

**FORMACIÓN
DOCENTE
EDUCACIÓN
INFANTIL**

**E-ECCLESTON
Nº39**

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.
Año 21. Número 39. 1º Cuatrimestre de 2025.
ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.
GCBA.ISSN 1669-5135.

ÍNDICE

. 02

EDITORIAL

. 05

ARTICULOS

. 07 Escolaridad inicial y calidad educativa.

DELIA AZZERBONI

. 12 Mirar y Reflexionar sobre la Escuela de hoy

GENOVEVA DARIOZZI

. 17 Criterios de selección de un texto literario

MARCELO BIANCHI BUSTOS

. 30 PRINI II como una política, programa y proyecto que busca la universalización de la educación de Nivel Inicial

RODRIGO HERMIDA LIUZZI

RELATOS DE EXPERIENCIA

. 39 A. La enseñanza de las ciencias naturales y las secuencias didácticas: “El mundo de las mariposas”

PAPAYANNIS CLAUDIA

. 62 B. Celebración del 30° Aniversario de la Ludoteca del ISPEI Eccleston: Un Encuentro para reafirmar la centralidad del Juego en la Educación Inicial y la Formación Docente.

ADRIANA HERNANDEZ Y NATALIA VIDAL

. 66 C. Abordar el Tiempo en el Jardín de Infantes

MARCELA PÉREZ BLANCO

ANEXO TEMÁTICO

-
- . 80 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 VALDES

CONVOCATORIA

. 84

COMITÉ EDITORIAL

Origlio, Fabrizio; González, Daniela;
De Lorenzi, Susana.

IMAGEN DE LA TAPA

Amalia Van Aken. *"Encuentro"*, técnica mixta.

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 FABRIZIO ORIGLIO

Ciclos, etapas, procesos, fases; acontecimientos que impactan y construyen cierres y aperturas en el continuo de la vida de las instituciones educativas y las subjetividades que las habitan.

De algún modo, una revista permite dejar registros, trazos de esos ciclos, fases y procesos que recorrimos entre cierres y aperturas.

En este sentido, los treinta años que celebramos de la presencia de una Ludoteca, referencial para el profesorado y el jardín; bordan un trayecto de crecimiento y logros. Quienes estaban y quienes están, en ocasiones cambian...y los de ayer pueden no ser los de hoy o los de mañana...Pero las huellas dejadas delinean encuentros y diálogos entre generaciones de docentes que invitan a retomar legados y a embarcarse en nuevos desafíos.

La Revista virtual Eccleston también transitó y transita etapas; ella también se reconfiguró sosteniendo su pluralidad, incorporando artistas visuales a sus tapas, aportes de colegas de otras instituciones y países, entrevistas a referentes y las escrituras - siempre presentes- de profesores del equipo docente, biblioteca y Jardín de Infancia Mitre.

Cada ciclo, fase, etapa, delinea rasgos y matices que le son propios. Tonalidades y fisonomías que encontraron sus formas particulares en la actual conducción de un equipo cuyo cierre se acerca.... Cierre que no es clausura sino habilitación de posibilidad de un nuevo ejercicio democrático institucional.

En síntesis, las fases, los procesos, los ciclos forman parte del entramado educativo y toman significatividad y compromiso social en tanto son en verdaderas experiencias... aquellas cargadas de involucramiento, pasión y vocación puesto al servicio de la tarea.

ARTÍCULOS



ESCOLARIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

●●● POR: DELIA AZZERBONI.

En este artículo, la autora interpela al lector a reflexionar sobre las funciones y propuestas de la escuela, abordando conceptos relevantes como la calidad educativa y las transiciones, para pensar mejoras en los servicios educativos para las infancias.

El jardín de infantes ... ¿juega un papel incentivador y fortalecedor de la autonomía individual?

¿Se entiende que las escuelas son ecosistemas regulados desde instancias superiores y, a la vez, generadoras de sus propias regulaciones internas?

¿Cuándo, cómo, por qué, dónde es bueno para la primera infancia participar de las actividades? ¿Se comparten en la institución las opiniones y concepciones al respecto?

¿Se propician el juego, la imaginación, la creatividad, las preguntas, la investigación y la exploración de lo real?

¿Qué se hace y qué más se puede hacer para que los chicos vivan mejor, aprendan más, sepan más del mundo, en un clima de seguridad y cuidado?

¿Cómo organizar el ambiente y las actividades, para que sean un tiempo y espacio de alegría, felicidad, placer, de expresión, de descubrimientos e interacción social constructiva?

La institución ¿se propone ofrecer entornos de calidad que permitan a los niños construir significados, desde “lo mejor” o “lo óptimo, dadas las circunstancias”?

¿Aprecia que puede mejorar lo que se hace, alcanzar niveles siempre más altos de responsabilidad y compromiso, de ética y estética?

¿Todos los actores institucionales se apoyan en el diálogo, la escucha y la evaluación colectiva de propuestas y acciones que conduzcan a la mejora?

¿Qué se entiende por mejora de la calidad?

¿Por qué hablar de mejora al interior de esta producción que intenta plantear aportes y reflexiones sobre el inicio del año escolar en el Nivel Inicial? Justamente porque una buena escuela siempre es una “buena escuela”, y puede seguir siéndolo, en tanto se posiciona en el lugar de analizar sus prácticas y su dinámica institucional a fin de apreciar en qué medida responde a los requerimientos actuales del servicio educativo. Es una escuela que considera al contexto y a sus estudiantes de manera dinámica y pertinente, actualizada y profesional.

Se entiende por mejora institucional al proceso continuo, el esfuerzo sistemático de desarrollo, que tiene en consideración a la institución educativa en su integralidad, desde una mirada holística, totalizadora. La mejora involucra procesos, -de delegación, de planificación y evaluación, de conformación de equipos y/o grupos de trabajo, de negociación, etc. - y acciones, - aquellas que ponen en marcha lo deseado y planificado-.

Al encarar los procesos y acciones de mejora, los educadores, directivos y colaboradores colegiadamente, analizan el estado de las instituciones, aprecian su estado, reconocen qué se tiene, dónde están, y se preguntan ¿a dónde se quiere ir?, ¿qué se quiere lograr?

La mejora permanente hace a la buena escuela. Aprender datos, visibilizar los indicadores de procesos y acciones, interpretarlos, y convertirnos en conocimiento real de situación, permite enunciar propósitos, diseñar acciones, implementarlas y evaluarlas para arribar a la meta deseada.

El comienzo de año permite retomar evaluaciones (institucionales, de desempeño profesional, de trayectorias de los estudiantes, etc.,) del año anterior, seguir analizando oportunidades institucionales, leer la realidad actual del contexto, de los recursos humanos y materiales, releer el diseño y las disposiciones curriculares y formular intenciones para diseñar planes de acción que promuevan la mejora de las prácticas áulicas e institucionales. Esto ha de caracterizar un horizonte posible, una meta alcanzable. Será necesario unificar fuerzas y crear condiciones para que la mejora ocurra y se sostenga.

Y ... ¿qué esperan los educadores/as de los chicos? ¿Que sean “buenitos”, callados, que se queden quietitos y no lloren, que se integren prontito y se apropien de consignas y rutinas prontamente? ¿Qué planteen sus necesidades y puedan expresarlas con espontaneidad, que interactúen con autonomía, que intervengan desde su singularidad, que se incluyan desde sus posibilidades?

¿En qué medida se contrastan estos pareceres? Sería oportuno, y didácticamente conveniente que, entre colegas se verbalicen estas perspectivas, se analicen y den sentido a un estilo institucional de trabajo en el que lo abordado desde estas perspectivas, no sean obstáculos para un trabajo de calidad.

Esencialmente nos referimos a que todas y todos se sientan bien recibidos. Hay que considerar una premisa: todos y todas pueden aprender bajo ciertas condiciones que organiza y propone la institución educativa; es así, entonces, que será potente plantear alternativas para una igualdad de oportunidades educativas desde la participación, la solidaridad y la real inclusión, desde el "encuentro" con los demás.

Diremos, de otra manera, que los niños necesitan construir su propia identidad, su desarrollo como personas, es decir, aprender a ser; necesitan crecer, compartir, socializarse con otros, es decir, aprender a convivir; necesitan asumir de forma activa el proceso de conocimiento, es decir, aprender a conocer, y necesitan adquirir competencias, habilidades y destrezas que le permitan hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo, o sea, aprender a hacer, siguiendo las líneas expresadas por Delors en su informe a la UNESCO.

Además, necesitan ser acogidos con afecto y respeto, sentirse bien recibidos, ser respetados en sus identidades, sus diferencias, sus necesidades, sentirse comprendidos por los adultos; es necesario evitar que se sientan relegados o castigados. Desean ser aceptados por sus compañeros en el grupo, no apartados o rechazados.

Por esta razón como institución, como educadores/as, se busca que se sientan seguros y capaces de asumir los riesgos y retos de la autonomía; ser autónomos requiere el aprendizaje del "gobierno de sí mismo".

Todo cambio de sala o de nivel implica una transición. Algunas más profundas, como es la relativa al pasaje a otro nivel. Otras menos, puesto que pasan a una nueva

sala en la misma institución/nivel/ciclo. Pero, sin embargo, es una transición.

Las escuelas ¡tienen que considerar las transiciones!

Tener en cuenta las transiciones como oportunidades enriquecedoras para los estudiantes supone establecer acuerdos a nivel institucional, a nivel conceptual y a nivel práctico entre los profesionales involucrados y las familias, partiendo de una visión compartida, a través de la comunicación, los acuerdos y el compromiso de cada uno, generando experiencias de trabajo colaborativo.

Cada cambio suscita nuevos desafíos en los que se ponen en juego factores diversos. Algunos relativos a sentimientos de confianza y seguridad, otros referidos a la capacidad de adaptación a nuevas experiencias, ámbitos y relaciones, tanto como con las habilidades y los conocimientos que se ponen en juego para abordar situaciones y experiencias de aprendizaje.

Los niños experimentan diversos sentimientos acerca de las expectativas que los adultos tienen respecto de ellos, respecto de sus ritmos frente al aprendizaje, su inclusión en grupos múltiples, en relación con la resolución de nuevas situaciones, la adecuación a los ritmos del nuevo grupo, etc.

La educación inicial tiene como finalidad, -entre varias otras-, el establecimiento de lazos afectivos con pares y adultos, a fin de construir lazos de amistad y compañerismo y vivir procesos subjetivantes satisfactorios y plenos de cuidado por parte de los adultos. ¿En qué medida las instituciones lo tienen presente durante el inicio del período escolar? ¿Qué acciones se diseñan? ¿Quiénes las proponen y quiénes hacen un seguimiento de esos comportamientos en los niños?

“LA MEJORA PERMANENTE HACE A LA BUENA ESCUELA. APRECIAR DATOS, VISIBILIZAR LOS INDICADORES DE PROCESOS Y ACCIONES, INTERPRETARLOS, Y CONVERTIRNOS EN CONOCIMIENTO REAL DE SITUACIÓN, PERMITE ENUNCIAR PROPÓSITOS, DISEÑAR ACCIONES, IMPLEMENTARLAS Y EVALUARLAS PARA ARRIBAR A LA META DESEADA.”

Cuando los educadores/as consideran estos factores para preparar el ingreso y las actividades de los primeros tiempos, conociendo y teniendo en cuenta la diversidad de experiencias previas que porta cada estudiante, se genera un espacio por demás adecuado para el aprendizaje de su grupo.

Una propuesta que respete la progresión en el tratamiento de los contenidos, y un paulatino desarrollo de las competencias generales, alienta la construcción del conocimiento dando real relevancia a la gran capacidad para aprender de cada niño, especialmente en esta primera etapa de su vida.

Alentar la exploración, el descubrimiento y la actividad propia en el acercamiento a objetos y personas, propicia la construcción de significados adjudicados a las distintas experiencias que vive.

Todos los educadores/as saben que su actitud y sus intervenciones tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Pensar la planificación, anticipar los espacios donde se realizarán las actividades, seleccionar los recursos, pensar la distribución tentativa de los tiempos, la organización grupal, etc., va cobrando forma para pensar también, en las posibles intervenciones propias de cada educador/a para alentar el trabajo y la participación de cada niño.

Cada educador/a tendrá en cuenta las normas, pautas y dinámicas particulares del nuevo grupo. ¿Qué se conserva del año anterior? ¿Cuáles serán las consignas, las normas y las dinámicas? ¿Qué tendrán que desaprender y qué tendrán que aprender? ¿Qué habilidades se consolidan y cuáles inician su construcción? ¿Qué procedimientos? ¿Qué actitudes? ¿Qué nuevas responsabilidades asumen? ¿Qué competencias comunicativas, sociales y emocionales aprenderán? ¿Podrán aprender juntos? ¿Podrán escuchar lo que sus compañeros tienen que decir, a respetar estilos de aprendizaje y empezar a pensar democrática y solidariamente? ¿Podrán aprender en pequeños grupos? Etc.

Estas y muchas otras preguntas pueden ayudar a comprender que toda decisión que tomen los educadores/as, responde a una concepción, a un marco teórico; nada es neutro. Y cabe la pregunta: ¿qué acuerdos se han elaborado en cada institución acerca de los paradigmas que subyacen a las prácticas de los educadores/as? Los directivos ¿generarán encuentros con los educadores/as para ello? ¿Potenciarán la lectura de los documentos curriculares? ¿Propiciarán el trabajo colaborativo para un enriquecimiento mutuo entre educadores/as pensando planificaciones potenciadoras y desafiantes? ¿Consideran los directivos que cada

educador/a es singular y seguramente su planificación también lo será aún cuando trabajen en grupos? ¿Qué tipo de liderazgo representa el directivo? ¿Y cada educador/a?

**“ALENTAR LA EXPLORACIÓN, EL
DESCUBRIMIENTO Y LA ACTIVIDAD PROPIA EN
EL ACERCAMIENTO A OBJETOS Y PERSONAS,
PROPICIA LA CONSTRUCCIÓN DE
SIGNIFICADOS ADJUDICADOS A LAS
DISTINTAS EXPERIENCIAS QUE VIVE”**

Acordar en torno a las prácticas que desarrollarán los educadores/as tanto al inicio del año como a lo largo del mismo, requiere realizar una lectura detenida, comprensiva, reflexiva del marco curricular. Como norma oficial escrita se especifica y contextualiza a nivel institucional, asumiendo así, su responsabilidad en la enseñanza y el aprendizaje desde una definida política institucional.

El marco curricular, más o menos explícito, enmarca las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los educadores/as, y las experiencias formativas de los

estudiantes, al igual que es el marco desde el cual se evaluará, no sólo a los estudiantes, sino a los educadores/as y a la institución integralmente.

Trabajar colectivamente el marco curricular es lo adecuado y oportuno para acordar las metas institucionales, la selección y secuenciación de contenidos para articular las propuestas y de este modo dar curso al principio de continuidad pedagógica, a la distribución y el uso de espacios, tiempos, recursos; a las actividades comunes que podrán ser realizadas por los distintos grupos, a las relaciones con el entorno y a toda otra cuestión que enmarque la tarea pedagógica en general.

Bibliografía.

Extracto del libro Azzerboni, D. (2025). *Abordajes iniciales en la educación escolar de las infancias*. Montevideo, Uruguay: Didáctica Ediciones. ISBN 978-9915-9687-9-7

Delia Azzerboni es Profesora de Educación Inicial y Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Fue rectora del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston" de la ciudad de Buenos Aires y directora de educación inicial de la misma ciudad. Actualmente dicta conferencias y cursos en toda Latinoamérica y asesora a gobiernos y equipos curriculares de varios países.

MIRAR Y REFLEXIONAR SOBRE LA ESCUELA HOY

●●● POR: GENOVEVA DARIOZZI

La autora traza un recorrido por las miradas de distintos referentes de la educación que proponen cambios y flexibilidades en la escuela actual. Las cuestiones sobre “saber, poder y enseñar” se entranan en la búsqueda de la hipótesis y posibilidad de una “enseñanza buena”.

¿ **C** on qué nos encontramos si miramos de frente, cara a cara a la escuela de hoy? ¿Observamos una imagen la cual consideramos positiva, cercana, constructiva, rica en vínculo y aprendizaje? ¿La vemos abierta, flexible, partiendo de lo que cada uno de los estudiantes realmente son? ¿Podemos observar en ella el lugar, el espacio, el terreno, el ámbito, el andamio seguro, digno de contener, de acompañar la construcción del aprendizaje? ¿Refleja la escuela ese sitio en el cual se va formando un capullo para que luego pueda soltarse y se dirija hacia aquel destino peculiar, en libertad y de elección singular? ¿La imagen de la escuela hoy se puede observar quizás desdibujada? Indaguemos este punto.

