempo. Y la transmisión de la novela a través de la oralidad y de la cultura del inmigrante italiano, que lo portó en su memoria, nos deja su imborrable legado.



Imagen de Daniel Vargas Ruiz. Extraída de Pixabay por Comité Académico de la revista

“AL RASTREAR LAS HUELLAS DE LA NOVELA DE COLLODI EN LOS LIBROS DE LECTURA DE LA ESCUELA ARGENTINA, ENTRE FINES DEL SIGLO XIX Y HASTA LA DÉCADA DEL '40 DEL XX, COMPROBAMOS QUE LAS LECTURAS INFANTILES DE ESOS AÑOS ERAN EDICIONES PLENAS DE ENSEÑANZAS MORALES A TRAVÉS DE LOS CLÁSICOS UNIVERSALES O DE LAS FÁBULAS”.

Referencias bibliográficas y fuentes:

Carranza, M. (2008). *Las Aventuras de Pinocho en Imaginaria*. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2008/10/las-aventuras-de-pinocho-en-imaginaria/>

La mentira tiene nariz larga. La Nación. 7 de febrero de 2000. Recuperado de:

<https://www.lanacion.com.ar/tecnologia/la-mentira-tiene-nariz-larga-nid179917>

Los inmigrantes italianos, a través de sus propios diarios. Clarín. 02 de junio de 2006. Recuperado de:

https://www.clarin.com/sociedad/inmigrantes-italianos-traves-proprios-diaros_0_SynWCT41RFg.html

Machado, Ana M. (1994). *Ideología y libros para niños*. Conferencia en el 24° Congreso Mundial de IBBY en Sevilla, octubre de 1994. Educación y Biblioteca. Literatura infantil y juvenil. 112-2000. PP. 24-33. Disponible en:

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118629/E_B12_N112_P24-33.pdf?sequence=1

Rodari, G. (1985). *Gramática de la fantasía*. Hogar del libro S.A.

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes*. Ed. Colihue.

María Silvia Pérsico es Escritora, docente, gestora cultural, profesora en Letras (UNMdP), formadora en Literatura para niños en Institutos de formación docente de Buenos Aires. Coordinó talleres de lectura y escritura creativa para niños y futuros docentes. Publicó poesía: *Húmeda de espuma* y *La línea baila*. Editora en el Colectivo Editorial *Wichi Lhomet*, para la alfabetización de niños wichi. Su email: mariasilviapersico@gmail.com

Claudia Sánchez es Escritora, docente, profesora y licenciada en Letras (UBA), especialista en Literatura Infantil y Juvenil. Miembro de la Academia de Literatura Infantil y Juvenil. Entre sus libros: *El cuidador de pájaros y otras leyendas* (El Ateneo); *Días de margaritas* (Libresa, Ecuador), *Un mar para Crispín* (Comunic-arte), *La luna de Juancho y otros cuentos*. (Quipu). *Las orejas de Jacinta*, Teru-Teru Ediciones. Su email: claudiaszabala@gmail.com

EL NUEVO PROGRAMA PARA LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY

●●● POR: VALERIA SOCA.

Este artículo presenta el enfoque de una nueva propuesta curricular en un programa común para los niveles Inicial y Primaria. El mismo parte de una concepción centrada en competencias estructurantes que los estudiantes construyen durante toda su trayectoria escolar. Plantea, de esta forma, un continuo entre ambos niveles.

La República Oriental del Uruguay ha iniciado un cambio educativo recientemente. En los nuevos programas educativos se propone un proceso con fuerte presencia de las competencias como estructurantes de toda la trayectoria escolar.

El enfoque de esta nueva propuesta curricular se presenta en un programa común para Inicial y Primaria con una concepción centrada y focalizada en la construcción de una serie de competencias. Concretamente son diez las competencias que los y las estudiantes deberían construir durante toda su trayectoria escolar. Así planteado en el programa, se visualiza la idea de una continuidad entre inicial y primaria.

Pero esta construcción y su continuidad no se da de forma azarosa, sino que desde el mismo marco curricular se define tanto cuestiones del aprendizaje como intervenciones docentes denominadas estrategias de enseñanza. De hecho, el documento explicita con claridad: “Desde esta concepción debería plantearse el aprendizaje estratégico que favorece el desarrollo de competencias en la forma requerida para su vida cotidiana en los diversos espacios en que se desempeñan, ya sea individual o colectivamente...”. Esta especificación en el apartado “Orientaciones del Aprendizaje” deriva en un postulado siguiente denominado “Estrategias de Enseñanza”. Así, el documento base del programa establecido como marco nacional otorga un rol significativo al docente, que de ningún modo quita protagonismo al estudiante. Por el contrario, la participación docente está pensada para potenciar la acción de pensamiento de niñas, niños y jóvenes y prepararlos para la vida.

El Marco General como continuo entre Educación Inicial y Primaria en el Uruguay

Transcribimos algunas frases del marco general que resultan interesantes para comprender que la tarea docente no sólo se focaliza en la transmisión de contenidos, sino en construcciones más amplias que vinculan a éstos con la cotidianidad y la realidad:

- “Para alcanzar la meta de aprendizaje pertinente y significativo para todos los estudiantes, los formatos de enseñanza que se elijan son cruciales. La posibilidad de que se produzcan esos aprendizajes depende de la presencia de una acción educativa intencional, sistemática, planificada y especializada...”
- "Tener como foco y meta el logro de aprendizaje supone necesariamente enfocarse en las experiencias que supondrán al estudiante para que esos aprendizajes puedan suceder."
- "Las decisiones pedagógicas de los docentes, las guías y acompañamientos que brinden a sus estudiantes son el lugar en que los aprendizajes realmente se despliegan."
- "El docente por lo tanto es un actor fundamental porque lo que hace es central, siempre

acompaña al estudiante hacia la meta de aprendizaje propuesta."

- "Las propuestas que involucran y desafían al estudiante que se relacionen con su vida, tendrán más sentido que las que no lo hagan. Las que integran contenido de diferentes áreas o disciplinas, las que se enfoquen en resolver una situación/problema o las que empujen a la transferencia o a nuevas situaciones presentarán más posibilidades de alcanzar logros..."

La lectura de estas citas nos invita a pensar que la escuela se enfrenta hoy al desafío de generar propuestas interactivas de enseñanza y aprendizaje durante las cuales las habilidades y competencias se construyan, amplíen y desarrollen en cada niño y niña.

“LA ESCUELA SE ENFRENTA HOY AL DESAFÍO DE GENERAR PROPUESTAS INTERACTIVAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DURANTE LAS CUALES LAS HABILIDADES Y COMPETENCIAS SE CONSTRUYAN, AMPLÍEN Y DESARROLLEN EN CADA NIÑO Y NIÑA.”

Algunas de las competencias del nuevo programa uruguayo: la comunicación y la creatividad como parte de la calidad educativa en las trayectorias

Las competencias planteadas en el programa están divididas en dominios, uno de los cuales tiene que ver con la comunicación y dice textualmente: “La competencia comunicativa en el

marco del conocimiento lingüístico entiende el desarrollo del lenguaje como un proceso inseparable del resto de los aprendizajes...”

Si rescatamos esta cita textual se visualiza que la competencia comunicativa involucra muchos tipos de experiencias y conocimientos. En este sentido, cuando llegamos a la síntesis de la definición de la competencia de comunicación encontramos detallados aspectos como:

- interacción con otros interlocutores a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes;
- interacción en distintas situaciones comunicativas con diversos soportes;
- interpretación de la información;
- planificación de estrategias de comunicación.

Dentro de este mismo dominio aparece la competencia de pensamiento creativo, definida como el desarrollo de habilidades, aptitudes y saberes para abordar la realidad con perspectiva creativa y de innovación en complejos procesos de promoción, planificación, gestión y comunicación de ideas en contextos diversos.

Es muy importante destacar que el pensamiento creativo tiene fuerte ligazón con todos los lenguajes artísticos, pero no es exclusivo de este tipo de expresiones.

La propuesta curricular le otorga un espacio significativo a lo creativo artístico con la inclusión de diversos lenguajes. Como explica el documento, en el espacio creativo artístico: “La enseñanza del arte desde las diferentes manifestaciones y expresiones artísticas promueven en el estudiante por un lado la capacidad de imaginar, comunicar, expresar ideas y brindar placer y, por otro, son generadoras de conocimientos y destrezas mentales que permiten comprender y atribuir significado al mundo que los rodea. Las competencias artísticas del espacio creativo artístico estimulan esta doble perspectiva del arte en su carácter sensible y de creación y la construcción de conocimientos de los diferentes lenguajes artísticos”.

Más allá de comprender este programa y sus características y enfoques, consideramos importante la preparación y capacitación de docentes a fin de tener en cuenta varios aspectos para garantizar una experiencia educativa enriquecedora para las infancias.

El cuidado de las infancias implica no solamente la lectura del programa educativo, sino la posibilidad de establecer un entorno emocionalmente seguro que favorezca la confianza y el respeto mutuo, y la flexibilidad por parte de los y las educadoras de adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades de todos y todas.

Bibliografía

Larrosa, Jorge. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Universidad de Barcelona

Maurin, Susana (2014). *Educación emocional y social en la escuela*. Ed. Bonum. Buenos Aires, Argentina.

Marco de habilidades socioemocionales en tercero de Educación Media (2019). Colección ARISTAS, INEED. Montevideo, Uruguay

Marco Curricular de Referencia Nacional. ANEP; Uruguay

Valeria Soca es docente uruguaya residente en Montevideo donde se desempeñó como maestra y directora en diversos jardines de gestión estatal. Actualmente es directora de un EDEA y docente de Lenguajes Expresivos en el Instituto Normal de Montevideo. Además ha escrito numerosos artículos y capítulos para libros siempre referidos a la educación inicial y las propuestas artísticas en dicho nivel.

Su email: valeriasoca@gmail.com



RELATOS DE EXPERIENCIAS

LAS REDES SOCIALES COMO EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS. EL RELATO DE UN HECHO COLECTIVO

●●● POR: NATALIA CECILIA VIDAL

En este relato se presenta una experiencia con tecnologías digitales en el marco de la materia Didáctica y TIC en la Educación Inicial del ISPEI “Sara C. de Eccleston”. La misma articula una modalidad semipresencial desde una inclusión genuina de redes sociales como espacio de encuentro y trabajo colectivo.