Si analizamos palabras de Myriam Southwell, podemos encontrar una “*visión escolar que tendió a encerrar las experiencias infantiles en un **armazón rígido** que excluyó formas de ser niño o niña que no encajaban en estos parámetros¹*”. Esto hace referencia a una infancia diversa, tal vez plural, que intenta ser parte de una institución que tiende a igualar. A niños y a niñas, a quienes se deberían considerar en su totalidad, integralmente y tal cual son, con toda su subjetividad, con sus propias particularidades, singulares, “*infantes²*”, humanos; pero quienes ingresan a un espacio (físico y afectivo) totalmente organizado, estructurado, ya armado, construido, a un lugar del “*saber³*” y del “*poder⁴*”, donde intentan converger, dentro del cual precisan encajar, tal como si fueran piezas de un rompecabezas.

¹ Southwell, M.I (2024). Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 1. Clase II. El niño en la historia. La construcción de una mirada entre los impulsos modernizadores, la exclusión y el cuidado.

² Bustelo, E. (2024). Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 2. Clase IV. Notas sobre infancia y teoría.

³ Diker, G. (2024) Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 2. Clase V. ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?

⁴ Diker, G. (2024) Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 2. Clase V. ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?

Entonces, ¿se le da lugar a aquella singularidad de cada uno, de cada una? ¿Se los mira, se las mira? ¿Se los ve, se las ve? ¿Se los considera en su totalidad, con sus opiniones y pensamientos, con sus características y consideraciones, con sus necesidades y capacidades particulares?

Este espacio, la escuela, tiene intención de ser un poco más abierto y flexible, pero tal vez únicamente desde la teoría. En tiempos actuales, en una contemporaneidad que nos azota, en esa vorágine teórica y, frente a la cotidianeidad, el acelere y el día a día, se va desdibujando su actuar, su responsabilidad, su accionar, y prosigue con su tarea más correctiva que constructiva.

Incluso, la escuela no llega a dar cuenta de tal responsabilidad. ¿Puede ella percatarse de aquellas “**marcas**” que quizás deja en los estudiantes? Esas “marcas” a las cuales ha referido en alguna oportunidad Estanislao Antelo (2024), quien se pregunta, “*Las ciegas **marcas prácticas** que se imprimen sobre la cría ¿son reversibles? ¿Qué tan determinantes son?*”⁵. Frente a esto nos podríamos repreguntar entonces, ¿“**marcamos**” a los niños y las niñas en la escuela? ¿Cómo son esas

marcas? ¿Somos del todo conscientes de ello? Incluso, el citado autor afirma que “*Los pedagogos nos debemos una serie de pensamientos sobre las modalidades de impresión y transcripción de marcas exteriores y el grado de determinación que expresan*”⁶ (Antelo, 2024) ¿Qué será aquello que deja **marca**? ¿Por qué dejará **marca**? Se podría inferir entonces, que aquello que resulta significativo en nuestros estudiantes y que queda en el recuerdo en ellos y ellas, es lo **marcado** desde las emociones (tanto positivas como negativas). Aquello que resultó ser atravesado desde lo afectivo, eso dejó **marca**, dejó huella.

Pues entonces, para responder a una de nuestras tantas cuestiones, sí, definitivamente, la escuela **marca** a los estudiantes; y dichas **marcas** son determinantes; sí lo son, porque son atravesadas por lo afectivo-emocional.

Por lo tanto, en la escuela es preciso tener en cuenta que no solamente lo cognitivo y constructivo desde lo pedagógico influye en el estudiante, sino que lo afectivo-emocional cumple una función primordial. Será fundamental dar cuenta de esto. Importante es hacerlo consciente y desde allí iniciar el camino de la transformación.

Frente a estas ideas, miradas y cuestionamientos entonces podríamos continuar preguntándonos: la escuela, ¿debería ser un rompecabezas en el cual “encajar”? Eso se ve forzado, duro, robotizado.

¿Qué se podrá hacer para que aquellas **marcas** que dejamos en nuestros estudiantes sean positivas, ricas y constructivas?

⁵ Antelo, E. (2024). Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 3. Clase VI. ¿Qué se puede hacer con un niño?

⁶ Antelo, E. (2024). Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 3. Clase VI. ¿Qué se puede hacer con un niño?

Mirar a la escuela como **rígida** se vincula indudablemente con un **dejar marcas**. Una rigidez que marca, una estructura que agobia, un lugar del saber que condiciona. Una mirada sin infante, un portador del saber “*adultocéntrico*”.

¿Cómo modificar esta mirada?

Aquí podríamos recordar aquello tan exquisitamente expresado por Minnicelli (2024), eso *llamado Educación (...) se renueva una y otra vez como un proceso humano permanente y sin fin. Requiere de la aventura de la hospitalidad, de la recepción del extranjero y de lo extranjero en nosotros mismos (...) que permitan en el diario hacer, la transmisión no solo de conocimientos sino de esa función no docente del docente que hace a la relación entre los más viejos y los más nuevos*. Si “el educar” es un proceso que se renueva, si estamos implicados los educadores y los “extranjeros” (estudiantes) en una relación que va más allá de la transmisión de contenidos, nos podemos seguir cuestionando acerca de ¿cuál será esa función “no

docente” tan importante de la escuela? ¿Será el aspecto afectivo-emocional?

“ES POSIBLE ENTONCES MIRAR DIFERENTE, SABIENDO QUE TENEMOS ENFRENTA UN INFANTE QUE TIENE, QUE TRAE CONSIGO Y QUE VA POR MÁS. UN INFANTE QUE VIENE PARA ‘CAMBIAR Y RE - ENCANTAR EL MUNDO’. SI MIRÁSEMOS DESDE ESTE ÁNGULO, QUÉ DISTINTA SERÍA LA ESCUELA”.

Continuando con este análisis, la escuela debería ocuparse, también, de las situaciones que puedan darse desde los estudiantes, de las preguntas que puedan surgir en ellos, de aquellas curiosidades que puedan aparecer. Las que no se relacionan única y simplemente con la transmisión de contenido, sino que van más allá; aquellas que se vinculan con lo “humano”, “lo afectivo”, “lo emocional”, “lo vincular”, incluso “cuestiones tabúes”. Dar ese lugar **deja marca**, aleja la **rigidez**. Tener en cuenta cada momento, lo espontáneo, lo que surge en una circunstancia particular, en lo cotidiano. Es importante estar allí, atentos, tomando la iniciativa. Generando situaciones de confianza para que las cuestiones aparezcan, siendo abiertos y flexibles. Recuperando, tal y como lo expresa Minnicelli (2024), *el lugar de la palabra, de la mirada, de la voz que sostiene (...)*⁸. Qué importante sostener desde esa palabra, que habla

⁷ Bustelo (2024). Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 2. Clase IV. Notas sobre infancia y teoría.

⁸ Minnicelli, M. (2024). Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 2. Clase VI. Leyendas de la Infancia moderna

desde la profundidad del ser; desde esa mirada que ve más allá de lo físico, y desde aquella voz que tiene peso, que no insinúa, que es directa, que dialoga sin juzgar.

“ES PRECISO TENER EN CUENTA QUE NO SOLAMENTE LO COGNITIVO Y CONSTRUCTIVO DESDE LO PEDAGÓGICO INFLUYE EN EL ESTUDIANTE, SINO QUE LO AFECTIVO-EMOCIONAL CUMPLE UNA FUNCIÓN PRIMORDIAL. (..) IMPORTANTE ES HACERLO CONSCIENTE Y DESDE ALLÍ INICIAR EL CAMINO DE LA TRANSFORMACIÓN.”

De esta manera, poniendo sobre el tapete esta mirada desde la diferencia, desde la singularidad y subjetividad en construcción; manifestando y dando cuenta de la importancia del vínculo afectivo-emocional, es que podríamos llegar a cambiar la mirada. Y cambiando la mirada, ir poco a poco resurgiendo como escuela. Haciendo resonar palabras de Eduardo Bustelo y teniendo

⁹ Bustelo, E. (2024). Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 2. Clase IV. Notas sobre infancia y teoría.

la certeza de estar rodeados de infantes completos, que mucho tienen para enseñar, constantemente y día a día. Que sorprenden con sus espontaneidades y con sus preguntas, con sus descubrimientos y sus indagaciones; con sus intereses y sabiduría innata. Es posible entonces mirar diferente, sabiendo que tenemos enfrente un infante que tiene, que trae consigo y que va por más. Un infante que viene para “**cambiar y re - encantar el mundo**”⁹.

Si mirásemos desde este ángulo, qué distinta sería la escuela. Dejaríamos atrás **aquella rigidez**. Dejaríamos **marcas** en los infantes, sí, pero desde lo consciente y positivas. Dándole **lugar a la palabra, la mirada y la voz**. Tal vez la escuela, de esta manera, con esta perspectiva, podría llegar a resurgir, caminado por el sendero de una **enseñanza buena**, aquella enseñanza que, tal como Ana Abramowski (2024) expresa, luego de forjar un vínculo afectivo contagie *ganas y entusiasmo, despierte en los demás la sed de saber*.

Aquella enseñanza buena, se dará indudablemente, sólo si el profesional a cargo, tal como Rodolfo Senet (año) afirma, posee “*gusto, entusiasmo por dar clases, hacerlas amenas, y presentar el punto de tal manera, que despierte el interés en los alumnos(...)*”¹⁰

Acaso en la escuela, ¿existen este tipo de profesionales de la educación? Sí, claro que sí. Se puede lograr. Si se lo desea y si se cree en dicha posibilidad conscientemente. Si se elige el sendero del cambio. Si primero se modifica la mirada. De esta manera podrá resurgir la escuela. Está en el educador en mayor medida, este cambio de mirada. El educador es quien se encuentra en ese ida y vuelta, en la práctica misma, en la situación clase. En aquella explosión en la cual se da el vínculo y con él, la construcción del aprendizaje. La **enseñanza buena** residirá entonces en que los educadores gusten de lo que hacen, con entusiasmo e interés, dándole lugar a **la palabra**, generando contextos de diálogo, de **mirada**, de **voz**.

¹⁰ Abramowski, A. (2024). Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 3. Clase IX. Lo afectos magisteriales: el problema de amar a los niños.

Sabiéndose vinculados con infantes completos en quienes indudablemente **dejarán marcas**, y quienes serán los que podrán **cambiar y re - encantar el mundo**. De eso se trata.



Bibliografía:

Southwell, M. (2024). La entrada del niño a la escuela. En Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía - FLACSO, Módulo 1, clase II. El niño en la historia. La construcción de una mirada entre los impulsos modernizadores, la exclusión y el cuidado.

Antelo, E. (2024). El niño de la pedagogía y la fantasía del hacedor. En Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 3, clase VII. ¿Qué se puede hacer con un niño?

Minnicelli, M. (2024). Infancia e institución (es) de la Ley del lenguaje. En Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 2, clase VI. ¿Se acabó la infancia? El derecho a la infancia y sus modos de institución y destitución.

Bustelo, E. (2024). La perspectiva Latinoamericana. En Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 2, clase IV. Notas sobre infancia y Teoría.

Abramowski, A. (2024). Cualidades emocionales de los maestros. En Diplomatura superior en infancia, educación y pedagogía – FLACSO, Módulo 3, clase IX. Los afectos magisteriales: el problema de amar a los niños.

Genoveva Dariozzi es Profesora de Educación Inicial egresada del ISPEI Sara Ch. de Eccleston y Licenciada en Ciencias de la Educación. Fue docente y directora de distintos Jardines de CABA. Tiene una diplomatura en Pedagogía de las Diferencias. Se desempeña actualmente en formación docente.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE UN TEXTO LITERARIO

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS.

En este artículo, el autor ofrece diferentes criterios a tener en cuenta en la selección de textos para las infancias. Resulta significativo el planteo de la perspectiva estética del lenguaje como uno de esos criterios a considerar por los equipos docentes que buscan calidad en la literatura.

Introducción

Somos criaturas lectoras, ingerimos palabras, estamos hechos de palabras, sabemos que las palabras son nuestro medio de estar en el mundo, y es a través de las palabras que nos identificamos con nuestra realidad y a través de ellas que nos identificamos a nosotros mismos” (Manguel, 2015, p. 123).

Las palabras de Manguel del epígrafe sirven como un gran pórtico de entrada al tema de la lectura en general y de la selección de libros en particular. Como dice el historiador de la cultura se vive en el mundo gracias a la palabra, en especial la palabra literaria, esa que permite al lector adentrarse en otros mundos y conocer(se) otras realidades productos del arte de entretener naderías, tal como define Borges al oficio del escritor. Leer es un maravilloso acto complejo y hacerlo en el nivel inicial es de gran importancia pues en los actos de “leer” y “dar a leer” se están sentando las bases de un camino lector.

En las múltiples experiencias literarias que se desarrollan en el ámbito educativo, son muchas las oportunidades para leer con los alumnos gran cantidad de textos literarios que deben estar caracterizados, entre otras cosas por ser efectivamente literarios, variados y de calidad. Esta cuestión lleva a la pregunta “¿cómo se elige un cuento para leerlo con mis alumnos?” de una manera recurrente. Es una pregunta necesaria y cuya respuesta puede parecer a priori muy simple pero no es así si se desea lograr que los textos elegidos tengan un sentido y posean, como se ha dicho, verdadera calidad literaria.

La selección de un texto literario no puede ser un acto irreflexivo pues si se considera que el acto de leer es de vital experiencia en la experiencia lectora de los niños y que cada una de las acciones formará parte de su biografía lectora es necesario que exista un análisis de una obra literaria y de su entorno.

Si bien son muchos los especialistas de las más diversas procedencias académicas que han intentado formular una serie de criterios válidos que sirvan a los docentes en el momento de seleccionar una obra literaria para ser leída con los alumnos (Siro 2003, Blanco 2007, Ortiz y Zaina 2016, y, Miretti y Avendaño, 2007), en este artículo se presentará una serie de principios o criterios propios que consideramos válidos para la elección de un libro.



Imagen por Wepik en Freepik

En búsqueda de criterios

Mediante un sistema de preguntas y respuesta se intentará delinear una serie de criterios de selección de un libro para el aula. La idea no es generar una receta única y rígida sino exponer aquellos principios que deberán ser tenidos en cuenta si se desea elegir textos literarios de calidad.

- **¿Este texto es literatura destinada a los niños?**

Un texto literario que tiene como destinatario a los niños debe ser, en primer lugar, verdadera Literatura. Fueron muchos los especialistas que la han definido, pero tomando los conceptos de Platas Tasende (2000), la Literatura puede ser definida como “una creación estética, el arte de componer obras cuyo vehículo de expresión es la palabra” (p. 123). En el caso concreto de la Literatura Infantil, en tanto parte de la Literatura en general, puede ser pensada como la obra creada por un escritor adulto que tiene por destinatario a un niño, y que, en tanto producto histórico – cultural, puede estar determinada por factores culturales, filosóficos, pedagógicos y psicológicos de un momento histórico determinado (Bianchi Bustos, 2014).

Toda obra literaria posee un sentido que se completa en la interacción entre la creación y la recepción. Gracias a esta dimensión hermenéutica de la literatura, es posible concebir a la obra literaria como un diálogo mediado entre la creación del autor con un receptor activo que sea capaz de ir interpretando progresivamente el mensaje que se encuentra en el texto, tanto a nivel de la superficie como de su profundidad (Pérez-Rivero, Jiménez-Gómez, y Diéguez-Rodríguez, 2025, p. 85).

Muchas veces sucede que los docentes atraídos por modas o con el afán de renovar el canon literario escolar, pero sin el análisis correspondiente de las obras, cae en el error de presentar

pseudo literatura o darle un status literario a libros que no forman parte de esta categoría. Hace algunos años surgió una serie de libros en torno a un concepto de anti princesas. Se trataba de libros interesantes pero que, en lo comercial y en la mente de las lectoras, confundía ficción feérica con los textos biográficos y se proponía reemplazar los cuentos de hadas por esas mujeres reales: el gran problema es que se trataba de biografías de mujeres (como Alfonsina Storni, Eva Perón y muchas otras) que se oponían ridículamente a las protagonistas de los cuentos de origen folklórico que se conocen gracias a las compilaciones de Basile, Grimm o de Perrault, entre otros.

- **¿Cuál es el lugar de lo canónico y no canónico en el aula?**

El canon literario escolar es una construcción teórico – práctica de impacto en la vida educativa de cada uno de los alumnos. Para Blomm (1995), el canon es un conjunto de libros que debe ser leído por su valor estético. Hay diversos cánones que conviven entre sí, como los cánones nacionales, por lenguas, escolares, editoriales, etc. Un canon si bien ofrece un marco sobre qué obras pueden ser leídas cierra muchas veces la perspectiva sobre aquella literatura que se acerca a los niños.

Considerando siempre que debe tratarse de “verdadera literatura de calidad”, sería muy importante abrir el canon escolar a otros escritores, provenientes de otras regiones, tanto de la Argentina como del resto de América.

La propuesta no es reemplazar uno por el otro sino integrar, sumar autores y miradas. Muchos docentes con una supuesta mirada innovadora cometen el error de dejar totalmente de lado las obras canónicas que son consideradas clásicos para reemplazarlas por otras de menor calidad. No puede olvidarse que todo docente tiene un lugar especial en la transmisión de la cultura y que precisamente los clásicos “son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual” (Calvino, 1993, p. 24).

- **¿En qué consiste la perspectiva estética del lenguaje?**

Este criterio guarda relación con la función estética del lenguaje que fue abordada por Jakobson (1976). Esta función desarrolla la dimensión poética o artística de los textos literarios que se encuentran abiertos a interpretaciones múltiples por el modo en que están contruidos. La función estética posee comúnmente un alto contenido simbólico o un uso connotativo del lenguaje lo que la habilita para esas múltiples miradas que pueden existir.

Gracias al uso del lenguaje en su valor estético el lector puede, además de buscar las más diversas interpretaciones por el valor connotativo de las palabras que puede estar presente, imaginarse aquello a lo que refiere el lenguaje. Tan solo dos ejemplos pueden ser de utilidad para pensar en la importancia de la estética del lenguaje y las imágenes que sugiere: en primer lugar, un fragmento del cuento “Gigante” de María Cristina Ramos (2025): “Mi casa tiene techo de chapas y cuando llueve parece que miles de pájaros zapatearan en él. Pero

esa tormenta era tan grande que el techo sonaba como si los pájaros tuvieran zapatos de madera" (p. 9).

También un poema de Federico García Lorca (2014):

Paisaje

*La tarde equivocada
se vistió de frío.*

*Detrás de los cristales
turbios, todos los niños
ven convertirse en pájaros
un árbol amarillo.*

*La tarde está tendida
a lo largo del río.
Y un rubor de manzanas
tiembla en los tejadillos (p. 22).*

En los dos casos puede verse como las elecciones de las palabras permite que se generen esas imágenes mentales relacionadas con sonidos al pasar del simple zapateo de los pájaros en el techo a imaginarse que las aves tenían zapatos de madera por el fuerte sonido del

agua contra las chapas o el caer de las hojas en el otoño que metafóricamente se convierten en pájaros amarillos.

El uso adecuado del lenguaje en la literatura infantil debe observarse en la búsqueda de todo texto literario para el aula, pero sin que esto signifique minimizar el lenguaje utilizando diminutivos, términos de circulación vulgar o invocando la falta de comprensión lectora, sino estructurando las oraciones de la manera correcta, con el uso de una sintaxis adecuada (Perriconi y Digistani, 2008) y al mismo tiempo presentando situaciones literarias de nivel más allá de la simplicidad. Hay muchos escritores que en teoría escriben para niños, pero en sus obras generan rupturas estilísticas que un niño aun no puede llegar a disfrutar/comprender pues para hacerlo es necesario conocer y dominar previamente el lenguaje.

- **¿La obra amplía el universo lector de los niños?**

Hay una práctica común en muchos docentes que consiste en llevar al aula aquellos textos literarios (poemas, canciones, cuentos, etc.) que ya son conocidos por los niños y que funcionan fuera del ámbito escolar. La pregunta por la ampliación del universo lector y la cultura en general de los alumnos puede servir como pensar en este componente pues si el texto literario no aporta nada nuevo y no se hace mas que reproducir una práctica externa al mundo escolar con un texto que ya funciona ¿cuál es el sentido de replicarlo utilizándolo constantemente en el aula?

Si se retoma la metáfora del camino lector y se abordan los mismos textos una y otra vez, el niño-lector cuyo camino está en construcción no hará más que perder gran cantidad de posibilidades de conocer otros autores, nuevas obras, temáticas desafiantes, etc.

- **¿Y el lugar de la imagen?**

Desde la publicación en 1658 de *Orbis Sensualium Pictus* de Juan Amos Comenius, la imagen comenzó a tener en los libros destinados a los niños - tanto educativos como literarios - un lugar importante. Ya se ha hecho referencia a las imágenes mentales que se generan a partir del texto, pero ahora el eje está vinculado con las ilustraciones de los libros y su importancia.

En la literatura infantil la imagen juega un lugar muy importante y puede tener distintos usos. Por un lado, la imagen **como un acompañamiento** es decir que hay un vínculo entre palabra e imagen, pero el visionado no es fundamental para comprender la historia que acompaña y no se aporta más información que la que brinda el texto, siendo la más generalizada en los libros destinados a los niños; en segundo lugar, se observa un vínculo entre el texto que actúa **como deíctico** remitiendo a la imagen para comprender alguna descripción o expresión que no puede ser realizada por medio de las palabras. En *Alicia para los más pequeños* de Carroll (2016) la obra comienza con la siguiente ilustración de Tenniel:



Imagen de J. Tenniel extraída de Carroll, 2016, p. 1.

La acompaña una descripción del conejo:

Un conejo blanco pasó corriendo, con mucha prisa, y justo cuando estaba al lado de Alicia, se paró y sacó un reloj del bolsillo.

¿Verdad que es divertido? ¿Has visto alguna vez a un conejo que tenga un reloj de bolsillo y un bolsillo en el que guardarlo? Porque cuando un conejo tiene un reloj de bolsillo necesita un bolsillo para guardarlo. En la boca no lo puede llevar y las manos a veces las necesita para correr.

¿No te parece que tienen unos ojos muy bonitos de color rosa? (creo que todos los conejos blancos tienen los ojos de color rosa). Y las orejas de color rosa y una

bonita chaqueta marrón. Y ¿ves la punta del pañuelo que asoma por el bolsillo de la chaqueta? (p. 1 – 2).

Con este uso deíctico, se observa una referencia a la imagen que de a que no se puede llegar a prescindir pues los señalamientos en el texto a mirarla son constantes.

Otro uso se advierte en Perico el conejo travieso de Beatrix Potter, el clásico cuento de 1902, en el que la imagen aporta un sentido al texto:

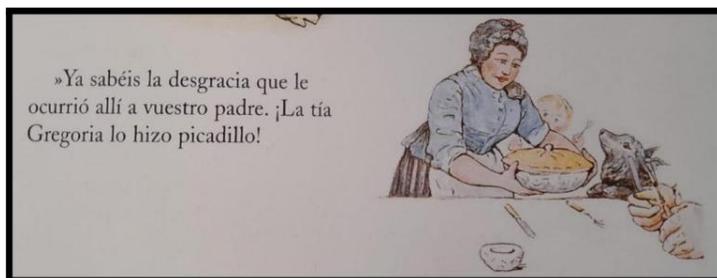


Imagen extraída de Potter, 2013, p. 9.

Por un lado, en el texto aparece el lexema “picadillo” que puede ser pensado desde distintas perspectivas semánticas y por el otro se ve la imagen concreta de la tía Gregoria con una tarta de conejo.

En tercer lugar, puede pensarse en el uso de la imagen en **el libro álbum** al que distintos investigadores han hecho referencia. Desde el análisis de Hermida Liuzzi (2021) se trata de:

Un tipo de texto construido por medio de tres códigos: textual, visual y editorial. La relación de co-presencia e interdependencia de estos tres códigos coloca al libro álbum como un fenómeno posmoderno en el que la simultaneidad, la fragmentación, los préstamos de códigos, la relatividad del conocimiento y el rol constructivo del lector son moneda corriente (p. 34).

Considerando esa organización diversa que puede tener el texto, la imagen y el soporte por los tres elementos mencionados por Hermida Liuzzi, es posible hablar de dos tipos de libro álbum: aquellos en los que el texto tiene el papel protagónico donde palabra e imagen pueden aparecer separados, pero están de manera simultánea en cada página, y aquellos en los que la imagen aporta un sentido distinto que no se encuentra en el texto (Van der Linden, 2015).

Estos libros que desde la perspectiva de este artículo no constituyen un género, sino que son un producto cultural de la hibridez, son hoy el centro de muchas prácticas áulicas y por momentos se cae en el error de tomarlo como los textos prioritarios en el momento de seleccionar libros para el aula.

Por último, es necesario hacer mención a los **libros que no poseen texto**, sino que son solo imágenes y que muchos denominan silentes (expresión que deriva del inglés silent book). De la mucha cantidad de ejemplos puede observarse en la imagen una página del libro *Ladrón de Gallinas* de Béatrice Rodríguez:



Extraído de Rodríguez, 2024, p. 6.

Las ilustraciones son muy bellas y con un uso de la imagen altamente significativo que hace que el lector vaya creando un texto al leer lo icónico, generando diversas hipótesis de lectura a lo largo de todo el relato visual.

Por supuesto que se trata de un libro por su formato, pero no se está frente a una obra literaria pues si se considera cualquier acepción de literatura en la que se hace referencia al uso del lenguaje verbal (lo que históricamente la han definido es ese el marco que utilizan) no piensan en que un libro de imágenes sea literatura. Por supuesto que hay detrás de ellos una narrativa visual y que son una excelente oportunidad para desarrollar el lenguaje y la expresividad en los niños por

medio del visionado de una serie de imágenes que muchas veces poseen gran calidad. Estudios actuales señalan precisamente esta última opción como la gran potencialidad de estos libros (Hurtado, 2024).

- **¿Los elementos paratextuales están al servicio de la obra literaria y en relación con el mundo de los niños?**

El concepto de paratexto alude a aquellos elementos que, sin ser el texto en sí, ayudan al lector a introducirse en la lectura recibiendo algunas instrucciones/indicaciones sobre el contenido del libro. En el campo de la literatura infantil puede ser consideradas paratextuales las manifestaciones que tienen que ver con lo icónico, como las ilustraciones o las manifestaciones materiales, el número de páginas o la tipografía elegida.

En una obra literaria destinada a los niños existen distintos paratextos. Lluch (2004) los agrupa en tres: En el primer grupo, se encuentran los paratextos ubicados fuera del libro que está constituido por los catálogos de obras que son de gran utilidad para los docentes pues les permite conocer a priori una obra publicitada con una finalidad comercial, la crítica literaria que cada vez es más grande en el campo de la literatura infantil y que permite conocer mediante críticas detalles sobre la obra que van más allá de lo comercial, y las publicidades; en un segundo grupo engloba los más visibles y que muchas veces son verdaderas *puertas de entrada* a la lectura pues dentro del él ubica las portadas, el lomo, el formato, número de páginas, etc.; y por último los paratextos que se encuentran dentro del libro, como el título del libro, los títulos de los capítulos, el prólogo, las dedicatorias, la tipografía, etc.

- **¿La Literatura Infantil posee un componente ideológico?**

Como toda escritura, la literatura es producto de la subjetividad y es portadora de ideología. Muchas veces el lector es consciente de esto, pero cree que la Literatura Infantil, por estar destinada a los niños posee un carácter diferente cuando en realidad no es así. El peso de lo ideológico puede ser tan importante que es preciso profundizar en él. Como sostuvo Medvedev (1994):

La literatura forma parte del entorno ideológico de la realidad como su parte autónoma, en forma de obras verbales organizadas de un modo determinado, con una estructura específica, propia tan solo de esas obras. Esta estructura, igual que cualquier estructura ideológica, refracta la existencia socioeconómica en su proceso generativo, y la refracta muy a su modo. Pero, al mismo tiempo, la literatura en su 'contenido' refleja y refracta los reflejos y refracciones de otras esferas ideológicas (ética, cognición, doctrinas políticas, religión, etc.), es decir, la literatura refleja en su contenido la totalidad del horizonte ideológico, del cual ella es una parte (p. 60).

En el campo de lo infantil, también la Literatura es portadora de ideología y los escritores reflejan en sus textos sus miradas de adultos sobre las cosas del mundo, pues de una manera u otra en las obras está presente siempre “la visión del escritor sobre la sociedad, sus costumbres, sus creencias y sus utopías” (Blanco, 2007: 51).

Además, no puede dejarse de lado que toda elección de un docente al conformar un canon también es ideológica y da cuenta de diversas concepciones sobre el niño, la literatura, la educación y la vida en general.

- **¿Qué mirada posee el escritor (y el ilustrador) sobre la infancia?**

Aquí es necesario observar si se considera la forma singular que tienen los niños de mirar, de relacionarse con el mundo y de expresarlo de una determinada manera (Rosell, 2001). Lo que caracteriza a la literatura infantil no es el hecho de presentar una versión del mundo al nivel cognitivo del niño sino en haber convertido en una forma de estilo la manera particular que tienen los niños de mirar el mundo.

“COMO TODA ESCRITURA, LA LITERATURA ES PRODUCTO DE LA SUBJETIVIDAD Y ES PORTADORA DE IDEOLOGÍA. MUCHAS VECES EL LECTOR ES CONSCIENTE DE ESTO, PERO CREEN QUE LA LITERATURA INFANTIL, POR ESTAR DESTINADA A LOS NIÑOS POSEE UN CARÁCTER DIFERENTE CUANDO EN REALIDAD NO ES ASÍ”

• **¿El libro será utilizado para leer o para narrar?**

No puede dejar de lado al seleccionar un texto literario la cuestión de la mediación y las estrategias didácticas que utilizará el docente para acercar el libro a sus alumnos. Es importante que en el momento de seleccionar también se piense si el libro será narrado o leído. Si las historias provienen de la tradición oral, es decir que su origen es folklórico, lo ideal es que sea narrado como una forma de continuar con la tradición que le dio origen; mientras que, si es un texto de autor, seguramente será leído – tanto por el docente como por los alumnos si leen por sí mismos - como una manera de acercar a los niños las palabras que fueron pensadas por el escritor. Además, si se elige un libro álbum, la estrategia deberá ser distinta pues su lectura necesita del visionado individual o en pequeños grupos de las ilustraciones para que realmente exista esa posibilidad de lectura de la imagen en articulación con la palabra.

A modo de cierre

Estos criterios que han ido desarrollándose se complementan con otros aspectos que no han sido desarrollados en este artículo pero que es necesario poner en discusión y que tienen que ver con “las características psicológicas y sociales del lector y, por supuesto, tener muy presente su nivel de lectura y de comprensión lectora” (Yubero y Larrañaga, 2017, p. 336).

El artículo no tuvo la pretensión de presentar una taxonomía sino tan solo de colaborar aportando a la pregunta recurrente a la que se hizo referencia al inicio con nuevas preguntas acompañadas por respuestas para repensar una y otra vez en torno a la importancia de seleccionar un texto literario. Lo importante es revalorizar una y otra vez el poder de la literatura en tanto portadora del maravilloso lenguaje al que se refirió Manguel en el epígrafe inicial y no olvidar que con cada una de las obras que se lean en el aula se estará desarrollando la experiencia lectora y el horizonte cultural de los niños.

Bibliografía:

Bianchi Bustos, M. (2014). *La literatura y el nivel inicial*. Utopías.

Blanco, L. (2007). *Leer con placer en la primera infancia*. Noveduc.

Bloom H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama.

Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.

Carroll, L. y Tenniel (2016). *Alicia para los más pequeños*. Edelvives.

García Lorca, F. (2014). *Mariposa del aire*. Colihue.

Hermida Liuzzi, R. (2021). La parodia de los tres chanchitos a través del libro-álbum: un género en construcción. *E-Eccleston. Temas de educación infantil*, 31, 32-39.

Hurtado, M. A. (2024). El libro silente: Un lugar para hablar desde el silencio. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20435>.

Jakobson, R. (1976). *Nuevos ensayos de lingüística general*. Siglo XXI.

Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Norma.

Medvedev, N. Y Bajtin, M. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Alianza editorial.

Pérez-Rivero, Y., Jiménez-Gómez, Y., y Diéguez-Rodríguez, N. (2025). El arte de la palabra: un análisis de las figuras retóricas del lenguaje literario. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(S1), 81-88.

Perriconi, G. y Digistani, E. (2008). *Los niños tienen la palabra*. Homo sapiens.

Platas Tasende, A. M. (2000). *Diccionario de términos literarios*. Espasa Calpe.

Potter, B. (2016). *Cuentos completos*. Beascoa.

Ramos, M. C. (2025). *La cinta azul*. Ruedamares.

Rodríguez, B. (2024). *Ladrón de gallinas*. Libros del zorro rojo.

Rosel, J. F. (2001). *La literatura infantil: un oficio de centauros y sirenas*. Lugar.

Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2017). Aplicaciones psicológicas a la selección de lecturas para niños. En: Cerrillo, P y Yubero, S. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Universidad de Castilla – La Mancha.