El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...

Serres, Michel (2013)

Esta experiencia nace como fruto de una preocupación sostenida a lo largo del dictado de la instancia académica Didáctica y TIC en la Educación Inicial del ISPEI “Sara C. de Eccleston”. Dicha preocupación residía en encontrar modos de ampliar los debates que surgían al interior de la materia en torno a considerar el acceso a las tecnologías digitales, por parte de las infancias, un derecho.

La materia se aborda en un formato de semipresencialidad, compartiendo el mismo bloque horario con la materia didáctica III. En virtud de esta realidad, la mitad de las clases se realizan de manera presencial y la otra, en forma virtual a través del Campus de la institución.

Las primeras clases apuntan a poder establecer un punto de partida, un encuadre teórico que sirva de marco para poder complejizar el vínculo entre las tecnologías digitales y la primera infancia.

En ese contexto, y a partir de la lectura de material bibliográfico se propuso a las/os estudiantes participar de un debate abierto a la comunidad a través de Instagram para poder reflexionar sobre el derecho al acceso y uso de las tecnologías digitales en la primera infancia. Es decir, se planteó una intervención comunitaria, como modo de expansión del aula, en busca de



EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

promover y amplificar la comunicación e interacción que se daba durante las clases presenciales o en el campus, que en otros tiempos se sucedían solo al interior de la cátedra.

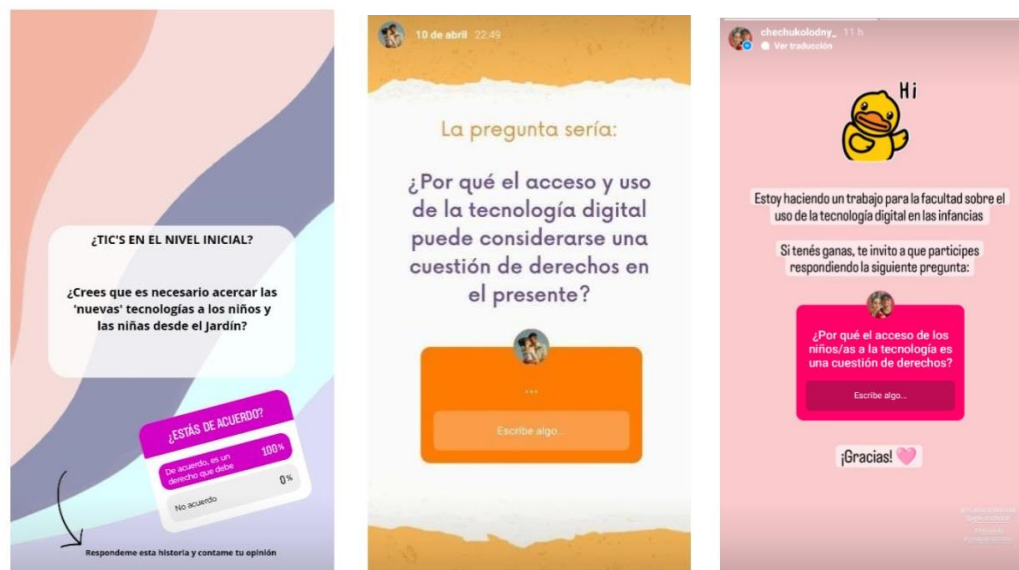
Para llevar adelante la propuesta, se creó una cuenta de Instagram de la asignatura: @tic.educacioninicial que sería la que replicara las historias creadas por cada estudiante. Asimismo, se solicitó etiquetar la cuenta de Instagram de la Institución, @ispei.eccleston y utilizar hashtags que nuclearan las producciones de las/os alumnas/os: #yovoyaleccleston #tecnoedu.

La motivación que se generó entre las y los estudiantes, la originalidad del contenido producido a través de las historias y la cantidad de seguidores que se sumaron al debate, me llevaron a pensar que se trata de una tendencia cultural que merece una reflexión y que se presenta como un espacio propicio para la construcción de sentidos en estos tiempos.

Pensar en red desde las redes

¿Por qué podemos pensar las redes sociales como una posibilidad para la creación didáctica? En primer lugar, porque son constructos que atraviesan las paredes del aula y se ubican fuera de ella, dotando de relevancia toda la tarea educativa. Asimismo, se trata de reconocer e integrar

las formas culturales que nos atraviesan en tanto sujetos y, especialmente, a las y los estudiantes (Serres, 2013).



“LA MOTIVACIÓN QUE SE GENERÓ ENTRE LAS Y LOS ESTUDIANTES, LA ORIGINALIDAD DEL CONTENIDO PRODUCIDO A TRAVÉS DE LAS HISTORIAS Y LA CANTIDAD DE SEGUIDORES QUE SE SUMARON AL DEBATE, ME LLEVARON A PENSAR QUE SE TRATA DE UNA TENDENCIA CULTURAL QUE MERECE UNA REFLEXIÓN Y QUE SE PRESENTA COMO UN ESPACIO PROPICIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN ESTOS TIEMPOS.”



Esto implica comprender a las redes sociales como entornos con una arquitectura basada en la participación de los usuarios y no reducirla a una vidriera de contenidos multimedia. El concepto clave para la construcción de estas experiencias participativas es el de la interactividad.

De este modo, abordar las redes sociales como territorios de producción colectiva posibilita que se expandan las oportunidades de colaboración, creación de contenido y la construcción de situaciones significativas de aprendizaje, entendiendo el aprendizaje como un proceso interactivo de las prácticas culturales y en actividades auténticas

determinadas por la relevancia cultural y el nivel de actividad social que promueven (Gros, 2008).

De lo que se trata es de generar la posibilidad de crear una comunidad de práctica que favorezca la reflexión, el debate, para lograr ser protagonistas de los propios procesos de construcción del conocimiento y la colaboración, factor importante a la hora de pensar, crear, implementar y llevar adelante procesos de innovación y de aprendizaje.

En este sentido, Mariana Maggio (2019, p. 10), sostiene que es necesario realizar un cambio de perspectiva respecto de nuestros/as estudiantes:

“dejar de pensarlos/as como sujetos pasivos, reproductores/as de un saber dado para empezar a pensar en ellos/as como sujetos culturales inmersos en diversos contextos que pueden ser productores/as de sentidos, contenidos, materiales vinculados a los temas que se abordan en las clases.”

Por ello, se hace fundamental incluir la tecnología en las aulas desde perspectivas que logren reconocer los cambios en los sujetos de aprendizaje, frente a los desafíos de los

“(..) IMPLICA COMPRENDER A LAS REDES SOCIALES COMO ENTORNOS CON UNA ARQUITECTURA BASADA EN LA PARTICIPACIÓN DE LOS USUARIOS Y NO REDUCIRLA A UNA VIDRIERA DE CONTENIDOS MULTIMEDIA. EL CONCEPTO CLAVE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESTAS EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS ES EL DE LA INTERACTIVIDAD.”

escenarios culturales de alta disposición tecnológica (Serres, 2013; Lion, 2017; Maggio, Lion y Perosi, 2016).

En un contexto en donde el aprendizaje es cada vez más heterónimo, la escuela, tal como la conocemos, pierde el monopolio del conocimiento, y es interpelada a revisar las configuraciones tradicionales, permitiéndose encontrar otros formatos que le permitan realizar su función, pero de un modo integrado a las nuevas dinámicas que adquiere el conocimiento en este momento histórico. De este modo, nos encontramos con la oportunidad de reinventar una didáctica para los tiempos que corren, que tengan en cuenta el contexto en el que se enseña, las tendencias culturales que atraviesan nuestras prácticas, los modos de conocer y vincularse. Es decir, repensar los aprendizajes en clave contemporánea.

Bibliografía

Augustowsky, G. y S. Tabakman (2008): Enseñar a mirar imágenes en la escuela, Buenos Aires, Tinta Fresca.

Cobo, C. (2016) La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Debate.

Dussel, I. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. En VI Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Kelly, V. (2016) Primera infancia frente a las pantallas: de fenómeno social a asunto de Estado. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid

Lion C. (2006) Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento. Editorial. Stella. Ediciones. La Crujía. Primera edición

Lugo, M.T. y Kelly, V (2018) Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación? IIFE UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Pinto, L. (2019.. Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo xxi. En XIV Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Maggio, M. (2018a) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M.; Lion, C. y Perosi, M. V. (2014) "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica". Revista Polifonías, Universidad Nacional de Luján

Maggio. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Natalia Vidal es maestranda en educación para la primera infancia (UBA), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina), Licenciada en educación con mención en Tecnología Educativa (UNQUI) y Profesora de educación inicial (ISPEI Sara Ch. de Eccleston). Se desempeña como docente en el ISPEI Eccleston, en el Campo de las Prácticas Profesionales y en el de la Formación Específica. Diseña contenidos y materiales didácticos vinculados a la educación, las tecnologías digitales y la primera infancia. Se ha desempeñado como capacitadora en diferentes instituciones educativas de formación docente, universidad y posgrado.

Su mail es: natalia.vidal@bue.edu.ar

LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

ARTICULACIONES POSIBLES ENTRE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y DE EDUCACIÓN PRIMARIA

●●● POR: ALICIA MIRTA GIARRIZZO.

En esta experiencia se presenta un proyecto de articulación entre niveles para el área de matemática basado en un juego con dados. El mismo es llevado a cabo con estudiantes de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria durante sus residencias y las maestras de cada nivel. Presenta una variedad y profundidad de articulaciones, así como la importancia de los acuerdos institucionales situados y el compromiso interinstitucional.

La articulación entre niveles es una problemática que atraviesa todo el sistema educativo pero que generalmente se reduce a la realización de algunas pocas actividades entre los alumnos. Así, se deja de lado la concreción de encuentros entre docentes y directivos de las diferentes instituciones involucradas para que analicen las continuidades que presentan los diseños curriculares y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas, con el propósito de favorecer el acompañamiento de las trayectorias escolares o de formación.

La importancia de establecer acuerdos institucionales situados

Los diseños curriculares para los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria comparten los mismos contenidos del área de matemática y sus marcos orientadores que se fundamentan en el enfoque actual de la Didáctica de la Matemática con alcances diferentes según las edades de los alumnos.