Dr. Marcelo Bianchi Bustos es PhD. en Literatura Comparada y Máster en Literatura Infantil del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston" - Universidad del Norte "Santo Tomás de Aquino" - Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil

EL PRINI II COMO UNA POLÍTICA, PROGRAMA Y PROYECTO QUE BUSCA LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE NIVEL INICIAL

●●● POR: RODRIGO C. HERMIDA LIUZZI.

Las políticas, programas y proyectos (PPP) para la Atención y Educación para la Primera Infancia (AEPI) son cruciales para garantizar y hacer valer los derechos de las infancias en la franja etaria de 0 a 5 años. La acción estatal es fundamental y las mismas deben ser sostenidas en el tiempo, no solo para algunos sino para todos/as los/as niños/as que nacen y habitan el suelo argentino. El artículo se centra en la evaluación como indispensable para el monitoreo, registro e implementación de estas PPP.

Introducción

Pero, además, porque creemos que para construir un sistema integral de protección que permita enfrentar la vulneración de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (como señala la Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes [2005]), resulta ineludible lograr una articulación armoniosa entre los objetos mencionados. Para lograr ese objetivo, la construcción del sistema debe alcanzar no solo a las políticas públicas destinadas a esta población, sino también a los programas y los proyectos que las operativizan. Fernández Arroyo, N. & Schejtman, L. (2012)

Las políticas, programas y proyectos (PPP) para la Atención y Educación para la Primera Infancia (AEPI) son cruciales para garantizar y hacer valer los derechos de las infancias en la franja etaria de 0 a 5 años. Para tal fin, la acción estatal para pensar políticas, programas y proyectos para la mejora de la sociedad es fundamental; teniendo en cuenta que el Estado establece una acción regulatoria sobre los individuos que conforman una sociedad; a su vez, produce bienes y servicios y direcciona -dimensión articuladora- estas regulaciones y producciones con el fin de beneficiar a los individuos que viven en una determinada sociedad (Hernández, 2015). Sumado a esto, es necesario considerar que las políticas públicas también están imbricadas con lo que los gobiernos deciden no hacer, sea por omisión deliberada o accidental. La importancia en las políticas de un país está en la posibilidad de crear valor público a partir de la interacción entre las tres dimensiones (regulación, producción y

dirección), comentadas anteriormente, con el fin de abordar los problemas y el análisis de las situaciones que se desarrollan en una determinada sociedad.

Ahora bien, en este artículo nos centraremos en lo que concierne a la evaluación, actividad indispensable y crucial para el monitoreo, el registro y la implementación y el funcionamiento de las acciones que se realizan dentro de los PPP, tanto por parte de organismos estatales como privados, a la hora de pensar la AEPI. La articulación entre las PPP es primordial ya que están imbricadas en un ciclo o proceso que permite pensar y establecer las mejoras planteadas en esa política con el fin de plantear y realizar mejoras para la sociedad. Específicamente, tomaremos para el análisis el **Programa de Apoyo al Plan Nacional de Primera Infancia y la Política de Universalización De La Educación Inicial II (PRINI II)** Componente 2: “Apoyo a las Políticas de Universalización de la Educación Inicial”

En este trabajo escrito se analizará el componente 2 que está a cargo de la Secretaría de Educación de la Nación (SE) y sus ejecutores serán: para el subcomponente 2.1: la SE y la Dirección General de Infraestructura dependiente de la Subsecretaría de Gestión Administrativa; para el

subcomponente 2.2: la Dirección de Educación Inicial y, por último, para el subcomponente 2.3: Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa. Es necesario aclarar que el organismo responsable de la coordinación administrativa y financiera es la Dirección General de Programas y Proyectos Sectoriales y Especiales (DGPPSE) dependiente de la Subsecretaría de Gestión Administrativa. En relación con el PRINI II, el SSEIEE¹ se encarga de desarrollar las estrategias de monitoreo y evaluación de todos los subcomponentes de la Secretaría de Educación de la Nación; y, específicamente, de implementar las evaluaciones del subcomponente 2.3.

Desarrollo

Primeramente, es necesario definir y pensar los alcances de los conceptos de Monitoreo y Evaluación, para tal fin utilizaremos una cita de Fernández Arroyo, N. & Schejtman, L. (2012) para “abrir” la reflexión:

El MyE (Monitoreo y Evaluación) tiene la ventaja de brindar elementos fundamentales a los decisores de políticas públicas, de manera que puedan tomar decisiones sobre el curso de sus acciones, profundizar, modificar o rediseñar una determinada iniciativa. La información que provee permite un mejor y más eficiente uso de los recursos, mejorar la definición de metas y plazos, y facilitar el diseño de iniciativas futuras. (p.113) El paréntesis es mío.

Una importante diferencia entre el M y E estriba en que el monitoreo es continuo, es decir que se sostiene durante toda la implementación de un determinado proyecto y la evaluación

¹ En ninguno de los textos específicos sobre esta PPP, se aclara esta sigla.

se produce en momentos puntuales y previstos del mismo. En otras palabras, el monitoreo se produce sobre el desarrollo del proceso de implementación y permite realizar ajustes en el devenir del mismo y, en cambio, la evaluación puede realizarse durante el proceso, pero, fundamentalmente, al finalizar el mismo, midiendo impactos y resultados y, a su vez, se produce en instancias ya acordadas previamente al desarrollo del proyecto. Es pertinente mencionar que todo proceso evaluativo debe tener en cuenta todos los componentes propios de las PPP con el fin de obtener una retroalimentación para “ir”, “sobre la marcha,” realizando correcciones y/o ajustes que no se contemplan en las planificaciones. Es decir, que la evaluación se produce sobre la acción: recolectando y analizando información de manera sistemática con el fin de mejorar la acción futura.

Las agencias y organismos internacionales tienen como uno de sus objetivos prioritarios la *institucionalización* de la calidad en la AEPI. Ahora bien, en lo que respecta a evaluación es necesario pensarla desde la calidad



estructural y la calidad de los procesos. Para tal fin, es menester establecer qué es lo que se pretende medir por medio de la búsqueda de la calidad estructural y qué es lo que se pretende medir cuando se hace referencia a la calidad de procesos; comencemos, por un lado, por la primera:

Se entenderá que un programa tendrá un alto nivel de calidad estructural cuando se cuenta con personal debidamente capacitado, se trabaja con grupos pequeños de los niños y niñas, los espacios físicos (interior y exterior) son seguros y con materiales diversos permitiendo todo esto en su conjunto entregar experiencias significativas de aprendizaje. (Cortázar, A.; Rivera, L. & Miranda, M., 2021, pp. 1)

Por otro lado, la calidad de procesos estriba en la medición de las experiencias de aprendizaje del niño, la gestión y organización de las rutinas, las interacciones entre adultos y niños, la integración de las familias, entre otras.

En el presente artículo se analizará y evaluará el “Programa de Apoyo al Plan Nacional de Primera Infancia y la Política de Universalización de la Educación Inicial II” (PRINI II) cuyo objetivo general es incrementar la cobertura y la calidad de instituciones y servicios públicos de cuidado y educación, dirigidos a la promoción del desarrollo de habilidades físicas, del lenguaje y comunicación, cognitivas, sociales y afectivas de niños y niñas de 0 a 5 años en Argentina dado que el problema focal estriba en un déficit en el desarrollo de esas habilidades mencionadas anteriormente.

Los objetivos específicos del PRINI II son la ampliación del acceso a Educación para la Primera Infancia (EPI) de calidad para niños y niñas entre 0 a 4 años, el mejoramiento de la calidad de los procesos de atención desarrollados en los EPI, el aumento de la cobertura de la Educación Inicial para niños y niñas de 3 a 5 años y, por último, el fortalecimiento de la enseñanza y las experiencias de aprendizaje de niños y niñas de la franja etaria mencionada

anteriormente teniendo en cuenta que ese fortalecimiento esté centrado en el juego y la alfabetización digital, ambos con perspectiva de género. El alcance del presente Programa está diseñado para “llegar” a 265.550 niños y niñas de la franja etaria mencionada anteriormente. Específicamente, la población destinataria –población objetivo- son los niños y las niñas de 3 a 5 años que asisten al sistema educativo formal estatal de Nivel Inicial, con énfasis en aquellos/as que se encuentren en situación de vulnerabilidad social y, además, los/as docentes de Nivel Inicial. A su vez, de manera indirecta son beneficiarias las familias, diversas organizaciones de la sociedad civil, la comunidad en general y las jurisdicciones donde se implementarán las acciones del PRINI II.

Primeramente, el PRINI II realiza -recordemos que está en proceso, no es posible aún realizar una evaluación ex post²- un trabajo de monitoreo de los componentes; específicamente del componente 2 y de sus subcomponentes, tomando como muestra los jardines nuevos construidos que cumplan con los criterios y normativa básica de arquitectura escolar, los jardines equipados con juegos de patio, los jardines provistos con ludotecas y, por último, los que estén provistos de aulas

digitales móviles. Los resultados serán monitoreados por el sistema Administrativo Contable del Ministerio de Desarrollo Social y el monitoreo de resultados será en base considerar el número de alumnos que asiste a los jardines construidos por el PRINI II y los informes del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) para dar cuenta del número de docentes capacitados en educación digital. Ahora bien, por medio de ciertos instrumentos operativos como: los informes semestrales de progreso, el plan de ejecución del programa (PEP) el cual es clave para organizar las actividades y monitorear el proceso, el Plan Operativo Anual (POA) que se remitirá al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) por medio de una planificación de actividades a nivel productos, la actualización del Plan de Adquisiciones y una Auditoría Financiera; el Programa podrá realizar un monitoreo continuo y realizar ajustes, de ser necesario, durante el proceso de implementación. A su vez, recordemos que el componente 2 tiene como axioma la *Universalización de la Educación Inicial* a través de la expansión de ofertas de vacantes para Nivel Inicial a través de la construcción de jardines de infantes, de la entrega de mobiliario tanto propiamente dicho como pedagógico (juegotecas y juegos para patio) y tecnológicos (aulas digitales móviles) sin olvidar que la capacitación docente es clave para generar el uso apropiado de ese mobiliario pedagógico. De este modo, se analizará de manera continua si la ejecución del Programa se desarrolla correctamente hacia la consecución de sus metas de productos y resultados en base al tiempo, los costos y la manera previstos. De no ser el caso, los Organismos Ejecutores, mencionados anteriormente, podrán realizar ajuste/s en el esquema de ejecución o en la matriz de resultados.

El subcomponente 2.3 titulado “Evaluación y Monitoreo” se encargará de diseñar una evaluación de procesos y una de impacto del uso de las tecnologías educativas en las

² Fernández Arroyo, N. & Schejtman, L. (2012) p. 117

prácticas docentes del Nivel Inicial y en el desarrollo de habilidades tempranas de pensamiento crítico y programación; la evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en los jardines de infantes, utilizando la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia (ECERS-3), el desarrollo, pilotaje e implementación de un índice de predisposición para el aprendizaje; y el desarrollo de instrumentos de monitoreo.

Retomando los objetivos específicos –cuatro- del componente 2, existen indicadores en relación con cada uno de ellos; por lo tanto, para la ampliación del acceso a Educación para la Primera Infancia (EPI) se toma en cuenta la cantidad de niñas y niños que asisten a EPI y si este espacio es cercano al lugar de residencia del niño/a dado que esto aumenta la probabilidad de asistencia y, también, el índice de vulnerabilidad compleja directamente relacionado con el Programa. El segundo objetivo es el mejoramiento de la calidad de los procesos de atención desarrollados en los EPI y, para tal fin se analizará el índice de valoración de interacciones. Sumado a esto, el aumento de la cobertura de la Educación Inicial para niños y niñas de 3 a 5 años se analizará por medio del análisis de jardines de infantes que alcancen un puntaje mínimo en la escala ECERS y con estudiantes de Educación Inicial que acceden a jardines. Por último, el objetivo Nro. 4 -el fortalecimiento de la enseñanza y las experiencias de aprendizaje de niños

y niñas de la franja etaria mencionada anteriormente teniendo en cuenta que ese fortalecimiento esté centrado en el juego y la alfabetización digital, ambos con perspectiva de género- se establecerá por medio de la presencia de estudiantes de Educación Inicial en jardines que participan en actividades con insumos para el aprendizaje a través del juego, con perspectiva de género, también con la participación de estudiantes en lo que respecta a educación digital con perspectiva de género y el índice de transformación de estrategias pedagógicas.

Ahora bien, las preguntas que debe responder el Programa analizado están en relación con los diferentes estudios que se efectuarán para la obtención de los diversos indicadores del cambio esperado con el fin de dar cuenta el cumplimiento de los objetivos pautados.

En relación a la implementación del ECERS –análisis descriptivo de la calidad del servicio de Educación Inicial-, la pregunta principal que se busca responder es: ¿cómo es la calidad de los servicios educativos que se brindan en los jardines financiados por el Programa, considerando las diferentes dimensiones de ECERS? Se realiza, teniendo en cuenta la siguiente metodología de evaluación: la comparación entre los jardines que participan en el Programa y los estándares definidos por la escala ECERS. En este caso, se evaluarán 63 jardines considerados por el PRINI II.

Otro estudio evaluativo es el análisis experimental de habilidades digitales –evaluación de impacto experimental- en el que se compara un grupo de control aleatorio versus un grupo de tratamiento con una intervención de formación docente en la enseñanza de habilidades digitales con perspectiva de género y equipamiento de tablets y robots con el fin de relevar los resultados en el aprendizaje y desarrollo infantil en niños de 4 y 5 años; para este estudio se determina previamente el área geográfica, como uno de las variables a tener en cuenta en el desarrollo del estudio, en donde se realizará con el fin de determinar la efectividad del Programa; dado que “la efectividad de una política está determinada por el grado en el

que se alcanzaron los objetivos propuestos”. (Fernández Arroyo, N. & Schejtman, L. 2012, p. 119). En relación a esto, una de las preguntas que se plantea este estudio está relacionada con la efectividad:

¿Cuál es la ratio de Costo-Efectividad (CE) del programa piloto ¿y cómo se compara con programas similares para los cuales existe información de CE? (Bergamaschi, A., Näslund-Hadley, E. & Otros, 2022, pp. 21)

Un tercer estudio se realizará por medio de evaluación de prácticas pedagógicas en Jardines (muestra de 60 instituciones) que cuenten con las Aulas Digitales Móviles del Nivel Inicial (ADMINI) por medio de los siguientes instrumentos: observación en aulas y entrevistas semiestructuradas al docente que esté a cargo de ese grupo etario en donde se produce la observación. En relación a las primeras, esta evaluación estará pensada con el fin de recuperar las mejores estrategias metodológicas de enseñanza a partir del enfoque de la didáctica de la matemática y garantizar las condiciones de posibilidad para que los mejores aprendizajes suceden en las aulas y acompañar la construcción y apropiación de conocimiento matemático y digital en niñas y niños a través del uso de las ADMINI (Bergamaschi, A., Näslund-Hadley, E. & Otros, 2022, pp. 22)

“LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PRINI II SON LA AMPLIACIÓN DEL ACCESO A EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA (EPI) DE CALIDAD PARA NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 0 A 4 AÑOS, EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LOS PROCESOS DE ATENCIÓN EN LOS EPI, EL AUMENTO DE LA COBERTURA (...), EL FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE (...) CENTRADO EN EL JUEGO Y LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL, AMBOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.”

Ahora bien, en relación a las actividades evaluativas de componente 2 podemos decir que en el año 2023 se efectivizó la contratación para llevar a cabo la evaluación experimental y de procesos de la educación digital con perspectiva de género en 4 etapas. En la 1ra etapa del año 2024, se produjo el plan detallado de evaluación, en la 2da y 3ra etapa se validaron los instrumentos de evaluación para, luego, en la 4ta etapa establecer la selección de la muestra para tomar la medición. Para el año en curso -2025- se planea realizar, en las 3 primeras etapas, el monitoreo de la intensidad del tratamiento, en la 2da y 3ra etapa medir las prácticas pedagógicas en el aula digital y, por último, para la 3ra y 4ta etapa se realizarán los análisis de resultados y el informe final. Para el trabajo con el ECERS, en la etapa 1 del año 2025 se producirá el muestro, en la 2da y 3ra etapa su aplicación y, en una 4ta y última etapa, la medición de resultados. Durante todo el año 2025 y los inicios -1ra y 2da etapa- del año 2026, se prevé realizar la evaluación del proceso de implementación y funcionamiento del Componente 2. Recordemos que el PRINI II sigue una lógica propia de los modelos causales en donde se identifica el problema, sus causas y los determinantes

del caso, para luego buscar las posibles soluciones a ese problema; en este caso: el abastecimiento de 3000 jardines con aulas digitales móviles y con juegos de patio, proveer a 650 jardines de ludotecas, formar en competencias de educación digital a 20000 docentes y, por último, realizar mediciones de calidad de los procesos y el modo de uso de los elementos tecnológicos provistos por el Programa.