Sin embargo, ¿los profesores formadores les proponen a los estudiantes que cursan carreras de formación docente que planifiquen situaciones de enseñanza que presenten continuidades sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los conocimientos matemáticos -en y entre niveles- para evaluarlas en forma conjunta luego de llevarlas a la práctica?

Para que sea posible tendrán que planificar diferentes proyectos que surjan de decisiones institucionales, de modo que los futuros docentes implementen prácticas de articulación durante su formación inicial. Además, será fundamental que los profesores formadores que participen de estas actividades evalúen las producciones de los estudiantes y los avances logrados en sus aprendizajes durante el proceso, para definir acciones conjuntas de remediación y de acompañamiento.

Un proyecto de articulación basado en un juego con dados

A partir de las dudas que las maestras de nivel Inicial y Primario compartieron durante los cursos que dicté sobre la articulación en la enseñanza de la matemática¹ entre ambos niveles decidí incluir la planificación de proyectos de articulación para que las estudiantes de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria los llevaran a la práctica durante sus residencias. En el *Cuadro 1* se muestra el itinerario de las actividades que realizaron para concretar uno de esos proyectos².

“LA ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES ES UNA PROBLEMÁTICA QUE ATRAVIESA TODO EL SISTEMA EDUCATIVO PERO QUE GENERALMENTE SE REDUCE A LA REALIZACIÓN DE ALGUNAS POCAS ACTIVIDADES ENTRE LOS ALUMNOS”

¹ Dirección General de Escuelas. Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires. “La enseñanza de la matemática. Su articulación - Nivel inicial/Educación Primaria”. Proyecto N° 137/11 NC-20 horas reloj presenciales

² Este proyecto se planificó en el año 2016 con asesoramiento de las profesoras de la Práctica Docente Teresa Ianni y Noemí Kessler. Se desarrolló en los espacios institucionales asignados a los Talleres Integradores Interdisciplinarios del Instituto Superior de Profesorado “Pbro. Antonio Sáenz” de Lomas de Zamora en la provincia de Buenos Aires.

Actividades

No presencial.

1. Elaboración de un cuadro comparativo con aquellos contenidos matemáticos y orientaciones didácticas que presentan continuidades en los diseños curriculares para la Educación Inicial y para la Educación Primaria.
2. Redacción de posibles preguntas relacionadas con la articulación entre niveles para formularles a las maestras orientadoras con las que realizan sus residencias.

Presencial. Institución formadora.

Intercambio colectivo a cargo de las docentes formadoras para seleccionar y reformular las preguntas que las estudiantes le entregarán a sus respectivas maestras orientadoras para que las respondan.

- a. ¿Qué es para usted la articulación? ¿Cuál es el sentido de planificar actividades de articulación entre niveles? ¿Qué acuerdos considera que deben establecerse entre ambas maestras?
- b. ¿Ha realizado algún proyecto de articulación de matemática? Descríbalo brevemente.
- c. Puede agregar otros comentarios, sugerencias o aportes relacionados con las prácticas de articulación que considere importantes.

No presencial. Recopilación y organización de las respuestas dadas por las maestras.

Presencial. Institución formadora.

1. Intercambio colectivo sobre las respuestas dadas por las maestras de cada nivel.
2. En grupos formados por dos estudiantes del profesorado de Educación Inicial y dos estudiantes del profesorado de Educación Primaria, planificar una secuencia didáctica basada en un juego con dados que involucre conocimientos numéricos y que incluya variables didácticas.

Presencial. Instituciones destino. En parejas formadas por una estudiante del profesorado de Educación Inicial y por una estudiante del profesorado de Educación Primaria, proponer la secuencia didáctica a grupos formados por cuatro niños (dos de cada nivel).

No presencial. Elaboración de un informe escrito que incluya: la secuencia didáctica propuesta, las fotografías de los materiales o recursos empleados y los registros de las escenas más significativas que sucedieron durante las clases.

Presencial. Institución formadora. Exposición de las experiencias grupales. Entrega del informe escrito grupal para ser evaluado por las docentes formadoras.

Presencial. Instituciones destino. Muestra institucional con presencia de los equipos de conducción y de las familias de los niños para participar en los juegos que planificaron las estudiantes.

No presencial. Entrega a las instituciones participantes de la compilación de los juegos realizados durante la muestra.

A continuación, se transcriben las producciones más significativas de las estudiantes durante la realización de algunas de las actividades propuestas.

Recopilación y organización de las respuestas dadas por las maestras.

- La articulación es la coordinación de contenidos y acciones entre niveles educativos y entre secciones o años de un mismo nivel.
 - La articulación entre el nivel inicial y el nivel primario es el conocimiento de las instalaciones, de las rutinas y del accionar dentro del aula.
 - La articulación es el vínculo que se da entre los dos niveles a partir de una planificación pensada y acordada entre los docentes para luego transmitirla pedagógicamente a los niños.
 - La articulación debe partir de un compromiso interinstitucional donde participen directivos, docentes, profesores especiales y padres para que se sostenga en el tiempo.
- Las actividades de articulación permiten al docente de primaria conocer cuál será el punto de partida para planificar su enseñanza para el año próximo.
 - Luego de haber implementado la propuesta de articulación, es fundamental realizar una autoevaluación y también una coevaluación entre las docentes sobre lo sucedido.
 - Tenemos que perder el miedo para que los docentes de ambos niveles socialicemos continuidades relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
 - Si en ambos diseños curriculares se propicia la continuidad entre los contenidos, ¿por qué no se ve en el trabajo que se realiza en las salas/aulas?
 - Es necesario continuar el modo de concebir la enseñanza de la matemática para evitar rupturas en las trayectorias escolares.
 - Tenemos que conocer el uso que se le da al material concreto en cada nivel para elegir y compartir aquellos que sean buenos recursos didácticos.
 - Un proyecto de articulación no se limita a una visita a la escuela primaria para conocer el personal o para resolver un laberinto. Es necesario dar a conocer los recorridos didácticos realizados en el nivel inicial y ponerse de acuerdo sobre los contenidos que se van a trabajar en primer año para no planificar a último momento de manera improvisada.

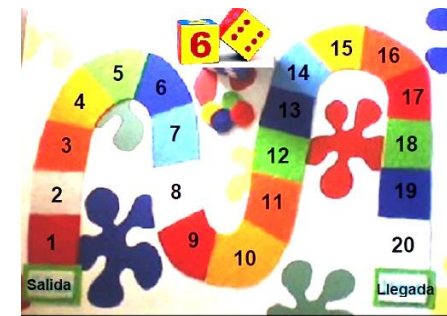
Planificación de una actividad de articulación basada en un juego con dados que involucra conocimientos numéricos y que incluye variables didácticas

La secuencia didáctica que planificaron las estudiantes de uno de los grupos se inició con un juego con dados para que los niños, además de utilizar diferentes procedimientos de cuantificación lograran interpretar, comparar y producir registros numéricos. En palabras de Quaranta y Wolman (2008) “las condiciones del juego –reglas, interacciones promovidas, instancias de análisis, intervenciones orientadas por los conocimientos que se quieren enseñar– lo vuelven diferente a una situación de juego fuera de la escuela”.

¿Jugamos juntos esta vez?

Organización de los niños. Grupos formados por cuatro jugadores.

Materiales para cada grupo. Un tablero con un recorrido formado por 20 casilleros. Dos dados convencionales y dos dados con los números del 1 al 6. Cuatro fichas de diferentes colores. Hojas de papel y lápices.



Desarrollo

Actividad 1. Se entrega a cada grupo un tablero y un dado convencional. El que saca el número mayor empieza. Por turno, tiran el dado, avanzan tantos casilleros como indica la cantidad de constelaciones y anotan-como decidan- el orden de llegada de cada jugador. Gana el que llega “justo” al casillero con el número 20.

Actividad 2. Se juega con dos dados convencionales. Cada jugador registra los resultados obtenidos en cada jugada y al finalizar el juego.

Actividad 3. Se juega con un dado convencional y un dado con números. Cada jugador registra los resultados obtenidos en cada jugada y al finalizar el juego.

Actividad 4. Se juega con dos dados con números. Cada jugador registra los resultados obtenidos en cada jugada y al finalizar el juego.

Cuadro 2. Planificación de la secuencia didáctica: Jugamos juntos esta vez.

Procedimientos e intercambios de los niños durante la realización de las diferentes actividades.

Los procedimientos de cuantificación utilizados fueron: el reconocimiento perceptivo inmediato de las configuraciones de los dados, el conteo y el sobreconteo cuando jugaron con dos dados. Si algunos de los niños de nivel inicial obtenían cinco o seis constelaciones al arrojar el dado necesitaban contarlas apoyando su dedo sobre cada una de ellas. En el Cuadro 3 se observan los registros de los puntos obtenidos por los niños y las niñas de ambos niveles al jugar según las condiciones planteadas en la Actividad 2.

Al solicitarles que decidieran entre ellos otra forma de ganar el juego, los integrantes de un grupo de niños de primaria propusieron que para ganar tenían que avanzar y retroceder su ficha en cada jugada hasta que quedara en el número 20. En otro de los grupos, los niños de primaria propusieron jugar invirtiendo el orden del recorrido, es decir, comenzando en el número 20 y finalizando en el número 1. Utilizaron restas mientras que los niños de nivel inicial contaron las casillas haciendo correspondencia con sus dedos.

Mateo realizó representaciones icónicas “con palitos” y diferenció los puntos obtenidos en cada tirada con líneas superiores e inferiores. Joaquín representó simbólicamente los resultados obtenidos “en espejo”, excepto la primera cifra del número once para diferenciarlo del resto de las escrituras.



Brisa y Enzo representaron simbólicamente y de forma convencional los resultados obtenidos. Brisa los organizó en una tabla y Enzo en forma de recorrido.

Cuadro 3. Registros realizados por los niños.