A continuación, podemos afirmar que es innegable que toda política pública debe estar supeditada a la mejora de la calidad de vida de los beneficiarios de esa política más allá de que, indirectamente, pueda beneficiar a otros; específicamente en el caso del PRINI II, la búsqueda, acopio y análisis de información con el fin de lograr la “Universalización de la calidad de la Educación Inicial” como plantea el componente 2 de este Programa cuyos beneficiarios son los niños y niñas de 0 a 5 años de edad. Las instituciones que brindan AEPI, tanto los Espacios de Primera Infancia (EPI) como los Jardines de infantes de la Argentina, y que el PRINI II tomará como base de muestra para el análisis dependen de dos carteras: el Ministerio de Salud y Desarrollo Social y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. En relación con el desarrollo y análisis del presente artículo, se observa una situación monetaria diferencial entre los números presupuestarios para los tres subcomponentes del PRINI

II que puede relacionarse, indirectamente, con la siguiente cita:

Argentina cuenta con un marco normativo frondoso que garantiza la protección y la promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, no existe actualmente una política efectivamente integral de primera infancia. La estructura del Estado mantiene una lógica sectorial que no dialoga armoniosamente con la forma en que los niños experimentan la realidad. En consecuencia, es necesario avanzar en un abordaje comprehensivo que tenga en cuenta al sujeto de derechos como tal. Los recursos asignados a políticas de infancia fueron aumentando gradualmente si se considera un marco temporal amplio. Sin embargo, la tendencia es pro-cíclica, lo que se traduce en desaceleraciones y reversiones en la cantidad de recursos asignados en momentos de turbulencia económica. A su vez, algunos programas tienen esquemas regresivos en cuanto a la distribución de recursos, tal como revelan las comparaciones en los montos de transferencias de los subsistemas de asignaciones familiares. Finalmente, un desafío pendiente es la integración de los sistemas de información, monitoreo y evaluación, que son insuficientes y siguen lógicas metodológicas y de aplicación diferentes que no habilitan la comparación a través del tiempo”. Diálogo Interamericano, CIPPEC y Fundación Navarro Viola (2019) ARGENTINA: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia.

El monto asignado al subcomponente de M y E en el PRINI II es sumamente inferior al valor asignado para otros subcomponentes: 1 millón de dólares para el subcomponente 2.3 y 50 millones de dólares para cada subcomponente restante. Es innegable y evidente que la construcción de salas en jardines de infantes genera un mayor desembolso de dinero que, por ejemplo, proveer de ADMINIs a instituciones escolares; pero la extrema diferencia de montos asignados para el subcomponente 2.3, en el que se desarrolla un proceso continuo

y sistemático de análisis, monitoreo y evaluación con el fin de medir impactos y resultados, permitiendo así realizar ajustes, de ser necesario; es una señal de alerta para pensar el lugar que se le otorga al monitoreo y evaluación en el desarrollo de PPP en la Argentina.

A su vez, en base al planteo de Harwig (2020) que “el presupuesto asignado a educación para niños y niñas entre 0 y 5 años es tres veces menor que aquel dirigido a niños y niñas en edad escolar primaria” (p.8), podemos realizar una sutil inferencia en el sentido de que, si el presupuesto para el Nivel Inicial siempre es menor que el de otros sistemas educativos pensemos en el valor del monto asignado para la etapa de monitoreo y evaluación que siempre es el menor en relación a las otras áreas dentro de las PPP, por lo tanto, estamos ante una doble reducción de presupuesto, primero, por tratarse del Nivel Inicial y, segundo, por ser el área de MyE.

Otra problemática que trae a colación la cita anterior es que si no se producen criterios de trabajo acordados por los organismos efectores con el fin de organizar la evaluación de las PPP logrando así mayores tiempos para coordinar, establecer y diseñar los lineamientos; estamos ante el mismo problema que plantea la cita porque “el fin de las PPP es intervenir para la transformación.” (Nirenberg., 2000, p. 44)

Sumado al análisis, podemos decir que el ECERS-3 como instrumento de evaluación permite complementarse con otras herramientas evaluativas como el CLASS; sin embargo, los costos de inversión para la implementación son diferentes, el CLASS es más costoso; pero podríamos constituir un tipo de evaluación que “invite” a pensar en comparaciones a través del tiempo como se demanda en la cita anterior; logrando así uno de los axiomas fundamentales de toda práctica evaluativa: un proceso continuo de evaluación. El PRINI II tienen como una de sus intenciones la comparación del nivel de calidad de los jardines construidos con otros donde se haya utilizado la escala ECERS: Brasil y Uruguay. A su vez, El ECERS fue aplicado para el PRINI I, motivo por el cual permitiría, a posteriori, un análisis compartido de resultados.

Ahora bien, analicemos la siguiente cita:

Lo cierto es que la adecuación de las modalidades e instrumentos de evaluación a los estándares no es sencilla aun cuando se hayan definido en los estándares niveles diferenciales. Es menester resolver adecuadamente el pasaje del estándar a los indicadores y de éstos a la construcción del instrumento de evaluación que deben medir aprendizajes complejos y transferibles. Por esta razón es frecuente observar falta de consistencia entre el enfoque pedagógico del estándar y el de la evaluación. (Camilloni, A., 2009, p.66)

Es menester establecer un vínculo “simbiótico” entre el desarrollo de los procesos de mejora institucional y la evaluación de resultados dado que esto reforzará lo que funciona y modificará lo que no guarda relación entre el diagnóstico y los objetivos planteados y, a su vez, establecerá potenciales alternativas ante la obtención de esos resultados desfavorables. Por otro lado, es pertinente mencionar que el análisis de la calidad de los procesos tiene que considerarse en la implementación de PPP y no solamente el análisis

evaluativo estructural, dado que la evaluación de la calidad de procesos es predictiva de una buena calidad. Ahora bien, adscribimos y coincidimos con José Padrón (2006): “La evaluación busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar”.

Cuando se evalúa se debe sopesar si los objetivos planteados se han alcanzado y, de este modo, se entiende que la evaluación no es un elemento aislado, sino que es un insumo clave para mejorar la práctica de trabajo cotidiana; a partir de allí, se pueden tomar “mejores” decisiones. Por lo tanto, el M y E permite “ir sobre los propios pasos” y realizar correcciones y/ ajustes, de ser necesario, con el fin de llegar al cumplimiento de los objetivos propuestos y mejorar la práctica futura. Ahora bien, Toda PPP no es “superpoderosa” también puede delegar para otras instancias algunos de los compromisos asumidos en pos de mejorar el rendimiento de esa PPP.

Siguiendo con el análisis, ¿Cómo se miden los resultados? Constatando el indicador de la línea de base con los logros alcanzados. Es aquí cuando “entra” en juego la especial relación entre metas y resultados: es decir la diferencia entre el cambio deseado como meta a alcanzar, en base a

los objetivos propuestos que se miden por medio de los indicadores prefigurados. En otras palabras, una “puesta en diálogo” entre la meta que refleja el cambio esperado y el indicador “real” de lo alcanzado. Es por ello que, gracias a este tipo de dinámicas evaluativas se puede: monitorear cambios y avances, dar cuenta de las fortalezas (lo que hay que sostener) y debilidades (lo que se debe cambiar), revisar la hipótesis causal del proyecto, rendir cuentas e informar a los grupos de interés de ese PPP. Sin embargo, de lo intención de hacer a la acción, hay una frontera, en muchas ocasiones, difícil de atravesar: recordemos que en política pública, “las evaluaciones no son una práctica extendida en el nivel³. Los informes de gestión de los gobiernos educativos suelen presentar un detalle de acciones realizadas, pero sin dar necesariamente cuenta de los logros alcanzados, de modo que la información disponible no responde a la pregunta por la mejora de la enseñanza”. (Batiuk, 2015, 187).

La referencia es mía.

³ ¿Podríamos pensar en una omisión deliberada? Es una variable a sopesar pero que es difícil de demostrar.

Conclusión

Durante la realización del presente artículo una pregunta fue recurrente: ¿Cómo se establece una política pública sin el trabajo integrado de diversas áreas del conocimiento, de análisis y de reflexión sobre la práctica tanto de la esfera pública como de la privada con el fin de mejorar la calidad estructural y de procesos⁴ en la franja etaria de niños de 0 a años de edad? Estamos aquí ante una pregunta política y, por ende, la respuesta debe ser política: es responsabilidad de las esferas gubernamentales establecer espacios de debate, diálogo e intercambio ente los agentes efectores de los programas, los beneficiarios, los organismos donde se llevan a cabo los PPP, los especialistas y la sociedad civil, entre otros con el fin de prodigar el encuentro de soluciones a la problemática en relación a la calidad en la AEPI en la Argentina. Para tal fin, es necesario una retroalimentación entre los componentes que conforman las PPP, estableciendo agendas en común, realizando diagnósticos precisos -*planificación* -con el fin “ir al encuentro” del problema focal y del raconto de objetivos específicos; realizando PPPs que sean permeables al monitoreo durante la *implementación* y

procurando que la *evaluación* sea un eslabón primordial en la toma de decisiones tomando como base para el análisis los resultados de las evaluaciones, dado que son afirmaciones basadas en evidencia que permiten realizar acciones para mejoras futuras. Por último, el PRINI II como modelo causal en donde se detecta un problema focal y sus respectivos problemas específicos junto con sus determinantes para, luego, poder establecer las soluciones, debe ser parte de un acuerdo y consenso entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales con el fin de que la AEPI sea siempre de calidad y que la misma se sostenga en el tiempo y no solo para algunos sino para todos los niños y niñas que nacen y habitan el suelo argentino.

Bibliografía

Batiuk, V. y Coria, J. (2015) Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina: aportes para mejorar la enseñanza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF, 2015. Disponible en: <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/las-oportunidades-educativas-en-el-nivel-inicial-en-argentina-aportes-para-mejorar-la-ensenanza>

Bergamaschi, A, Näslund-Hadley, E & otros (2022) Plan de Monitoreo y Evaluación CCLIP. AR-O0003 segunda operación, AR_L1355 Programa de Apoyo al Plan Nacional de Primera Infancia y la Política de Universalización de la Educación Inicial II. BID

⁴ Recordemos que en el Nivel Inicial los estándares (Camilloni, 2009) se establecen a partir de la medición de los niveles en la calidad de procesos y de calidad estructural.

Camilloni, A. (2009) Estándares, evaluación y currículo. Tipos de estándares. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf

Canal IPE Unesco América Latina y el Caribe. (02 de febrero de 2023). María Eugenia Herrera Vega. Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad en América Latina. Unesco. Antanas Mockus en Confesiones [Archivo de Vídeo] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=_OJ5Lr18Pjg

Cortázar, A.; Rivera, L. & Miranda, M. (2021) Aprendizajes sobre Mediciones de Calidad de la Educación Inicial en América Latina y el Caribe. Diálogo Interamericano, Fundación Lego y Centro de Estudios de Primera Infancia (CEPI). Foro de la Calidad de Educación de la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia en América Latina. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/11/Aprendizajes-sobre-mediciones-de-calidad-de-la-educacion-inicial-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Hernández, D. (2015) El modelo de la Cadena de valor Público para el análisis de políticas. Buenos Aires, Revista ASAP.

Fernández Arroyo, N. & Schejtman, L. (2012) Planificación de políticas, programas y proyectos sociales / Nicolás Fernández Arroyo y. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

Hartwig, E. (2020) Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Capítulo 2. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/11061/file/Importancia-Calidad-Educacion-Inicial-ALC.pdf>

Diálogo Interamericano, CIPPEC y Fundación Navarro Viola (2019) ARGENTINA: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia. Disponible en: <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/Argentina-VF.pdf>

Nirenberg O. Brawerman J. y Ruiz V. (2000) "Capítulo 1: ¿Para qué la evaluación?" En Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales, Buenos Aires, Paidós, Tramas Sociales, Vol. 8.

Rodrigo Carlos 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



RELATOS DE EXPERIENCIA

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS: “EL MUNDO DE LAS MARIPOSAS”

●●● POR: CLAUDIA PAPAYANNIS

Se relata una propuesta para la implementación de una experiencia didáctica centrada en el mundo de las mariposas, que va más allá de una secuencia de actividades interesantes y factibles. La autora fundamenta esta iniciativa con conceptos sólidos y de gran potencial para el abordaje del ambiente y las ciencias naturales en la educación inicial.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de importancia. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a para marcar la referencia a ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres.

El trabajo a partir de secuencias didácticas permite abordar los contenidos desde diversas propuestas de actividades y la posibilidad de volver sobre las que así lo requieran.

Para Roberto Fraguglia (2023), especialista en didáctica del nivel inicial:

“(...) una secuencia y/o itinerario didáctico es un conjunto de actividades que guardan relación y coherencia entre sí, que permite la continuidad del trabajo con los contenidos previstos, teniéndolos como eje común o hilo conductor. Las actividades se vinculan unas con otras y se pueden reiterar las veces que creamos conveniente. Esta sucesión de actividades permite a los niños y las niñas diferentes modos de aproximación a los contenidos, a la vez que posibilitan la profundización y la complejización de sus conocimientos.”

Para ello el docente utiliza las variables didácticas, por ejemplo, al incluir un nuevo material o dar una consigna que plantee nuevos desafíos para el niño, de esa manera se enriquecen los contenidos propuestos.

En general se incluyen entre tres y cinco/seis actividades y se pueden llevar a cabo diferentes actividades de búsqueda de información en días sucesivos.

Las secuencias pueden incluir estrategias distintas como: la observación de un fenómeno, la exploración de materiales, el desarrollo de un experimento, el uso de un instrumento como un microscopio digital o una lupa, las salidas didácticas, la búsqueda de información en diferentes fuentes, trabajos en el rincón de ciencias tanto individuales como en grupos pequeños.

Es importante, que las estrategias tomen en cuenta las concepciones previas de los pequeños y permitan a los niños:

- La formulación de preguntas sobre la naturaleza, posibles de ser puestas a prueba mediante distintos tipos de experiencias (experimentales y exploratorias).
- El planteo de hipótesis.
- La resolución de problemas sencillos.
- La utilización de distintos instrumentos (como lupas, microscopio digital) o materiales para la recolección de datos.
- La búsqueda y recolección de información en diferentes fuentes.
- El diseño de actividades experimentales y exploratorias para la obtención de datos en relación con las hipótesis realizadas.
- El registro y la organización de la información usando distintos códigos.

- La discusión y reflexión sobre lo realizado (¿qué hicieron?, ¿para qué lo hicieron y ¿por qué lo hicieron?).

Roberto Fraguglia (2013) explica que la planificación:

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

En este sentido, la planificación de una secuencia didáctica presenta un carácter flexible y abierto es así que se puede modificar de acuerdo con lo que sucede en la práctica, como una suma de borradores, que da lugar a la reflexión y al cambio. Dando oportunidades de mejorar la propuesta.

¿Qué criterios hay que tener en cuenta al seleccionar el tipo de actividades incluidas en una secuencia didáctica?¹

Acordamos con las palabras de Mirta García; desde la mirada de las Ciencias Naturales, hay que tener en cuenta que las actividades incluidas en una secuencia deben cumplir con ciertos criterios:

- Serán coherentes con los objetivos propuestos y los contenidos seleccionados, sosteniendo la articulación entre las propuestas y teniendo en cuenta la utilización

¹ Papayannis , 2018

de variados recursos materiales, apropiados para los niños y en cantidad suficiente.

- Estarán propiciadas por preguntas o situaciones problemáticas sobre el mundo natural que provoquen el interés de los alumnos y sean factibles de ser puestas a prueba mediante pequeñas investigaciones: ¿qué sucederá si...? ¿Qué haríamos para...? ¿De qué forma podemos probar...? ¿Qué se debe tener en cuenta...? ¿Cómo tuvieran que hacer para...? ¿En qué se parecen...? ¿En qué se diferencian...?
- Estarán motorizadas por el planteamiento de preguntas en relación con la situación planteada.
- Favorecerán el abordaje de procedimientos cada vez más complejos para obtener la información, a saber: búsqueda, recolección, registro, organización, interpretación y comunicación de la información.
- Incluirán momentos para reflexionar sobre qué se hizo, para qué se hizo y cómo se hizo, estableciendo conclusiones parciales a modo de cierre y apertura a nuevas preguntas.

Además, es necesario tener cuenta que en las Ciencias Naturales la organización de los contenidos disciplinares debe tener en cuenta ciertos conceptos estructurantes o ideas organizadoras como: *la unidad y la diversidad; la interacción y el cambio*.