Durante la puesta en común los integrantes de cada grupo explicaron lo que hicieron en las actividades en función de las variables didácticas propuestas y las estudiantes realizaron intervenciones para propiciar la interpretación y comparación de los diferentes registros, principalmente cuando jugaron con dos dados:

Motivar a los estudiantes implica intervenir para que los que aún tienen dificultades, mejoren sus capacidades relacionadas con el pensamiento intuitivo y reflexivo y para que los que ya pueden implementar estrategias superadoras, se animen a proponer nuevas reglas o a imaginar nuevos juegos. (Giarrizzo, 2019)

Para finalizar

El desafío de llevar a cabo este tipo de experiencias durante la formación inicial de las estudiantes de ambas carreras generó articulaciones poco frecuentes pero muy enriquecedoras que les permitieron analizar no solo los alcances de los contenidos numéricos involucrados en los juegos diseñados sino también anticipar los posibles procedimientos – correctos, incompletos, incorrectos- de los alumnos y las intervenciones docentes durante las clases en función de las variables didácticas elegidas.

La evaluación como proceso, acompañó de manera formativa a las estudiantes para lograr establecer acuerdos superadores entre ellas, las maestras orientadoras y las docentes formadoras. El *saber hacer* y las reflexiones acerca de ese saber hicieron reutilizables los conocimientos disciplinares y didácticos vinculados, otorgándoles sentido.

La tolerancia, el pluralismo de ideas y la crítica acerca de lo producido les permitieron reflexionar sobre sus prácticas y mejorarlas. De este modo se fomentaron competencias relacionadas con el *saber ser* para que las futuras docentes evolucionaran en el aspecto actitudinal que se pondrá de manifiesto en sus vínculos relacionales tanto en la institución formadora como en las instituciones destino:

Los formadores de formadores debemos contribuir para promover estos cambios en la enseñanza de la matemática y estar dispuestos a que nuestros estudiantes puedan construir conocimientos didácticos que transformen las tradiciones pedagógicas rutinarias. Para ello tendrán que aprender a reconocer las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que subyacen entre “lo nuevo y lo no tan nuevo” cuando comiencen a observar y a dar clases en diferentes instituciones. (Garrizzo,2020)

Bibliografía

Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2007). Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Disponible en: <https://bit.ly/454oIUW>

Argentina. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Direcciones de Educación Primaria y de Educación Inicial. (2019). Trayectorias Educativas Continuas. Articulación entre Nivel inicial y Nivel primario. Disponible en: <https://bit.ly/47ezZnw>

Giarrizzo, A. (2016). La enseñanza de la geometría en el nivel inicial y en el nivel primario. Articulaciones posibles. *Novedades Educativas*, 28 (305), 37-42.

Giarrizzo, A. (2018). Juegos matemáticos en el Nivel inicial. Muestra distrital Avellaneda. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <https://bit.ly/401vf17>

Giarrizzo, A. (2019). Juego y matemática en la escuela primaria. Un recurso para producir conocimientos geométricos. *Novedades Educativas*, 31 (344), 48-54.

Giarrizzo, A. (2020). Articular la enseñanza de la matemática entre el Nivel Secundario y el Nivel Superior. Una problemática para pensar más allá de la virtualidad. *Novedades Educativas*, 32 (360), 43-49.

Giarrizzo, A. (2022). ¿Jugar para aprender matemática en el nivel inicial? *La Gaceta de Nivel Inicial*. Año MMXXII – Núm.4.

Harf, R et.al. (2013). ¿Qué pasa con la articulación con primaria en la educación inicial? Buenos Aires: Hola Chicos.

Penas, F. (2004). De la sala de cinco a primer año. Continuidades en el área matemática. Propuestas de articulación. En *Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos* (pp. 51-69). Buenos Aires: Novedades Educativas. T. 56. Colección 0 a 5, la educación en los primeros años.

Quaranta, M. E., Wolman, S. (2008). Juegos y enseñanza del sistema de numeración. *Projeto. Revista de educação*. Año 8, núm.10. Porto Alegre.

Alicia Mirta Giarrizzo es Profesora de Matemática y Cosmografía. Licenciada en Educación con orientación en Enseñanza de la Matemática. Se desempeñó como profesora en colegios secundarios, en profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria, de Educación Secundaria y en universidades. Es asesora pedagógica, capacitadora, expositora en eventos educativos y autora de textos didácticos.

Su mail es: agiarriz@gmail.com

LA VIDA COTIDIANA DE LAS PERSONAS Y ANIMALES SEGÚN LA ROTACIÓN DE LA TIERRA.

Tópico Generativo: ¿Cuáles son los cambios que se producen durante el día y la noche y qué impacto tienen en la vida de las personas y los animales?

●●● POR: LAURA S. CAMPOS Y YANINA S. V. REMEDI.

El siguiente relato narra una experiencia desarrollada en el año 2019 en la Sala de 4 años del IMB Michelangelo, sustentada en el marco de la EPC (Enseñanza para la Comprensión). La propuesta propició la observación y exploración de algunos cambios producidos como efecto de la rotación de la Tierra y generó experiencias significativas para profundizar los conocimientos de los hábitos de los animales nocturnos y su importancia para el ecosistema.

El Marco Teórico que sustenta la propuesta

La Enseñanza para la comprensión (EPC) es el resultado de las investigaciones acerca del aprendizaje del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. El mismo fue realizado de manera colaborativa por investigadores y docentes que tomaron bases teóricas desarrolladas por David Perkins, Howard Gardner, Vito Perrone, así como las de S. J. Bruner, R.F. Elmore y M.W. McLaughlin, entre otros.

La EPC es un marco teórico que parte de considerar al aprendizaje como un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular. En este sentido, el eje está en la comprensión.

Los desempeños de comprensión son la capacidad de actuar flexiblemente con saber, es decir, significa la posibilidad de resolver situaciones nuevas, crear productos, reorganizar nuevas informaciones. Significa un conocimiento disponible y fértil. Este marco conceptual brinda, además, una propuesta de diseño para el trabajo en las aulas y en las escuelas que, si bien propone un modelo de planificación, encierra en él una lógica de concepción acerca de la enseñanza, el aprendizaje y una postura ética sobre la certeza de que todos somos capaces de comprender y que, además, se puede ayudar a que esto sea posible a través de una enseñanza pertinente (Pogré, 2001).

La aplicación de rutinas de pensamiento (Ritchhart, 2002) ofrece un marco para enfocar la atención en movimientos del pensamiento que ayudan a construir la comprensión y permiten volver sobre el proceso realizado.

Contextualización de la Experiencia

- Institución: IMB Michelangelo - Paraná (Entre Ríos)
- Sala de 4 años. Año 2019
- Docentes: Prof. Yanina S. V. Remedi y Prof. Cecilia Martínez Ávila
- Coordinadora: Prof. Laura S. Campos
- Asesora Pedagógica: Prof. Myrta Quinodoz

Justificación de la elección del proyecto

Elegimos este proyecto atendiendo a las características de los niños de 4 años de explorar y descubrir. Ellos están en constante interacción con la realidad y buscan respuestas que les permitan comprender el mundo que los rodea. Por este motivo, elegimos presentarles propuestas de aprendizajes que transformen sus experiencias cotidianas en objeto de indagación, para ampliar y profundizar sus conocimientos acerca del ambiente natural y social. El cielo y los cambios que se producen durante el día y la noche los inquietan: es a partir de diferentes desempeños de comprensión que pudieron conocer cómo se producen esos

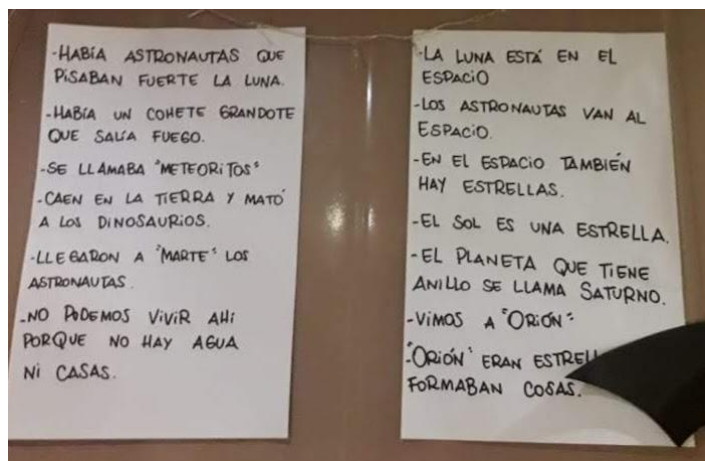
cambios, cómo influyen esos cambios en la vida cotidiana de las personas y cómo son los hábitos de los animales según sean diurnos o nocturnos. Se facilitaron instancias que posibilitaron “mirar con otros ojos” lo cotidiano, fomentando en los niños la práctica de habilidades para observar y explorar su medio ambiente, buscar información, realizar hipótesis y establecer relaciones cada vez más complejas.

Para ello, partimos del tópico generativo: ¿Cuáles son los cambios que se producen durante el día y la noche y qué impacto tienen en la vida de las personas y los animales? La idea era conocer las características del murciélago e indagar sobre su forma de vida. Todos los años, al iniciar el ciclo lectivo, las docentes eligen con ciertos criterios el muñeco que acompañará a los niños en las diferentes propuestas; ese año el interés de los niños giraba en torno a los murciélagos y con esa motivación inicial se propiciaron momentos de indagación en las especies de hábitos nocturnos.

Relato de la experiencia

La secuencia de desempeños comenzó con la observación del cielo. Guiamos la misma mediante preguntas: ¿Qué vemos? ¿Cómo es? ¿Cómo se puede conocer ese lugar? Los niños comentaron: “Se ven las nubes y el sol”, “A veces llueve”, “El cielo es de color azul”, “El sol es amarillo.” “A veces no se ve el sol porque están las nubes”. De regreso, en la sala, registramos en un afiche sus ideas. Luego les propusimos la visita al Planetario Móvil. Había llegado a la institución un domo portátil inflable con un sistema de visualización digital en el que los niños observaron todo el universo conocido.

En una clase posterior retomamos lo observado durante la visita y conversamos a partir de los interrogantes: ¿Qué hay en el espacio? ¿Cómo se viaja? ¿Quiénes viajan al espacio? Los comentarios de los niños se registraron en un afiche.