Teniendo en cuenta la propuesta que se presentan en el recorrido de este artículo: “El mundo de las mariposas” se pueden observar contenidos que están vinculados con la idea de *cambio e interacción*.

Ejemplos de cambio:

- Las mariposas cambian a lo largo de su vida.

Ejemplos de interacción:

- Las mariposas ponen sus huevos en las hojas de algunas plantas.

“LAS SECUENCIAS PUEDEN INCLUIR ESTRATEGIAS DISTINTAS COMO: LA OBSERVACIÓN DE UN FENÓMENO, LA EXPLORACIÓN DE MATERIALES, EL DESARROLLO DE UN EXPERIMENTO, EL USO DE UN INSTRUMENTO COMO UN MICROSCOPIO DIGITAL O UNA LUPA, LAS SALIDAS DIDÁCTICAS, LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN DIFERENTES FUENTES, TRABAJOS EN EL RINCÓN DE CIENCIAS TANTO INDIVIDUALES COMO EN GRUPOS PEQUEÑOS.”

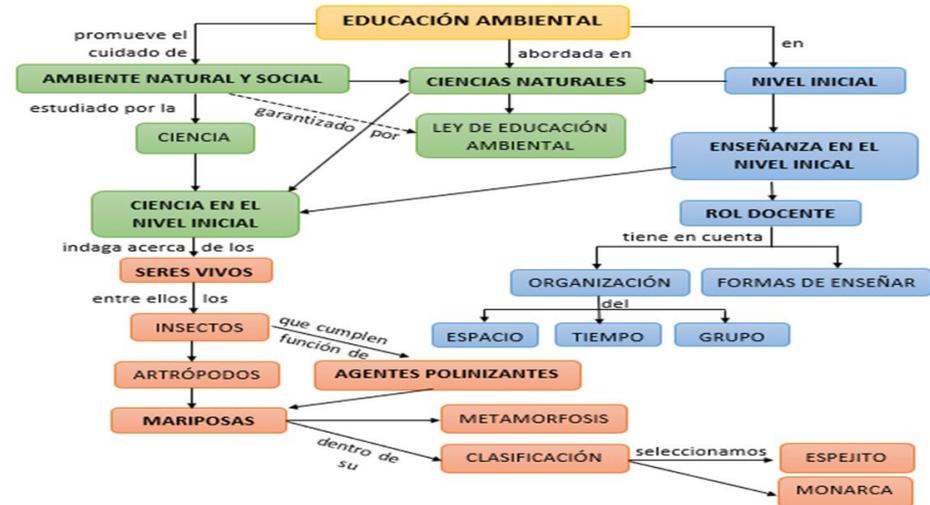
A continuación, se presenta una propuesta didáctica, dónde se podrán apreciar ejemplos claros de contenidos específicos de las Ciencias Naturales.

Propuesta: “El mundo de las mariposas”²

Adaptación de una secuencia realizada por estudiantes del profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, *Jardín de Infantes Común N° 03/16 “Mafalda”*, en la sala de cuatro años, integrada por 11 niños. Para ello, los estudiantes junto con las docentes elaboraron una red de contenidos de los cuales partieron para deslindar los temas nodales que respondían a las líneas de investigación.

Fundamentación

La propuesta se llevó a cabo y se centró en poder garantizar el derecho a la Educación Ambiental Integral, con el fin de alentar la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con la preservación del medio ambiente y la sustentabilidad. Los seres humanos necesitamos recuperar el equilibrio con el medio y el respeto por la naturaleza. En el nivel inicial resulta una etapa propicia para reforzar y/o construir hábitos ambientales positivos en donde, de a poco, los niños comprenderán que las acciones individuales inciden a nivel colectivo. Para lograr estos



objetivos, es necesario acercar a los niños a la indagación del ambiente.

Teniendo en cuenta que el ambiente es complejo, por lo tanto, inabarcable en su totalidad, es indispensable seleccionar un recorte que permita profundizar y enfocar nuestra mirada hacia un aspecto específico del medio en el que vivimos. Por lo tanto, se decidió seleccionar un recorte vinculado a los seres vivos, en esta oportunidad, las mariposas. Es importante, saber qué son los seres vivos y sus características para identificarlos y saber cómo relacionarse con ellos adecuadamente. Además, sabiendo que una de las características básicas de los seres vivos es el modelo egocéntrico, es necesario conocer los modos de actuar de otros ya que esto nos permite entender mejor las actitudes y acciones de uno mismo y de otros en la vida. En este sentido:

² Profesora del Taller de las Prácticas Docentes N°5: Lic. Victoria Ruscelli. Profesora asesora de Ciencias Naturales Claudia Papayannis.

Practicantes: Alexia Bertomeu, Josefina Fridman, Lucia Costilla, Katherine Cabaña y Valentina De la Fuente

“la Educación Ambiental, posibilita la formación de niños críticos, creativos y respetuosos por los derechos de todos los seres vivos, basados en la equidad y la justicia social, asumiendo un compromiso y un respeto por la vida”³

En relación con el cuidado y el respeto por la naturaleza, nos pareció oportuno focalizar la mirada en las mariposas dado que son excelentes bioindicadores del estado de salud de los ecosistemas naturales. Esto se debe a su función como agentes polinizantes. Con respecto a esto, el documento de INTA Chicos (2022), plantea que cumplen un papel fundamental en el funcionamiento de los ecosistemas terrestres, el cual permite la reproducción de las plantas con flor y propicia el desarrollo de las semillas y los frutos. A su vez, como menciona Mercedes Ciccale Smit en el libro "Jardines de mariposas educativos": *"Al igual que muchos polinizadores, los lepidópteros diurnos, más comúnmente llamados mariposas, cumplen un papel esencial en la red ecológica. Brindan el servicio ecosistémico de transferir polen entre flores de una misma o distintas plantas, lo cual implica la reproducción sexual de las mismas, siendo fundamental para la conservación de la biodiversidad"*

(2022). Es por esto que debemos transmitir la importancia del cuidado de los espacios verdes, lugar donde se encuentran las plantas, entendiendo que son quienes les brindan el alimento a las mariposas en todo su estadio y, a su vez, las plantas producen el oxígeno que necesitamos los seres vivos para respirar. Es importante de comprender cómo son las mariposas, de qué forma viven y en qué consiste su transformación nos permitirá tener el conocimiento necesario para contribuir a su conservación y la de su hábitat.

Para llegar al recorte elegido, fue necesario centrarse en los animales invertebrados que, en su clasificación, contienen a los artrópodos. Este grupo, incluye a los insectos, agrupación dentro de la cual se encuentran las mariposas. Se seleccionaron dos mariposas: la Espejito y la Monarca. Por varios motivos: las podemos encontrar en el entorno cotidiano de los niños y son mariposas que se pueden visualizar con certeza en dos estaciones del año: la primavera y el verano. Son insectos que probablemente los niños los hayan observado, pero no con detenimiento. Esto permitió ampliar el conocimiento de los pequeños centrándonos en su entorno cotidiano y favoreciendo la curiosidad característica de los 4 años provocada por contenidos novedosos para ellos, que les permiten comprender mayormente el mundo que los rodea y puede provocarles más entusiasmo al adquirir nuevos conocimientos.

Con esta secuencia didáctica se buscó contribuir en la construcción de niños más curiosos y observadores del mundo que los rodea. Al mismo tiempo, con la apropiación de nuevos conocimientos acerca de las mariposas, podrán cooperar en su conservación y la de su hábitat. Por estos motivos, nos pareció valioso brindarles la oportunidad de vivenciar el ciclo de vida de las mariposas, ofreciendo a su vez, una experiencia directa que consistió en visitar el vivero "Raizmadre". Recibir una guía explicada por el horticultor (trabajador) del

³ Papayannis 2020

vivero sobre lo que se hace en ese tipo de lugares, las mariposas elegidas en este recorte y sobre las plantas de las cuales ambas se alimentan. Este acercamiento, que permite conocer y observar presencialmente los seres vivos, posibilitó que los niños desarrollen aprendizajes más significativos sobre los contenidos abordados. Consideramos que esta salida resultó una interesante oportunidad para fomentar el aprendizaje experiencial en los niños dado que les permitió interactuar con el mundo real y experimentar en primera persona, ampliando su interés y curiosidad por la naturaleza y generando aprendizajes valiosos para ellos. Además, al conocer los niños la importancia que tienen las mariposas en el ecosistema, se les brindó la posibilidad de desarrollar una conciencia ambiental y un mayor compromiso por cuidar y respetar la naturaleza. En este sentido, se realizó la construcción de un mariposario para que los niños aprendan como es el hábitat de las mariposas y como cuidarlas.

Los objetivos planteados fueron:

- Indagar activamente el ambiente poniendo en juego la curiosidad y avanzando progresivamente en su alfabetización científica.
- Desarrollar actitudes de respeto, cuidado y valoración de formas de vida de otros seres vivos: las mariposas monarcas y espejito.
- Conocer el vivero “Raízmadre” y explorar las plantas hospederas de mariposas Monarca.
- Formular preguntas que guíen la búsqueda de información sobre las mariposas, como crecen y las plantas de las cuales se alimentan (asclepias).
- Comunicar lo observado en el vivero y en el Jardín.
- Usar herramientas para registrar y recopilar información sobre las mariposas Monarca y Espejito. Su crecimiento y las plantas hospederas.
- Iniciarse en el uso de instrumentos: lupas y tablets.
- Observar la metamorfosis de la oruga y explorar sus cambios a lo largo del tiempo.
- Cuidar a las mariposas en su hábitat a través de la creación de un mariposario.

Los contenidos abordados fueron:

- Indagación y conocimiento de las características de las mariposas Monarca y Espejito y su ciclo de vida.
- Cuidado y respeto por las mariposas.
- Indagación del ambiente: visita al vivero “Raízmadre”.
- Exploración de las relaciones que hay entre los rasgos de la mariposa: la forma de locomoción, los tipos de alimentos que consumen y las condiciones ambientales del lugar donde viven.

- Uso de diferentes formatos de representación y herramientas para la indagación y el registro en el Vivero “Raízmadre”.

Itinerario de actividades

- Actividad N°1: “Conocemos las mariposas”
- Actividad N°2: “Visita al vivero Raízmadre”
- Actividad N°3: “La metamorfosis de las mariposas”
- Actividad N°4: “Creación del mariposario, un hábitat para las orugas”
- Actividad N°5: “Mariposario, cuidados y sistematización de la información con carteles”

Actividad 1. Conocemos las mariposas

Desarrollo

Se modificó la sala con el fin de obtener una mayor comodidad, se colgaron telas negras sobre las paredes del aula para tapar la información y los materiales que estaban a simple vista.

Se invitó a los niños a sentarse en el piso y se les comentó que la propuesta estaba vinculada a conocer algunos insectos o “bichos”. Se presentó la imagen de una mariposa. Para ello se realizó la siguiente pregunta:

- *¿Saben cómo se llama este insecto?, ¿alguna vez lo habían visto?*

Se pudo interpretar que conocían a las mariposas. A continuación, se los invitó a compartir la proyección de una serie de videos informativos.

El primero describe las principales características de las mariposas. Y los siguientes videos describen las características físicas de las dos mariposas seleccionadas: la mariposa Monarca y la mariposa Espejito.



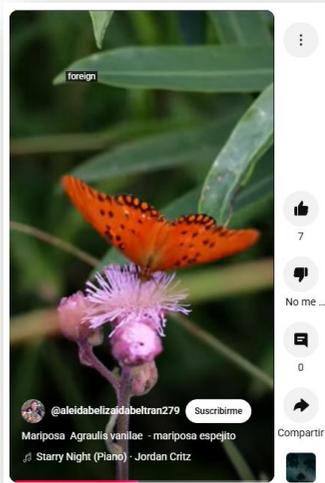
Video Las mariposas-Los Insectos- Metamorfosis de la mariposa.
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6MZUijHeykE>



Imagen 1. Mariposa Espejito. Fuente: Pixabay.com
<https://pixabay.com/es/photos/mariposa-insectos-mano-naturaleza-4396444/>



Video de la mariposa Monarca.
Disponible en: <https://www.instagram.com/reel/CIPMFIInD6VV>



Video de la mariposa Espejito. Disponible en:
https://youtube.com/shorts/D89_zAEff6E
(del segundo 0.20 al 0.35).



Imagen 2- Mariposa Monarca adulta Fuente: Pixabay.com
<https://pixabay.com/es/photos/mariposa-mariposa-monarca-macro-3886065/>

Luego se realizaron preguntas como, por ejemplo: *¿De qué color son las mariposas?, ¿qué tamaño tienen?, ¿son grandes o chicas?, ¿de qué se alimentarán?, ¿tienen patas?, ¿cuántas?, ¿cómo se mueven?, ¿tienen antenas/alas?, ¿saben dónde viven las mariposas?, ¿dónde las podemos encontrar?, ¿saben cómo nacen? ¿de dónde nacen? ¿nacen ya teniendo alas?, ¿alguien sabe si son siempre así o van cambiando?*

De esta manera, se logró indagar los saberes previos de los niños acerca de las mariposas. Según las respuestas que surgieron del intercambio, se explicó que el proceso de transformación de la mariposa comienza por el nacimiento de este insecto de un huevo como oruga y luego de un tiempo, crece y se convierte en mariposa.

En un segundo momento, se les repartieron lupas para explorar el patio del jardín en búsqueda de orugas y/o mariposas.

Al regresar a la sala se les preguntó cómo les fue, si alguien encontró alguna mariposa u oruga.

Luego, se indagó, dónde se podría encontrar más cantidad de mariposas. Se escucharon las respuestas que aportaron los niños con la intención de centrar la temática en el hábitat natural de estos insectos, a través de preguntas orientadoras como:

- ¿Encontraron mariposas? ¿Por qué no hay/no hay tantas mariposas en el patio?
- ¿Dónde piensan que puede haber más?
- ¿Dónde viven las orugas? ¿Qué comen?
- ¿Conocen algún lugar donde haya muchas plantas? ¿Cuál/cuáles?
- ¿Alguien alguna vez fue a comprar una planta? ¿A dónde?

La intención fue que aparezca el sitio: vivero.

En este caso esta respuesta no surgió del intercambio. Por esa razón, se introdujo el tema comentando que se trata de un lugar donde hay muchas plantas y hay personas que trabajan ahí y se ocupan de cuidarlas y venderlas. También, que cerca del jardín hay uno. Que en los próximos días lo podremos ir a conocer, para que puedan ver todas las plantas que hay y ver si ahí encontramos orugas o mariposas.

Como cierre, se realizaron una serie de preguntas para hacerle al señor que trabaja en el vivero, persona que les brinda la oportunidad de ampliar la información acerca de las plantas y las mariposas. Las docentes las registran, con la finalidad de poder retomarlas en el próximo encuentro, previo a la salida al vivero.

Materiales:

- Fotografía de la mariposa Monarca
- Fotografía de la mariposa Espejito
- Videos informativos de ambas mariposas

- Proyector
- Computadora
- Telas negras
- Lupas



Imagen 3: Registro fotográfico de la Actividad 1: Sala a oscuras y se observa la pantalla proyectando el documental.



Imagen 4. Registro fotográfico de la Actividad 1. Niños en el patio con la docente buscando mariposas, huevos y pupas. Usando lupas para la observación.

Actividad 2. Visita al vivero Raízmadre

Desarrollo

Se reunió a los niños en ronda, se preguntó si recuerdan qué insecto conocimos en el último encuentro.

“Las mariposas”. Se realizan preguntas como, por ejemplo:

- *¿qué comen las mariposas?, ¿y dónde viven?*

Luego, se organiza la salida acompañada por algunos familiares. Se leen las preguntas formuladas en el encuentro anterior, las cuales serán respondidas por el encargado del vivero.

Se explicó a los pequeños, por donde tendremos que caminar para llegar al vivero y los cuidados que debemos tener durante el camino y dentro del lugar.

- “El vivero se llama Raízmadre, queda a dos cuadras de nuestro jardín y vamos a ir caminando. Tenemos que ir con cuidado porque hay que cruzar la calle y, durante todo el camino, vamos a ir agarrados de las manos de las maestras o de las familias que nos acompañen. Cuando lleguemos al vivero, nos recibirá Sebastián, que es el chico que trabaja ahí. Tenemos que prestar mucha atención en el lugar porque van a ver que hay muchas plantas, que son seres vivos al igual que nosotros/as y tenemos que cuidarlas. Al

momento de recorrer, vamos a tener que caminar tranquilos para poder sacar fotos y observar todas las plantas del lugar. Vamos a escuchar a Sebastián, quien nos va a hablar un poco de cómo es el lugar, que hace él ahí y vamos a poder hacerle las preguntas que pensamos para él acerca de las mariposas”.

Con el acompañamiento de la docente de la sala y las familias, se procedió a realizar la visita al vivero. Se presentó a Sebastián, el chico que trabaja allí y nos comentó como es el vivero y qué tareas hace él en ese lugar. A continuación, iniciamos un recorrido para conocer el lugar, las plantas y explorar para ver si los niños encuentran mariposas. Sebastián les comenta a los niños el sendero por dónde tienen que caminar y qué cuidados son los necesarios para recorrer el lugar.

Se organizó el recorrido en dos pequeños grupos, siempre acompañados por adultos. Se Repartieron a los niños las tablets para que puedan realizar un registro fotográfico del vivero, de las plantas y de mariposas, las orugas y los huevos, en el caso de que haya.

- *“Trajimos tablets para que puedan sacar fotos a lo que vean y les llame la atención o les guste. Vamos a repartirles una a cada uno. Pueden sacarles fotos a las plantas, a los insectos que vean o a mariposas si es que hay.”*

Luego del recorrido, se invitó a los niños a reunirse y se les preguntó que encontraron y que pudieron observar. Se guardaron las tablets y se brindó la oportunidad de realizar preguntas a Sebastián acerca del vivero, de las plantas o de las mariposas.

Se retoma a través del dialogo con Sebastián el cambio que tienen las mariposas a través de su ciclo de vida. Surgen preguntas como: *¿las mariposas siempre son como las vemos? o ¿van cambiando en el tiempo?, ¿dejan sus huevos en cualquier planta?* De esta manera,

se inició la explicación, que las mariposas Monarca se sienten atraídas por las plantas Asclepias. Es allí, donde las mariposas Monarcas depositan sus huevos y se crían las orugas. Las orugas se alimentan de las plantas Asclepias. Cuando llega el momento de cambiar se pone cabeza abajo y se cubre de una especie de “capuchón” que se llama pupa. Allí dentro se transforma en mariposa y cuando está lista sale a volar. Este proceso de cambio o transformación se llama metamorfosis. Luego de escuchar la información que nos brindó Sebastián acerca de estas plantas, las mariposas Monarca y su transformación, repartimos lupas para los niños exploraren estas plantas en búsqueda de orugas.

- Trajimos lupas para que busquemos orugas en el vivero. Vamos a repartirles una a cada uno para que puedan buscar en las plantas si hay huevos de mariposas u orugas.

Al finalizar la exploración, se reunió a todo el grupo, se guardaron las lupas y se conversó acerca de lo observado. Para ello se realizaron preguntas como:

- *¿Vieron algún huevo de mariposa? ¿Cómo son? ¿En dónde estaban?*
- *¿Encontraron orugas? ¿Cómo son? ¿Tienen alas? ¿Cómo se mueven? ¿Por dónde caminan?*

¿Estaban sobre la tierra o en las hojas de las plantas? ¿Qué creen que comen?

Al finalizar la salida, se le pidió a Sebastián plantas para comprar y poder tenerlas en el Jardín. Nos explicó que para crear nuestro jardín y atraer mariposas era necesario tener plantas hospedadoras, para que pongan huevos y se críen las orugas, así como determinados tipos de plantas con flores que sirvan de alimento para las mariposas adultas. De esta manera, podríamos observar el ciclo de vida. Compramos, algunas plantas Asclepia (planta hospedadora de la Monarca) y las margaritas amarillas (plantas con flores, alimento de la mariposa Monarca). Nos indicó algunos consejos para su cuidado.

A modo de cierre, en el Jardín, se articuló un espacio de intercambio, para que pudieran mostrar y expresar lo vivido durante la salida. Además, se completó un cuadro escribiendo las respuestas a las preguntas que se hicieron a Sebastián. Se ubicaron las plantas autóctonas compradas en el vivero.

Materiales:

- 11 lupas
- 11 tablets
- Afiche armado con los niños en la Actividad 1.



*Imagen 5. Registro fotográfico de la Actividad 2.
Salida didáctica al “vivero Raízmadre”. El especialista,
responsable del vivero, explica y los niños observan y exploran la
Asclepia (planta hospedadora) usando lupas.*



*Imagen 6. Registro fotográfico de la Actividad 2.
Salida didáctica al vivero.
Niños explorando las plantas con lupas.*

Actividad 3. La metamorfosis de las mariposas

Desarrollo

Se modificó la sala con el fin de obtener el espacio suficiente para una mayor comodidad, se colgó una sábana blanca que hará de fondo para proyectar la película.

Se invitó a los niños a sentarse frente a la sábana para poder observar un video que explica la metamorfosis de las mariposas. Para iniciar la actividad, se plantearon algunos interrogantes trabajados en las actividades anteriores como:

- ¿Se acuerdan cómo nacen las mariposas? ¿De dónde nacen? ¿Nacen ya teniendo alas? ¿Alguien sabe si son siempre así o van cambiando?

Luego se proyectó el video que explica este proceso:



¿Cuánto tarda una larva en transformarse en una mariposa monarca?

Video *Ciclo de vida*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=GrY4RRugZAY>



Video. Oruga comiendo las hojas de la planta. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=78AFXbOz49c>



Monarch butterfly emerging time lapse

Video. *Mariposa saliendo de la pupa*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pgtmlVqCKxc>

A continuación, se realizó un intercambio, para que puedan expresar y describir lo que observaron.

En un segundo momento, la docente coloca las plantas hospederas sobre las mesas de la sala junto con hojas blancas y lápices (cantidad acorde al grupo). Las mesas se ubicaron separadas para que los niños puedan trabajar en pequeños grupos. Luego, se repartieron las lupas.

La docente explica:

“Ahora vamos a observar las plantas que compramos en el vivero y otras que trajimos nosotras y ya vimos que tienen algunas orugas. Éstas se llaman Asclepias y son las plantas que atraen a las mariposas Monarca. Con las lupas pueden observar con atención a ver si encuentran huevos de mariposas u orugas. Dejamos hojas blancas y lápices para que puedan registrar y dibujar las orugas que observan.”

Se invitó a los pequeños a explorar. A continuación, se indagó, si sabían en qué fase del ciclo se encuentran las mariposas de las plantas de la sala. Se escucharon las respuestas de los niños. Mientras tanto se continuaba con la observación. Con la finalidad de enriquecer la exploración se realizaron preguntas como:

- *¿Tienen patas? ¿Cuántas? ¿Cómo se mueven? ¿Lo hacen rápido o lento?*
- *¿Tienen antenas? ¿Tienen alas?*
- *¿De qué color/colores son?*
- *¿Se imaginan que comen?*

Al finalizar, se guardaron los materiales y se articuló un intercambio para realizar una actividad de sistematización. Se repartieron a cada grupo de niños, un sobre con imágenes impresas para que puedan organizar en un afiche el orden de las diferentes etapas de metamorfosis de las mariposas. . La docente guarda cada uno de los afiches que realizaron los pequeños.

Materiales:

- Proyector
- Tela blanca para proyector
- Videos de la metamorfosis de las mariposas
- Lupas
- Plantas hospederas de mariposas Monarca
- Orugas
- Imágenes impresas de las distintas fases de la metamorfosis de la mariposa Monarca
- Afiches
- Cinta para pegar
- Hojas blancas
- Lápices



Imagen 7. Registro Actividad 3: Niños en ronda escuchando la explicación de la docente sosteniendo dos imágenes: mariposa monarca y mariposa espejito.



Imagen 8. Registro actividad 3: Niños en ronda observando la proyección de la película.



Imagen 9. Registro de la actividad 3: Niños reunidos alrededor de la mesa con las plantas con orugas y pupas explorando con lupas y registrando con dibujos.



Imagen 10. Registro de la actividad 3: Niños reunidos alrededor de la mesa con las plantas con orugas y pupas explorando con lupas y registrando con dibujos

Actividad 4.
Creación del mariposario, un hábitat para las orugas

Desarrollo

Se organizó el aula ubicando las mesas y las sillas de manera que los niños quedaran sentados formando dos grupos. Se ubicó la computadora de manera que puedan visualizar fotografías de distintos mariposarios “caseros” sencillos para que los niños conozcan cómo son y para qué sirven. Se destacaron los elementos a utilizar para su construcción: macetas grandes, palas, cucharas, tierra, palillos de “brochette”, ramas y tul.

- *¿Se acuerdan que trajimos del vivero algunas plantas con huevos de mariposas y orugas? Como estuvimos observando este tiempo, éstas se mueven mucho y necesitan un espacio para que puedan desplazarse y crecer. Por esto vamos a hacerles una “casita” para cuidarlas y que tengan un lugar seguro para vivir.*
- *A estos lugares se los llama “mariposarios” y vamos a mostrarles algunas fotos que encontramos para ver cómo son y después poder armar el nuestro.*

Luego, se le brindaron los materiales a cada grupo, para armar el mariposario.

Al finalizar, se guardaron los materiales y se realizó el trasplante de las Asclepias, se buscó un lugar adecuado para ubicarlos en el jardín.

Materiales:

- Imágenes digitales de distintos mariposarios caseros
- Computadora
- Plantas hospederas de mariposas
- Orugas de mariposa Monarca
- 2 macetas grandes
- Rociador con agua
- Ramas
- Hilo
- Recipiente con tierra
- Tul
- Palas o cucharas
- Papel de diario,
- Palitos de “brochette”.

Actividad 5. Mariposario, cuidados y sistematización de la información con carteles

Desarrollo

Esta actividad, se modificó debido a un acontecimiento novedoso. Había “nacido”, salido de su pupa, una mariposa en uno de los mariposarios del jardín. Frente a este hecho maravilloso, se invitó a las familias al inicio de la jornada con la finalidad de compartir la liberación de la mariposa en el patio del jardín. (Niños, docentes y familias).

Los niños se vieron, por un lado, muy interesados y expectantes de la liberación de la mariposa y por otro, ansiosos por mostrarles y enseñarles a sus familias todo lo que habían aprendido acerca de estos insectos.

Esto pudo verse cuando una de las practicantes les realizaba preguntas acerca del proceso:

Practicante: *Buen día ¿cómo están? Bueno, les vamos a presentar el mariposario de sala verde que hicimos con ellos, dentro tenemos las plantas que atraen a las Mariposas Monarca, ellos estuvieron poniendo tierra todos juntos... y ¿que vieron?*

Niños: *Plantas.*

Practicante: *¿y qué más?*

Niño 1: *Orugas*

Practicante: *y de las orugas, ¿después que pasó?*

N2: *Se convierten en mariposas...*

Interviene la docente de la sala y le habla a una de las niñas.

Docente: *Contamos vos que dijiste, ¿en qué se convierten después?*

Niño 4: *Se convierten en gusanos.*

Niño 4: *se corrige y vuelve a responder.*

Niño 4: *Se convertía en pupa...*

Practicante: *¡Muy bien!*

En un segundo momento, se continuó con la actividad cómo se había planificado. Se reunió a los niños en una ronda y se explicó que: “*cuando las orugas están más grandes necesitan más comida*”. Se procedió a darle a los niños algunos pedacitos de calabaza en cubos pinchados en palillos de “brochette” y semillas para que ellos los puedan agregar a los mariposarios para que se alimenten las orugas. Se tapó con tul los mariposarios.

Para finalizar, se realizaron carteles indicadores (dibujados y escritos por ellos) con información para que otros niños, docentes y familias puedan conocer y seguir disfrutando de los mariposarios que armaron y de los cuidados que hay que tener con las plantas y las orugas para que puedan convertirse en mariposas.

Materiales:

- Palillos de “brochette”
- Pedacitos de calabaza
- Semillas
- Hojas blancas
- Cartulinas
- Marcadores
- Cinta de papel



*Imagen 11, Registro de actividad 5
Mariposa Monarca nacida dentro del mariposario del jardín.*



Imagen 12. Registro de actividad 5- Reunidos en el patio docentes, niños y familias. Explicación del proyecto y liberación de la mariposa nacida en el mariposario de la sala.



*Imagen 13. Registro de actividad 5.
Docente con mariposa en la mano sacando a la mariposa para liberarla.*

Planificación de la salida didáctica Vivero “Raizmadre”.

- Lugar de la salida: Vivero “Raizmadre”.
Dirección: José Cubas 3688, Villa Devoto, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Itinerario de salida: Se saldrá de la puerta del Jardín, se caminará 1 cuadra por Fernández de Enciso hacia José Cubas. Luego giraremos a la izquierda con dirección a José Cubas, caminaremos esa cuadra, cruzaremos la calle San Nicolás y llegaremos a la puerta del vivero.
- Medio de transporte: Caminando.

Fundamentación

La salida didáctica al Vivero “*Raizmadre*” forma parte de la Secuencia Didáctica “*El mundo de las mariposas*”. Ésta fue planificada con el fin de ampliar los conocimientos de los niños sobre estos insectos: sus características, su hábitat, alimentación y ciclo de vida. A su vez, al conocer la importancia que tienen las mariposas en el ecosistema, se les brinda a los niños la posibilidad de desarrollar una conciencia ambiental y un mayor compromiso por cuidar y respetar la naturaleza.

Esta salida resulta una interesante oportunidad para fomentar el aprendizaje experiencial en los niños dado que les permite interactuar con el mundo real y experimentar en primera persona, ampliando su interés y curiosidad por la naturaleza y generando aprendizajes significativos y valiosos para ellos acerca de las mariposas. Para ello, se realizó la salida didáctica al vivero. En el mismo se compraron las asclepias (plantas nativas) con el objetivo de atraer mariposas al jardín y profundizar acerca de su proceso de crecimiento.

Los objetivos trabajados fueron los siguientes:

- Indagar activamente el ambiente poniendo en juego la curiosidad y avanzando progresivamente en su alfabetización científica.
- Desarrollar actitudes de respeto, cuidado y valoración de formas de vida de otros seres vivos: las mariposas monarcas y espejito.
- Formular preguntas que guíen la búsqueda de información sobre las mariposas, como crecen y las plantas de las cuales se alimentan (asclepias).
- Comunicar lo observado en el vivero y en el Jardín.
- Usar herramientas para registrar y recopilar información sobre las mariposas Monarca y Espejito y su crecimiento, y las plantas hospederas.
- Iniciarse en el uso de instrumentos (lupas, tablets).

Los contenidos seleccionados fueron los siguientes:

- Indagación y conocimiento del ambiente: características de las mariposas Monarca y Espejito y su ciclo de vida.
- Cuidado y respeto por los seres vivos: las mariposas, su proceso de crecimiento y las plantas de las cuales se alimentan.

- Exploración de las relaciones que hay entre los rasgos de las mariposas: la forma de locomoción, los tipos de alimentos que consumen, las condiciones ambientales del lugar donde viven, cómo crecen, etc.
- Uso de herramientas para la indagación de la vida de las mariposas (lupas) y el registro mediante (fotografías con tablets).

Itinerario de actividades

Previas a la salida

- Indagar sobre saberes previos de los niños. ¿Qué es un vivero? ¿Cómo es? ¿Qué tiene? ¿Para qué sirve? ¿Quiénes van al vivero? ¿Quiénes trabajan en el vivero?
- Retomar y releer preguntas elaboradas en el encuentro anterior para hacerle al encargado del vivero.
- Indicar las pautas de seguridad y organización de la salida al vivero.
- Preparar herramientas de indagación y recolección de datos (lupas y tablets).
- Proponer a los/as niños/as buscar mariposas y orugas en el vivero.

Durante la visita

- Recordar normas de comportamiento que se deben respetar durante la visita
Recorrer y observar el vivero.
- Realizar un registro fotográfico sobre lo observado usando las tablets.
- Elaborar preguntas para el encargado del vivero. ¿Dónde viven las mariposas?, ¿en qué plantas?, ¿están en todas las plantas? , ¿por qué en esas plantas y no en otras?, ¿las mariposas nacen directo de los huevos?, ¿de qué se alimentan?
- Recorrer junto con el encargado del vivero para observar plantas. Se solicitará la colaboración de adultos que nos acompañarán.
- Uso de lupas para indagar y observar plantas y/u orugas.
- Comprar las plantas (asclepias).

Posteriores a la visita

- Conversar acerca de la visita realizada.
- Observar las fotografías tomadas durante la visita.
- Observación de las plantas con lupas en la sala, organizados en pequeños grupos.
- Intercambio con los/as niños/as y entre ellos/as para compartir lo registrado.
- Expresar pensamientos, sensaciones y sentimientos acerca de lo vivenciado.
- Buscar un lugar apropiado en el Jardín para colocar las plantas.

Textos informativos para los niños sobre las mariposas

Queremos recomendar textos informativos para los niños, que las docentes pueden sumar teniendo en cuenta las temáticas abordadas en las propuestas del conocimiento de las mariposas.