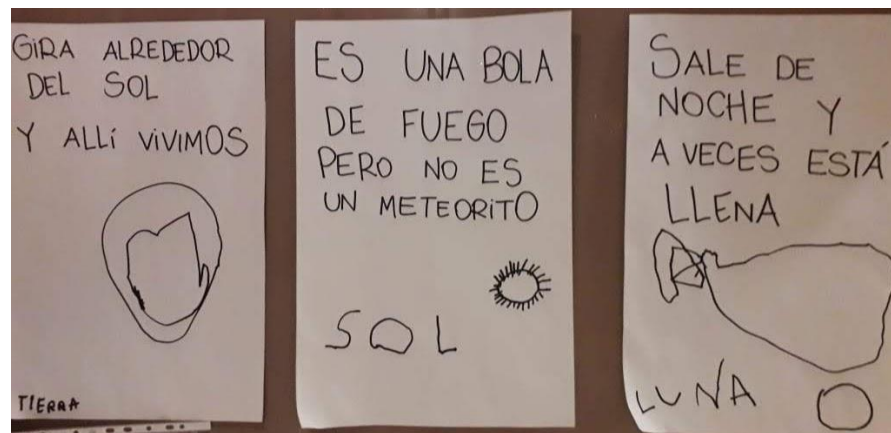


Continuamos con la rutina de pensamiento: "Antes pensaba... Ahora pienso...". Les planteamos el interrogante: ¿Qué pasa con el sol cuando es de noche? Los niños hipotetizaron: "El sol se va a dormir", "El sol no tiene ojos ni boca", "El sol no duerme", "El sol se va a otro lado". "Los planetas giran, no el sol". Los registros quedan visibles para ser retomados.

En la jornada en que nos acompañó la coordinadora del nivel inicial, les pedimos a los niños que nos ayudara a contarle sobre lo que estábamos averiguando. Retomamos los afiches anteriores y conversamos sobre lo que hay en el espacio. Los niños expresaron: "Hay sol, luna, estrellas", "Están los meteoritos que mataron a los dinosaurios", "Hay planetas", "Un planeta tiene anillos". Leemos la información

traída por una de las niñas: "El sol cuando es de noche en Argentina viaja a dar su luz a otros países" y conversamos sobre: ¿Qué pasa con el sol cuando es de noche? Les proponemos ver un video sobre la rotación de la Tierra y contrastamos con las ideas previas.

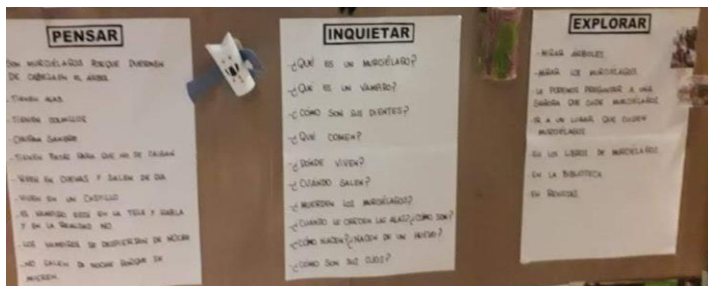
Por lo que queda en el registro que: "La Tierra gira alrededor del sol", "Pero también gira 'así'" (muestra con las manos), "Gira en algo imaginario", "En un eje", "Gira en círculo." "La Tierra gira solita", "El Sol es una bola de fuego, pero no es un meteorito".



Para poder relacionar el contenido con sus experiencias cotidianas realizamos un intercambio acerca de: ¿Qué hacemos cuando es de noche? Los niños manifiestan: "Yo voy a comer", "Yo me duermo solito". Preguntamos: ¿Qué hacen los animales a la noche? Hipotetizan: "Duermen", "Algunos cazan su comida". Hacemos referencia a "Vampi" (el títere de la sala): ¿Qué es? ¿Qué hace de noche? Los niños expresan que es un murciélago, que se levanta de noche y durante el día duerme. Invitamos a los niños a ver un video sobre los

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

animales que tienen hábitos nocturnos y registramos en un afiche las características principales. Avanzada la investigación, utilizamos la rutina: “Pensar - Inquietar - Explorar”. Les mostramos una imagen de un murciélago y conversamos acerca de lo que conocemos: ¿Qué son los murciélagos? ¿Dónde viven? ¿Qué hacen durante el día? ¿Y durante la noche? En esa oportunidad anticipan, argumentan y comentan. Se registra y planteamos: ¿Qué nos inquieta sobre los murciélagos? ¿Qué queremos averiguar? Ellos discuten y formulan preguntas. Por último, conversamos acerca de la forma en que podemos averiguar nuestras inquietudes, aquí los niños indican las diferentes maneras de investigar.



Invitamos a una entrevista a Romina Pavé, bióloga e investigadora del CONICET, para conocer más sobre los murciélagos. Previamente indagamos acerca de qué era

una entrevista y qué buscábamos con ella. Con los niños armamos el cuestionario.



“LA VARIACIÓN DE RECURSOS Y EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO POSIBILITÓ LA AMPLIACIÓN DE EXPERIENCIAS PARA ABORDAR LOS CONTENIDOS DE MANERA SOSTENIDA, COMPLEJIZADA Y DESDE DIFERENTES PUNTOS DE ACCESO”

Les propusimos instancias para explorar diferentes fuentes de información: libros, revistas, diarios y realizamos la visita al Museo de Ciencias Naturales “Antonio Serrano” donde observaron un modelo del sistema solar y los tipos de murciélagos.



En simultáneo, ofrecimos cuentos y canciones que nos permitieran conversar acerca de lo que nos gusta hacer antes de dormir, los miedos en la noche y cómo los adultos nos ayudan a transitar ese momento con bienestar. Escuchamos “Duerme bellamente”, de Alicia Zaina, la canción “Luna de Candela”, de Magdalena Fleitas y “Luna lanar”, de Mariana Baggio. Para cerrar esa instancia dialogamos a partir de los interrogantes: ¿Qué hacemos en la oscuridad? ¿Qué sentimos? ¿Cómo podemos hacer para sentirnos de forma placentera? Disfrutamos de los cuentos cortos de Edouard Manceau, utilizando la caja de luz.

La variación de recursos y el trabajo interdisciplinario posibilitó la ampliación de experiencias para abordar los contenidos de manera sostenida, complejizada y desde diferentes puntos de acceso. Así, las artes visuales nos permitieron conocer cómo los artistas representan la noche. Conocimos la obra de Yayoi Kusama sobre la noche y realizamos una producción utilizando la misma técnica que la artista. También observamos *Noche estrellada sobre el Ródano*, de Vincent Van Gogh y utilizamos las llaves forma y emoción que nos permitieron preguntarnos: ¿Qué vemos? ¿Cómo habrá pintado el artista esa obra? ¿Qué materiales habrá utilizado? ¿Qué siento al ver la obra? Les propusimos realizar una representación a partir de la obra del artista.



Para sintetizar la información y compartirla les preguntamos; ¿Cómo podemos hacer para contarles a las familias lo que sabemos? Los niños anticiparon, evocaron y explicaron las diferentes alternativas. Recuperamos lo investigado a partir de las preguntas: ¿Qué animales están despiertos durante la noche? ¿Por qué nos interesa conocer sobre los murciélagos? ¿Cómo son los murciélagos? ¿Tienen alas desde que nacen? ¿De qué se alimentan? ¿Qué hacen durante la noche? ¿Por qué es importante cuidarlos? ¿Adónde buscamos información sobre ellos? ¿Quiénes son las personas encargadas de cuidar a los murciélagos? Los niños analizaron, argumentaron, establecieron relaciones y sintetizaron la información. Finalmente, convocamos a las familias y les propusimos un breve recorrido por los diferentes desempeños realizados. Luego, los agrupamos en 4 equipos (niños y adultos) y le dimos una consigna. Grupo 1: ¿Cómo son los murciélagos? Utilizamos un dado y les proponemos que por turno tiren el dado y completen el afiche respondiendo las preguntas. Preguntas del dado: ¿Cómo son? ¿De qué se alimentan? ¿Cuándo duermen? ¿Por qué son necesarios? ¿Qué actividades realizan? ¿Adónde buscamos información sobre ellos? Grupo 2: ¿Qué hacen las personas a la noche? Les proponemos crear una historia a partir de la obra *La noche estrellada sobre el Ródano*, de Vincent Van Gogh. Grupo 3: ¿Qué

hacemos antes de ir a dormir? Escuchamos la canción “Luna lanar”, de Mariana Baggio. Les proponemos crear una canción para dormir. Grupo 4: A partir del cuento “Choc choc el camello”, de Edouard Manceau, les proponemos realizar un final distinto. Les dimos un tiempo y realizamos una puesta en común de las producciones de los equipos.

Reflexión final

Con este proyecto nos propusimos posibilitar instancias donde los niños pudieran observar, investigar, comparar, reflexionar y sintetizar información, con el propósito de generar una comprensión creciente en el aprendizaje. Al inicio fueron instancias de exploración, por lo que los niños realizaban comentarios desde sus ideas previas, más intuitivas y del saber común, luego los fuimos guiando a partir de la búsqueda de información científica a través de expertos, revistas especializadas y visita a museos. Esto les permitió adquirir nuevos aprendizajes y, a su vez, resignificar y ampliar los que ya tenían. Finalmente pudieron organizar la información, clasificarla y comunicarla de manera asertiva. Generamos el espacio y el tiempo para que se apropiaran de los contenidos y pudieran aplicarlos a su vida cotidiana, se comprometieran de manera sostenida y propusieran acciones a llevar a delante para la mejora y el bienestar.

En ese sentido creemos que pensar, planificar y proponer desempeños a partir del marco de Enseñanza para la Comprensión (EPC) implica un desafío para el docente, ya que requiere de una metacognición sobre su propia práctica. Permite realizar una retrospectiva sobre los desempeños llevados adelante, analizarlos y reflexionar sobre su pertinencia, cómo se podrían enriquecer y cuáles se podrían reemplazar. Además, con este proyecto pudimos evidenciar la comprensión realizada por los niños y el proceso que los lleva a la adquisición de aprendizajes significativos.

Al ofrecer oportunidades de escucha atenta, reflexión y búsqueda activa de soluciones para una problemática, los estudiantes se comprometen y los desempeños se ven enriquecidos por sus aportes. Como pudimos corroborar, cuando transcurría el proyecto, una niña perdió a “Vampi”, el muñeco de la sala y lejos de enojarse los estudiantes se solidarizaron con ella y ofrecieron como posible solución hacer carteles para buscarlo. Las familias se comprometieron en la búsqueda llevando la inquietud a los medios de comunicación. El peluche fue encontrado por una niña de 9 años quien lo devolvió. Eso generó un intercambio muy enriquecedor, en agradecimiento al gesto desinteresado preparamos una caja con dibujos y juguetes.

La experiencia nos generó una gran satisfacción al ver que los contenidos trabajados no eran “cosas para aprender”, la manera de abordarlos generó interés, compromiso y oportunidades para que pudieran tomar lo aprendido y volver a utilizarlo en nuevas situaciones, además de la posibilidad de empatizar y solidarizarse con otros.

Bibliografía

Pogré, P. (2001). Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. Editorial Papers.

Ritchhart, R. et al. (2014). Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós.

Wiske, M. S. (comp) (1999). La enseñanza para la comprensión. Entre la investigación y la práctica. Paidós.

Laura S. Campos es Profesora de Educación Preescolar (Esc. Normal de Paraná) -Psicopedagoga UCSF- Docente en Nivel Superior UCU- Actualmente Coordinadora Nivel Inicial IMB Michelangelo - Docente Prof. Educación Inicial UADER

Su mail es: lcampos@michelangelo.esc.edu.ar

Yanina S.V. Remedi es Profesora de Educación Inicial. Docente IMB Michelangelo.

Su mail es: yremedi@michelangelo.esc.edu.ar

LOS RITUALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN CAMINO POSIBLE PARA LA HUMANIZACIÓN.

Una experiencia en el Instituto INCASUP de Formación docente en Córdoba, Argentina.

●●● POR: SILVINA PETTINATO Y ANALÍA MAGALI TORRES

Esta experiencia se da en el marco de un proyecto curricular-emocional que trabaja con estudiantes de la residencia en el Instituto Superior del profesorado de Nivel Inicial INCASUP. Pone el énfasis en la preparación de ese momento donde pasan de ser estudiantes para empezar a verse docentes, desde una perspectiva que invita a interrogar su “condición humana”, sensaciones, problemáticas, realizades y trayectorias.

“Lo que el sujeto ha experimentado, lo que ha vivido como estudiante cuando fue formado, producirá cambios que repercutirán en su actividad como educador” (A.Alliaud)

La instancia de la práctica y residencia es un momento que empieza a marcar el final de un sueño, de un proyecto de vida; un camino que se inició tiempo atrás, en él se presentan y vinculan como una red sensaciones, problemáticas, realidades y trayectorias de cada sujeto involucrado.

Por todo ello, es que el proyecto curricular-emocional de práctica IV del Instituto Superior del profesorado de Nivel Inicial INCASUP pone énfasis en la preparación de este momento, buscando trascender la formación académica e invitar a los estudiantes a interrogar su “condición humana”:

“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.” (Morín, 2000)

Son los alumnos quienes vivirán un momento de su vida que puede pensarse como “el primero o desconocido” y sobre el que ponen sus expectativas, sueños. Es necesario atender a los inicios, a esos momentos fundacionales, que muchas veces sólo se visibilizan en un cambio de espacio para el aprender, cambian las aulas del profesorado, por las salas del jardín, son aparentemente insignificantes, pero experiencialmente significativos. Mucho del hacer docente tiene que ver con acompañar a los estudiantes a atravesar las puertas que los inicia (Antipas, 2016, p. 38).

Tomamos como punto de partida, para diseñar un proyecto que acompañe ese momento del paso de una institución a otra, de dejar de ser estudiantes para empezar a verse docentes, las preguntas de Andrea Alliaud, en el libro *Los artesanos de la*

enseñanza (2017, p.102): ¿Cómo podría el docente reconocer las dificultades, propias del aprender y del enseñar, o cómo podría ayudar a otros y reconocer que él mismo necesita ser ayudado, si no lo ha experimentado en su propia formación, en su propio aprendizaje como un modo de atender estos inicios?

Buscando posibles respuestas, a lo largo de ocho años, fuimos habilitando instancias de formación que dieran lugar a encontrarse con otros, a necesitar de un semejante para poder alcanzar diferentes saberes, a indagar en su interior para saber: ¿quién soy?, ¿por qué elegí la carrera docente?, ¿qué o quiénes fueron importantes en esta decisión para estar presente de un modo consciente de lo que ello implica?

Para poder asumir la formación desde esta perspectiva es fundamental contar con un equipo de profesores, trabajando en proyectos conjuntos, ya que es necesario resignificar la organización y disponibilidad más allá de las estructuras que el diseño curricular y la organización de la carrera prescribe y al mismo tiempo habilitarse a pensar en una formación posible que recupere la idea de “artesanía”. Una formación que, a su vez, dé lugar a la integralidad del ser humano, que atienda a esas necesidades teóricas, prácticas y emocionales que surgen en los alumnos durante el período de residencia. Desde el

equipo de la práctica IV adherimos a la idea de Andrea Alliaud (ibídem), quien propone pensar la enseñanza como un oficio creador y colectivo: una tarea artesanal, cuyas obras se crean y se recrean en el encuentro con los estudiantes. Y destaca el valor de la imaginación, la imitación y el diálogo con los grandes maestros en la formación docente.

La idea de un proyecto que acompañe contextualizadamente el trayecto de las prácticas en una institución particular (INCASUP, Córdoba Capital)

Se necesita poner el cuerpo, la palabra justa, el ver más allá para acompañar a la persona que está detrás del estudiante, enseñando con gestos, emociones, diciéndoles acá estamos, te vemos de otro modo. Los estudiantes podrán hacerlo y retransmitirlo si han podido vivirlo y experimentarlo.

El tiempo previo al ingreso a los jardines para la residencia puede ser la marca de un pasaje, el final y a la vez inicio de un recorrido. Mirar para atrás y reconstruir para saber cómo llegaron a este momento es fundamental, hacer visible lo invisible, diría Elena Santa Cruz (2023), de todo lo recorrido, lo que se fue construyendo durante años de formación, en los que seguramente fueron muchos los que acompañaron e hicieron posible llegar hasta este mojón en el viaje, que la carrera docente puede proyectar, si la pensamos como una travesía de veinticinco años.

Recuperando la idea de ritual, como esa ceremonia que reúne a varias personas que comparten conjuntamente significados sobre el mundo, como una acción colectiva que se realiza para reforzar (o discutir, o problematizar, o revisar) una serie de valores compartidos. Es en la cotidiana reiteración de los rituales que nos contactamos vivencialmente con nuestras creencias, para confirmarlas o transformarlas junto a otros (Amuchástegui, 2000; Dussel y Southwell, 2009). Todas las culturas humanas tienen sus rituales, que normalmente

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

son comportamientos simbólicos y repetitivos que percibimos como algo que tiene sentido, aunque en general no sabemos explicar cómo se supone que funcionan. Estos rituales pueden reforzar la sensación de comunidad y las creencias comunes pueden crear una sensación reconfortante, los rituales pueden ayudar a las personas a superar miedos e inquietudes.

En ese sentido, introducirse en un oficio, acercarse a un lugar (que nos precede) para ocupar una posición (que ya ocupan, a su manera, muchos otros) requiere de todo un trabajo de apropiación que sería impensable sin el acompañamiento de ciertos rituales (Álvarez Muro, 2007).

Pensar e imaginar este próximo paso a través de diferentes rituales, como una iniciación o envío, tomando la idea de salir al encuentro de otros, llevando una misión, para la cual toda una comunidad brinda su apoyo y les dicen “acá estamos esperándolos para celebrar la vuelta”, en nuestro caso sería celebrar el encontrarnos como colegas, al finalizar la residencia.

“MIRAR PARA ATRÁS Y RECONSTRUIR PARA SABER CÓMO LLEGARON A ESTE MOMENTO ES FUNDAMENTAL, HACER VISIBLE LO INVISIBLE, DIRÍA ELENA SANTA CRUZ (2023)”



Otro ritual es relacionar este envío a la residencia con el tiempo del año en que se realiza la ceremonia, cercana al equinoccio de invierno y del receso de mitad de año. El solsticio de invierno tiene su profundo significado: en él la naturaleza llega a su punto cúlmine de retiro. Las fuerzas se dirigen hacia adentro para reconcentrarse. Es cuando los seres humanos tenemos la oportunidad de profundizar nuestra vida interior y buscar nuestro verdadero camino: un nuevo camino está iniciando y lo estamos alumbrando. Con esta metáfora los invitamos a que puedan vivir este período como la oportunidad para revisar, profundizar y proyectar lo que vendrá y qué tienen a disposición para hacerlo tanto en su interior como en los saberes adquiridos, para celebrar a la vuelta ese nuevo futuro que cada uno iluminara con su SER. Serán guardianes de esta luz que les entregamos para que la mantengan encendida, en la ceremonia de los farolitos.

Un segundo momento en este ritual fue inspirado por Elena Santa Cruz con sus “rituales que humanizan”. De ella muchas veces escuchamos que “no hay aprendizaje si no hay vida con afecto. Cuando nacimos nos envolvieron en una manta; simbolizando el ser reconocido

EDUCACION INICIAL | RELATOS DE EXPERIENCIAS

como un ser valioso. Alguien que se siente esperado se siente valioso y dignificado". En la formación docente, desde ese lugar de reconocimiento, se aprende, no solo contenidos, se aprende a vivir a ser.



En las ceremonias de envío a la residencia se realiza el ritual de la "investida", que consiste en reconocer a todos los que de algún modo estuvieron disponibles presentes o a la distancia, para que cada uno de los estudiantes pueda estar ese día viviendo esta experiencia. Nuevamente nos inspiramos en Santa Cruz con su decir: "A cada lugar difícil no entramos solos, llevamos a todos los que nos han querido, con los que están y con los que no están con los que acompañan en la utopía", y así les damos un tiempo para se respondan: ¿Quiénes son esos que los

acompañaron? ¿Quiénes estuvieron ahí para sostenerlos, para acompañarlos, para inspirarlos? Todos ellos son necesarios e importantes, por lo que tienen un lugar y momento en esta ceremonia de envío. Invitamos a cada uno de los estudiantes a plasmarlos en una bufanda o chalina que luego usaremos para vestirlos y ENVIARLOS a esta nueva etapa del camino que inician en la profesión docente. Esta bufanda la ubicamos en la espalda simbolizando esa manta con la que los cubrieron cuando nacieron, todos los que los han querido con aquellos que siempre estuvieron, con los que están y con los que no están, aquellos que les dieron confianza, los que les mostraron el camino y acompañaron. No entran solos, somos muchos los que vamos con ellos.



Este proyecto lo llevamos a cabo desde el año 2017, incluso se adaptó en el 2020 para realizarlo en modalidad virtual, tiempo más que necesario para fortalecer estos rituales. Y desde esta idea, antes del ingreso a los jardines, instituímos un tiempo para detenerse y preparar el próximo paso.

Los estudiantes encuestados a lo largo de estos años -en una población de 250 que vivieron la experiencia y otros que no- manifestaron lo siguiente: entre los que participaron de algún tipo de envío, un 50% dijo que le permitió vencer algunos miedos e inseguridades, un 44 %

manifestó que le permitió fortalecer lazos con profesores orientadores y compañeros y en el mismo porcentaje respondieron que además fueron conscientes de la cantidad de personas que estuvieron vinculados en el alcance de sus logros personales y profesionales. El 76 % reconoce que es importante y valioso incorporar rituales para momentos importantes de la formación y, de los encuestados que no vivenciaron ningún tipo de introducción a estas etapas, un 67 % considera que hubiera impactado favorablemente en su experiencia y un 27 % lo pondera como posible.

Estas experiencias posibilitan que los futuros docentes aprendan a seguir, ayudar y acompañar a sus otros futuros alumnos en sus aprendizajes y, si de humanizar hablamos, las acciones traspasan las paredes de una sala de jardín: estos docentes pueden llevar su experiencia a otros entornos como hospitales, grupos de juego, comedores, espacios no formales y mirar al otro con todo lo que es y lo que trae en su equipaje.

En el instituto, cada grupo que egresa “sabe” que algo especial sucede y lo esperan con expectativas. Y los que ya lo vivieron guardan el secreto, solo dicen: no falten ese día, porque se van a arrepentir. Afirma Merieu (2001 b): “La calidad de vida y el logro de objetivos vitales están determinados por rituales diarios”. Grandes cambios y

grandes logros están sostenidos por acciones pequeñas, por la continuidad en el tiempo. De algún modo nosotros, como profesores, estamos devolviendo esos pequeños gestos que recibimos de maestros y colegas que nos inspiran cada día en buscar otros modos de formar futuros docentes de un modo más humano.

Trabajos citados

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza, acerca de la formación de maestros con oficio*. Grupo Planeta.

Antipas, N. (2016). Los períodos de residencia y las necesidades de las alumnas. *Eccleston* (22), 38.

Malaisi, L. (2014). *Modo creativo, Educación emocional del adulto*. Educación emocional.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

Santa Cruz, E. (2023). *Titiritera de utopías*. Novedades Educativas. Colección Perfiles.

Silvina Pettinato es Licenciada de Nivel Inicial, docente de Nivel Inicial, docente de Nivel Superior, Especialista en Jardín Maternal. Capacitadora docente.

Su mail es: silvinapettinato@hotmail.com

Analía Magali Torres es Docente de Nivel Inicial, Licenciada en Educación, docente de Nivel Superior.

Su mail es: torresanaliagemagali@gmail.com

BLOQUES DE MADERA QUE INNOVAN Y FUNDAN

●●● POR: EQUIPO DE LA REVISTA

La revista e-Eccleston entrevistó a Soledad Ardiles Gray de Stein, docente tucumana referente y precursora de la educación inicial argentina. Formada en la Universidad de Missouri en Estados Unidos, fue becaria con la doctora Chloe Millikan, discípula de Patty Smith Hill. A su regreso al país funda jardines piloto en su provincia, con los aportes de la escuela nueva aprendidos y registrados en su estadía norteamericana, entre ellos, la incorporación de los bloques para juego de construcciones que hoy conocemos. Genera los primeros planes y programas para la educación inicial en Tucumán, así como cursos y las primeras carreras para la formación de docentes que fueron referenciales en todo el país y en Latinoamérica. Con sus actuales 95 años nos da esta entrevista exclusiva, donde recuerda toda su trayectoria y sus significativos aportes.

e-Eccleston: - ¿Qué cambios trajo usted a la Argentina a partir de sus estudios con referentes de la escuela Nueva en Estados Unidos?

Soledad Ardiles Gray de Stein: *-En aquella época el armado y ambientación de las salas era totalmente distinto a lo que conocemos hoy. No era con las pequeñas sillas ni con las mesitas acordes a los niños. Trajimos propuesta para cambiar el tipo de mobiliario, las medidas y, sobre todo, la cantidad y tipo de material didáctico. También proponíamos espacios para la realización de diferentes actividades como dibujos libres, entre otras propuestas que eran novedosas en aquel momento.*

e-Eccleston: - ¿Es usted quien incorpora los bloques de madera con formas grandes para construcciones, conocidos como Bloques Smith Hill?

Soledad Ardiles Gray de Stein: - *Exactamente.*

e-Eccleston: - Esos bloques que eran absolutamente novedosos, ¿los reprodujeron aquí o los importaron?

Soledad Ardiles Gray de Stein: - *No, los hemos hecho hacer en la carpintería. El consejo de educación en Tucumán tenía su carpintería para los muebles de las salas de Jardín y escuela primaria. Entonces yo organicé la tarea junto a un sector de la carpintería. Yo traje las medidas exactas. El tamaño cambió fundamentalmente, así hicimos elementos que eran más prácticos. Y cambiamos de modo rotundo el aula de Jardín. Eso fue fundamental, porque los materiales eran de acuerdo con el tipo de juego. Si querían jugar a las muñecas, había un espacio para ello y elementos con los cuales las vestían, las bañaban. En aquella época las infancias no tenían libertad para elegir. En cambio, yo impuse que cada niño eligiera lo que quería hacer.*

e-Eccleston: - **¿Cómo se hizo la capacitación de los docentes?**

Soledad Ardiles Gray de Stein: *-Organicé primero dos jardines piloto y a partir de esas experiencias preparamos un curso particular para maestras que iban a dirigir las nuevas instituciones y sobre todo llevar el control de las actividades que hacían los niños para que vayan rotando y aprendan a elegir y cambiar de juego dentro del aula. Después de esa experiencia piloto y ese curso, escribí el primer programa guía para jardines de infantes.*

e-Eccleston: - **¿En qué año?**

Soledad Ardiles Gray de Stein: *-1957. Se mandó a todas las escuelas y se propuso que hicieran el curso para especializarse en educación inicial.*

e-Eccleston: - **¿En qué año decide organizar una asociación de maestras de jardín de infantes?**

Soledad Ardiles Gray de Stein: *-En el 57.*

e-Eccleston: - **¿Cómo siguió la evolución de todas estas innovaciones?**

Soledad Ardiles Gray de Stein: *- Con el correr de los años ya teníamos organizados varios jardines en distintos barrios de la Ciudad de San Miguel de Tucumán. Entonces, se me dio el cargo de supervisora y desde ese rol yo iba a los*

jardines y me sentaba a ver cómo trabajaba la maestra y hacía las correcciones que veía convenientes. Terminado el día nos sentábamos a analizar lo que había visto. Es importante aclarar que todas las docentes tenían como formación de base la orientación normalista de la escuela secundaria muy referenciada a la escuela primaria, digamos, todas eran maestras normales nacionales, y eso fue así hasta el año 70. Por eso hacíamos tanto hincapié en hacer el curso para la formación específica para las salas de jardín.

e-Eccleston: - **¿Qué aportes suyos vinieron después a la formación docente?**

Soledad Ardiles Gray de Stein: *-Después en los años 70, la formación deja de ser secundaria y pasa a ser, digamos, de nivel terciario como se llamaba en ese momento. Yo fundé en ese entonces el Instituto "Decroly" donde se daba todo lo necesario de materias para la comprensión de la metodología. Es decir, se abrió un instituto privado en la formación de maestra jardinera acá en Tucumán con un completo programa de estudios en los años 70 y con titulación oficial correspondiente.*

e-Eccleston: - **¿Qué considera que debería priorizar hoy la formación de docentes del nivel inicial? ¿En qué tendría que basarse la carrera hoy?**

Soledad Ardiles Gray de Stein: *- Yo creo que tiene que seguir basándose en psicología y pedagogía. Priorizar la práctica, sobre todo: ir a ver trabajar a otras maestras. Nada enseña más a un maestro que ver trabajar a otro maestro. Esto me enseñó la profesora Chloe Millikan en la Universidad de Missouri. Y hacer la crítica, o el comentario positivo, pero siempre con fundamentos psicológicos y pedagógicos.*



**ANEXO
TEMÁTICO**

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

●●● POR: SUSANA DE LORENZI

#FamiliayEscuela #CuentosTradicionales #Uruguay #TecnologiasDigitales
#ArticulacionNiveles #EducaciónComprensión #JuegosNivelInicial
#SubjetividadesyEducación

Familia y Escuela

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas_santillan-y-cerletti.pdf

Este artículo de Laura Santillán y Laura Cerletti explora la compleja relación entre familias y escuelas en el contexto de la educación infantil, una relación atravesada por tensiones, demandas y expectativas mutuas. El estudio examina prácticas cotidianas, pensando la vinculación entre escuela y familia como una construcción social a lo largo de los años. Se resalta la diversidad de configuraciones familiares que existen en la actualidad, cuestionando así los modelos tradicionales de familia que predominan en el discurso educativo.

Los cuentos tradicionales

<https://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/625-los-cuentos-tradicionales-como-factor-de-cambio-social>

El artículo publicado en el portal de AEDA (Asociación de Profesionales de la Narración Oral en España) explora el papel de los cuentos tradicionales como agentes de cambio social a lo largo de la historia, como instrumento de educación y explicación de las relaciones humanas y de los pueblos con su entorno. Estos relatos, originados en la oralidad como mitos, leyendas y romances, han sido herramientas de comunicación popular y crítica social, reflejando las tensiones entre clases y poderes, se adaptaron a contextos culturales y sociales, y continúan siendo relevantes hoy, siendo su esencia un vehículo para la transformación social.

Tecnologías Digitales y Educación

<https://marianabmaggio.com/imagino-una-escuela-con-componentes-de-la-presencialidad-y-de-la-virtualidad/>

En esta nota publicada en la Agencia Télam, Mariana Maggio analiza un posible escenario de escuela híbrida. Se pregunta sobre el futuro de la escuela, de qué manera confluirán “lo físico” y “lo virtual” y por qué las series, los juegos y las redes sociales son importantes para pensar la educación. Una reflexión sobre cómo las tecnologías están directamente involucradas en los modos en que se construye el conocimiento.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3042

En este artículo de la Revista de Educación, Mariana Maggio reflexiona sobre la dificultad que surge cuando ante los nuevos desafíos y complejidades de la educación hoy, debemos desarmar una y otra vez lo que parece sencillo, y que nos obligan a revisar nuestras propias

elecciones pedagógicas. La autora hace referencia a la importancia de Alicia W. de Camilloni en su trayectoria formativa.

Marco curricular en Uruguay

<https://www.dgeip.edu.uy/transformacion-educativa/>

En este enlace podrán acceder a documentos claves de primaria e inicial en Uruguay, como por ejemplo el marco curricular y programas específicos para los ciclos de educación, así como guías para la implementación y seguimiento de estas reformas. También se proponen temas relacionados a la inclusión y la diversidad educativa de ese país.

Articulación niveles del sistema educativo

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO13.pdf>

En este documento de la colección “Cuadernos para Pensar, Hacer y Vivir la Escuela” de la provincia de Córdoba, se aborda el concepto de articulación educativa dentro del sistema educativo, como continuidad en la formación de los estudiantes. Se analizan tipos de articulaciones posibles, y la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas que favorezcan esta integración y el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.

Enseñanza para la Comprensión (EPC)

<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116807003.pdf>

En este artículo titulado “¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan?” de la Revista Diálogo Educativo (vol. 7, núm. 20, enero-abril, 2007, pp. 25-32), Paula Pogré propone un marco sobre la Enseñanza para la Comprensión. La autora se pregunta "¿Qué tipo de enseñanza es la que permite a los estudiantes realmente construir lo que llamamos desempeños de comprensión? ¿Qué hace buena a una escuela? ¿Qué es una buena enseñanza?"

Propuestas para la Educación Inicial

<https://www.educ.ar/recursos/159061/juegos-de-tablero-en-el-nivel-inicial>

En este enlace de Educ.ar se describen diferentes propuestas que utilizan los juegos de mesa como oportunidad para poder construir ideas y reflexionar sobre contenidos numéricos en las salas.

<https://www.educ.ar/recursos/159063/juego-de-cartas-en-el-nivel-inicial>

Se presentan propuestas para problemas numéricos pero con cartas y una variedad de juegos con objetivos específicos acompañados, según el portal Educ.ar, de “orientaciones didácticas para ampliar y diversificar las propuestas en función de cada institución y cada grupo”.

Subjetividades y educación

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/76224>

Este artículo de Mariana Nobile, publicado en la página del Conicet y titulado ‘Educación Emocional’: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía” analiza una serie de discursos sobre educación emocional y los sujetos que buscar formar, así como el modo en que se conciben las emociones y las formas de trabajar con ellas.

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

●●● POR: EQUIPO DE BIBLIOTECA

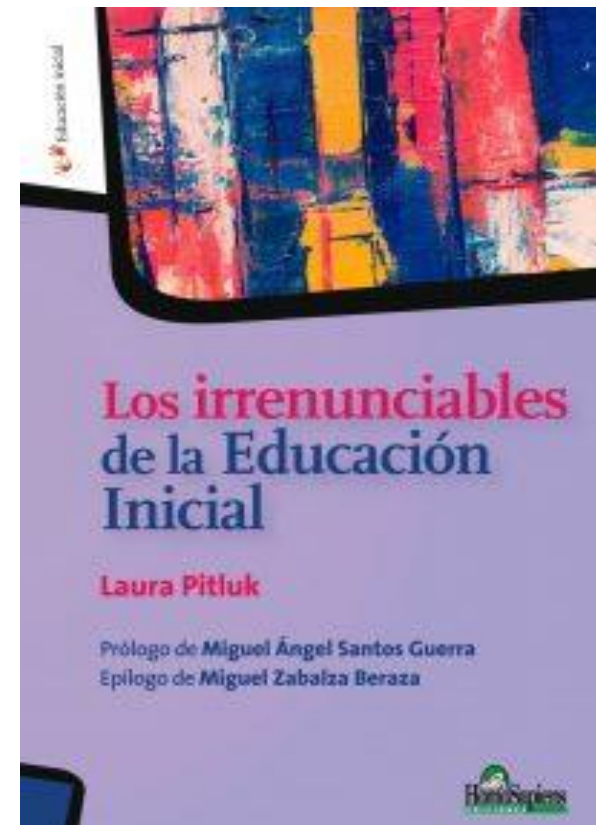
BIBLIOTECARIAS: VANINA ROMERO, VILMA CAROU,
GISELLE PERRONE y ELIZABETH VALDEZ

Pitluk, L. (2024). Los irrenunciables de la Educación Inicial. Homo Sapiens.

Este libro refiere sobre aquellas «pequeñas y grandes cosas» a las que no podemos ni queremos renunciar bajo ningún punto de vista en lo educativo y en lo ético, más allá de documentos y papeles, solicitudes y demandas. Sus relaciones con las prácticas cotidianas vislumbran los posicionamientos pedagógicos, las miradas docentes, las prioridades en las infancias desde el reconocimiento y el respeto, desde el valor de las responsabilidades pedagógicas, los educadores comprometidos y las propuestas innovadoras.

Los marcos pedagógicos actuales son amplios y abiertos, por lo cual abren las puertas a diversas opciones y a

diferentes estilos de ponerlas en práctica, siempre que mantengan una coherencia entre sí y con el enfoque educativo que les otorga sentidos a las instituciones en todos sus niveles y modalidades; los mismos se plasman como modo de favorecer (a través de las acciones y decisiones) las tareas compartidas y los procesos colaborativos que nos enriquecen a todos como sujetos éticos y sociales.



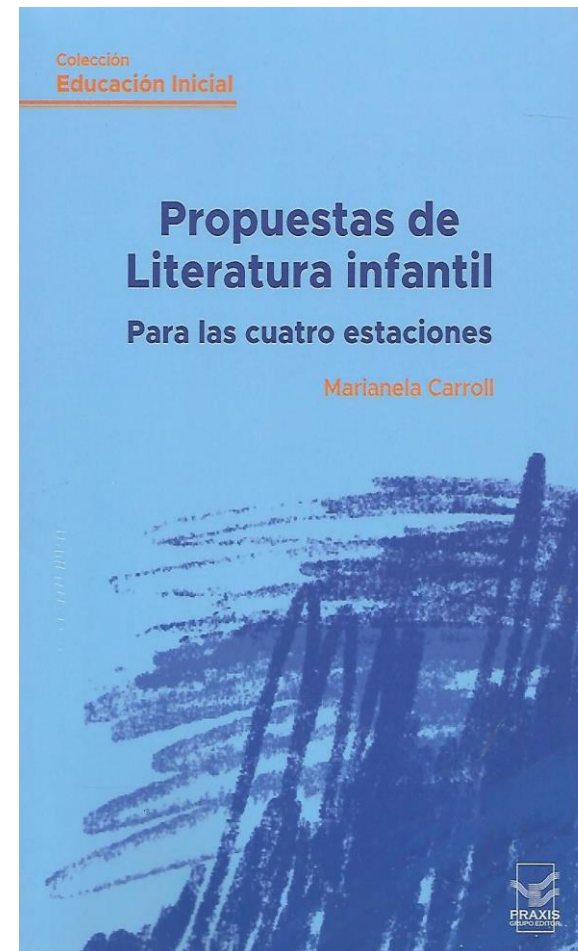
Carroll, M. (2024). *Propuestas de literatura infantil para las cuatro estaciones. Praxis.*

Este texto aporta diversas experiencias literarias que fueron desarrolladas reiteradas veces, en distintas salas de educación inicial de Argentina. Desde esa trama que se teje día tras día, desde esa práctica se entrama un marco teórico, ideas, reflexiones sobre la necesidad de revisar el lugar que ocupa la palabra, la literatura en la educación.

La autora nos invita a pensar: ¿qué sucede cuando nuestra voz tiene otra entonación, otra intención, cuando es palabra literaria? ¿Por qué es tan necesario que los seres humanos al vincularnos lo hagamos a través de la poesía: ¿los ensalmos, las canciones de cuna?... El texto hace un llamado a no olvidar el poder que tiene la palabra para calmar o lastimar. Al uso que le damos, a la necesidad de cuidar, respetar las infancias.

En las diferentes estaciones del año encontrarán posibles puntos de partida para abordar proyectos literarios, con variadas ideas para trabajar con la poesía, la narración oral y diversas propuestas para armar la biblioteca de la sala. Se ofrece un encuadre a la concepción de lectura, habitándola acompañada por la potencia que tienen esos momentos lúdicos para despertar la curiosidad por ver,

entender y leer por sí mismos esos textos para los que- tal vez- ustedes serán sus mediadores.



Daleffe, L. (2023). Respirar el arte en el nivel inicial: a la vanguardia con las infancias. Novedades Educativas.

Este es un camino que se abre para que todos los docentes que lo lean puedan, desde un lugar crítico y constructivo, repensar la práctica cotidiana relacionada con la exploración de las artes en la primera infancia. El replanteo de nuevas estrategias es perentorio. Ya no se trata de técnicas, sino de propuestas. No se trata de reproducciones, sino de interpretaciones creativas. No se trata de obstáculos, sino de desafíos. La autora propone un recorrido sencillo para garantizar el acceso de los niños y las niñas a la cultura que, por derecho, les pertenece. Encontrar el camino del deseo en la transmisión del saber abre las puertas para que este libro llegue, con la fuerza de un huracán, a cada uno de los rincones de las salas del Nivel Inicial.





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