¿Eres una mariposa? Colección Jugamos en el jardín de Judy Allen y Tudor Humphries. Editorial El Ateneo.

“Escamas y más escamas”. Colección Los animales por fuera de Cassie Mayer. Editorial lamiqué

Orugas y mariposas de Stephanie Turnbull. Editorial Océano

La manzana y la mariposa Iela y Enzo Mari. Editorial Kalakandra (Ciclo de vida mariposa, solo ilustraciones).

Algunas obras sugeridas para el docente

Mariposas de la ciudad de Buenos Aires y alrededores de Ezequiel Nuñez Bustos. Editorial Vazquez Mazzini
Disponible en el enlace: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/como-disenar-un-jardin-para-la-atraccion-de-mariposas-urbanas>

Bibliografía

Fraguglia Roberto (2023) *“El diseño y la organización de las propuestas de enseñanza.”* En Revista E-eccleston. Temas de educación infantil. Año 19. Número 36. 2° cuatrimestre 2023. ISPEI Sara C. de Eccleston. DFD, Ministerio de educación del GCABA. Disponible en https://ieseccleston-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2023/12/Revista_36.pdf

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

Furman, M. (2017) *Educación mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en los niños de 3 a 8 años*. XI Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

García, Mirta; Domínguez, Rita (2011) *La enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones GCBA. Secretaria de Educación. Dirección de Currícula. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños y niñas de 4 y 5 años. Capítulo: Ambiente Natural y Social*. Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires *“Saber más sobre los bichos”* (2021). Disponible en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2021/08/30/f1d0263957e6531dbec254f67b9404d7801703db.pdf>

Jardín Botánico A. Ragonese, Instituto de Recursos Biológicos. Centro de Recursos Naturales, CNIA; INTA. (2022). Cuadernillo N° 2. *Las mariposas y su ambiente*. Buenos Aires.

Jardín Botánico A. Ragonese, Instituto de Recursos Biológicos. Centro de Recursos Naturales, CNIA; INTA. (2022). Cuadernillo N° 1. *El ciclo de vida de las mariposas*. Buenos Aires.

Ley 27.621 de 2021. “*Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina.*”

Papayannis, C. (2020). Conocer el ambiente: Ciencias Naturales en la E. I. *Clase 2: La indagación del ambiente en la E.I.* Instituto Sara C. Eccleston. /Escuela Normal Superior N° 10 Juan Bautista Alberdi.

Papayannis, C. (2020). Conocer el ambiente: Ciencias Naturales en la E. I. *Clase 3: El conocimiento de los seres vivos en la escolaridad infantil.* Los animales. Instituto Sara C. Eccleston. Escuela Normal Superior N°10 “Juan Bautista Alberdi”.

Papayannis Claudia (2020). Conocer el ambiente: Ciencias Naturales en la E. I. *Clase 4: Las estructuras didácticas-Las secuencias didácticas. Los documentos curriculares.* 2°versión- Instituto Sara C. Eccleston. Escuela Normal Superior N°10 “Juan Bautista Alberdi.

Papayannis Claudia (2024) *Enseñar sobre el ambiente y la biología con un enfoque por competencias.* Colección Didáctica Inicial. *Didáctica* ediciones. Montevideo. Uruguay.

Webgrafía:

"Artrópodos". Autor: Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. Para: Enciclopedia Humanidades. Disponible en: <https://humanidades.com/artropodos/> (Consultada el 17/04/2023)

Insectos – Página National Geographic España
<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/insectos> (Consultado el 16/04/2023)

Sendero de atracción de mariposas. En el Jardín Botánico del INTA Castelar se creó un sendero para la observación y monitoreo de mariposas: estos insectos tienen la capacidad de ser bioindicadores del estado de salud de los ecosistemas. Disponible en el enlace: https://www.youtube.com/watch?v=vDCAYB6H13A&ab_channel=INTAInforma (Consultado el 28/01/23)

Claudia Papayannis es Licenciada en Ciencias Biológicas (UBA). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Biología (UBA). Es especialista docente en nivel superior y TIC (INFOD) y Educación Maternal (INFOD). Asesora y capacitadora en Ciencias Naturales y Educación Sexual Integral. Autora y coautora de textos para el nivel inicial, primario, secundario y actualización docente. Sus textos fueron aportes para la elaboración de los Documentos curriculares en el Programa de Educación Básica Integrada Ciencias del Ambiente (Biología) Tramo 1 y 2 | Niveles 3, 4 y 5 años (2023) y Tramo 2 | Grados 1° y 2° (2023) ANEP. Uruguay. Fue coordinadora del Campo de Formación específica de Primaria (2013-2016, ENS N°10). Asesora pedagógica y formadora en diversas instituciones de Educación Inicial, Primaria, Media y Formación Docente. Profesora en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” (GCBA) y la Escuela Normal Superior N° 10 “Juan Bautista Alberdi” (GCBA) formando a futuros docentes de Nivel Inicial y Nivel Primario.

Forma parte del equipo de investigación, capacitación y asesoramiento en Ciencias Naturales (Educación Inicial y Primaria). Secretaría de Educación, República Argentina.

CELEBRACIÓN DEL 30° ANIVERSARIO DE LA LUDOTECA DEL ISPEI ECCLESTON:

UN ENCUENTRO PARA REAFIRMAR LA CENTRALIDAD DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE

●●● POR: ADRIANA HERNANDEZ Y NATALIA VIDAL.

La Ludoteca del ISPEI “Sara C. de Eccleston” celebró su 30° aniversario con un encuentro que reunió a más de 400 participantes entre docentes, estudiantes y especialistas. Este relato recorre una jornada memorable donde se destacó la centralidad del juego en la educación inicial y la formación docente. A través de conferencias, conversatorios y actividades se puso en primer plano el valor pedagógico del juego como recurso para el aprendizaje. ¡Felicidades querida, Ludoteca!

La Ludoteca del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” celebró su 30° aniversario con un encuentro que congregó a más de 400 personas, entre profesores, estudiantes de la institución y de otros profesorados, destacados referentes de programas y organizaciones vinculadas al juego y el jugar, y autoridades del ámbito educativo de diversas jurisdicciones.



La jornada, que tuvo lugar el 14 de mayo, se organizó en torno a una serie de actividades que buscaban poner en valor la importancia del juego en la educación inicial y en la formación docente.

La apertura del evento estuvo a cargo de Adriana Hernández, referente de la ludoteca, quien presentó la trayectoria y los objetivos de este espacio. A lo largo del día, se desarrollaron diversas propuestas, incluyendo presentaciones y conversatorios a cargo de destacados especialistas.

Gabriela Valiño, ofreció una conferencia sobre **“Los juegos de mesa como mediadores del aprendizaje”**, destacando la importancia de su diseño en las propuestas de juegos de mesa para promover la apropiación del juego y favorecer el pasaje de un desempeño asistido a uno independiente. Daniel Calmels y Primavera Bajarlía propusieron un conversatorio sobre **“El juego corporal y las prácticas lúdicas en el rol docente”**, explorando la importancia del movimiento, la función corporizante en las prácticas lúdicas, la corporeidad del docente en la experiencia lúdico - corporal con las infancias.

Otro momento destacado fue el conversatorio entre Daniela Pelegrinelli y Adriana Hernández, quienes reflexionaron sobre **“La ludoteca, colecciones y objetos de la cultura material de la educación inicial”**, presentando una selección de materiales de la Colección histórica de la Ludoteca, en diálogo con el contexto histórico de cada uno de ellos, las representaciones de infancia y los movimientos pedagógicos de la época. Destacando la importancia de su cuidado y conservación.

Para el cierre de la jornada, se llevó a cabo un taller lúdico a cargo de Miguel Roldán, quien presentó su “Tambor de juegos” como dispositivo de promoción del juego en los espacios escolares y convocó a participar activamente de una propuesta lúdica.

En paralelo a las actividades académicas, se desarrolló una feria con stands de productores y diseñadores argentinos, ofreciendo a los asistentes la oportunidad de conocer diversos juegos y juguetes. Además, se habilitó una muestra en las vitrinas del Instituto, dando visibilidad a una selección de objetos significativos del fondo patrimonial de la Ludoteca y se proyectó un video sobre la historia y el trabajo que allí se desarrolla.

La celebración del 30° aniversario de la ludoteca del ISPEI Eccleston fue un evento significativo que permitió reconocer el trabajo realizado a lo largo de tres décadas y proyectar nuevos desafíos y horizontes para este espacio fundamental en la formación de futuros y futuras docentes de educación inicial.

Ludoteca
ISPEI SARA ECCLESTON

La Ludoteca cumple 30 años y queremos celebrarlo. Realizaremos un encuentro para conversar con invitados especiales, compartir experiencias y jugar.
Contaremos con una feria de emprendedores y productores de juguetes para la primera infancia.

Gabriela Valiño
Presentación: “Los juegos de mesa como mediadores del aprendizaje”
9 a 10hs

Daniel Calmels
En conversación con Primavera Bajarlía: “El juego corporal y las prácticas lúdicas en el rol docente”
10.30 a 12hs

Daniela Pelegrinelli
Conversatorio con Adriana Hernandez: “La ludoteca: colecciones y objetos de la cultura material de la Educación Inicial”
14 a 15hs

Miguel A. Roldán
Cierre lúdico
15.20hs

Miércoles 14 de mayo de 2025
8.30 hs Acreditación - 16.30hs Cierre
Av. Dorrego 3751 CABA

LUDOTECA
@ispesaraeccleston

Flyer con el programa de la jornada



Equipo de Ludoteca

Equipo de ludoteca del ISPEI Eccleston

- Adriana Hernández
- Natalia Vidal
- Docentes colaboradoras del espacio

Docentes colaboradoras del espacio

- Analía Fernández
- Gabriela Hernández
- Jesica R. Sampertini

Breve recorrido de los especialistas invitados

- **Gabriela Valiño.** Licenciada en psicopedagogía. Desde el 2008 es integrante del equipo técnico de la Dirección de Educación del Nivel Inicial de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano. Autora de varias publicaciones sobre juego. En el marco del tema de su presentación, se destacan dos publicaciones disponibles de manera gratuita: Enseñar juegos de mesa en el Nivel Inicial y Fichero de juegos.
- **Daniel Calmels.** Escritor, Psicomotricista, Psicólogo Social, Prof. de Educación Física. Como psicomotricista fundó el área de Psicomotricidad del Servicio Psicopatología Infanto Juvenil del Hospital de Clínicas. y como escritor se dedicó a la poesía, el cuento y el ensayo. Dentro del ensayo trabajo en parte, la temática del cuerpo y la niñez que es una temática está presente en la mayoría de sus libros. Autor de varios libros, entre ellos: El Juego Corporal, La almohada de los sueños; Cuerpo y saber; El cuerpo en la escritura; Del sostén a la transgresión; El libro de los pies (1º premio Ensayo del Fondo Nacional de las Artes); Juegos de crianza; Infancias del cuerpo; El cuerpo cuenta; entre otros. Docente universitario, miembro Honorario de la Asociación Argentina de Psicomotricidad, de la Asociación Federal de Psicomotricistas y de OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar).
- **Primavera Bajarlía.** Es Profesora de Educación Inicial, Lic en Psicomotricidad especializada en Salud, Educación y en Atención temprana del desarrollo infantil. Formada en psicoanálisis y en técnicas y recursos expresivos y psicodrama; Es docente en educación superior y universitaria; en formación en Atención temprana a

la primera infancia. Coordina Talleres de psicomotricidad en ámbitos educativos. Aborda la interdisciplina tanto en ámbitos educativos como Clínicos. Se desempeña en equipos de trabajo Interdisciplinario en apoyo a la inclusión. Cuenta con artículos y capítulos en publicaciones colectivas como el coordinado por Rosa Violante, en el que participan Daniel Calmels, Mara Lesbegueris y Perla Jaritonsky (año 2022).

- **Daniela Pelegrinelli.** Licenciada en educación, gestora cultural, con una trayectoria ligada a la investigación sobre la cultura material infantil, los juguetes, el juego.
- **Adriana Hernández.** Profesora de educación preescolar. Lic. en psicopedagogía y en Ciencias pedagógicas. Se especializó en temas de Juego y Primera [Infancia.](#) [Ha](#) realizado diversas presentaciones y capacitaciones en ámbitos nacionales y en organismos de la región, como la OEI, UNICEF, entre otros. Es docente de educación superior en universidades e Institutos de Formación docente. Es referente de la Ludoteca del ISPEI Sara Eccleston.
- **Miguel Roldán.** Es profesor para la enseñanza primaria con la especialización en formación de formadores y Maestro Nacional de dibujo. Es docente universitario en carreras de grado y postítulos vinculados, al juego y el jugar en ámbitos comunitarios. Capacitador y Miembro Honorario de OMEP. Docente en I.P.A. en la temática de juego, juegoteca y cosoteca en el proyecto “formación de ludoeducadores”. Consultor y capacitador en diversos programas a nivel local, nacional y en organizaciones internacionales como UNESCO, la OEI y UNICEF. Se desempeña en UMET / UTE como Coordinador de la diplomatura universitaria para el “Diseño y desarrollo de proyectos lúdicos para el ámbito escolar” Es autor de numerosas publicaciones electrónicas, artículos de revistas especializadas en la temática juego, tiempo libre y educación. Tiene una destacada trayectoria en el acompañamiento de instituciones educativas, del ámbito de la salud y espacios comunitarios. Integra la consultora FLA “Formación lúdica en acción” y es creador de “Teke Ludus”. Diseñador de juegos, juguetes, juegotecas, cosotecas y dispositivos lúdicos para diversos ámbitos.



ABORDAR EL TIEMPO EN EL JARDÍN DE INFANTES.

●●● POR: MARCELA PEREZ BLANCO.

Este relato de experiencia aborda la construcción y el uso del calendario en distintas salas y momentos del desarrollo, ofreciendo sugerencias y propuestas para elegir, tomar y recontextualizar. Nos invita a reflexionar sobre la importancia de segmentar el tiempo pasado de manera significativa para las/os chicas/os, así como la importancia de los cambios sociales y naturales para entender la realidad actual e imaginar un futuro distinto.

El tiempo es un componente esencial para comprender el mundo que nos rodea; es una dimensión de la realidad que no se puede eludir si queremos alcanzar una comprensión completa de ella. Y en la infancia, la percepción del tiempo es un aspecto fundamental en el desarrollo cognitivo.

La idea de que cualquier categoría del pensamiento puede trabajarse de manera aislada, separada de la experiencia cotidiana y de otros conocimientos, es una concepción que ya ha sido superada desde hace tiempo. Por lo tanto, no es eso lo que se propone aquí. Sin embargo, la educación inicial tiene aún mucho por hacer en este sentido y no puede permitirse descuidarlo.

El desarrollo de la concepción del tiempo: Marco Teórico

Jean Piaget, el influyente epistemólogo suizo, abordó el concepto como parte del desarrollo cognitivo y mostró cómo la concepción infantil del tiempo cambia a medida que se construyen estructuras cognitivas más complejas y estas, a su vez, varían en las diferentes etapas de desarrollo:

1. **Etapas Sensorio-motriz (0-2 años):** Las acciones y percepciones de bebés y niños/as pequeños/as están centradas en el aquí y el ahora. Los conceptos de pasado y futuro no están desarrollados y su percepción del tiempo se basa principalmente en la repetición de eventos y en la constancia de los objetos.
2. **Etapas Preoperacional (2-7 años):** En esta etapa, los/as niños/as pueden comenzar a entender conceptos simples relacionados con el tiempo, como los eventos que ocurren "antes" o "después" de otras cosas, pero su comprensión es concreta. La

noción de tiempo sigue siendo limitada, relacionada con rutinas diarias y eventos inmediatos.

3. **Etapa de las Operaciones Concretas (7-11 años):** En esta etapa, las/os niñas/os empiezan a entender conceptos temporales más complejos. Pueden organizar eventos en una secuencia lógica y comprender conceptos más abstractos, como la duración y el ritmo. Por ejemplo, son capaces de ordenar una serie de eventos en una línea temporal y entender mejor la duración entre estos eventos.
4. **Etapa de las Operaciones Formales (12 años en adelante):** Durante la adolescencia, los individuos pueden pensar en el tiempo de manera más abstracta, reflexionar sobre el pasado y proyectar el futuro con una mayor capacidad para considerar diferentes posibilidades y planificar a largo plazo. La comprensión del tiempo en esta etapa incluye la capacidad de pensar en conceptos abstractos relacionados con la historia, el futuro y la duración de eventos prolongados.

Características distintivas de la comprensión del tiempo en niñas/os de Jardín de Infantes

Las/os niñas/os de jardín de infantes están en una etapa en la que empiezan a formar una comprensión básica del tiempo, pero esta comprensión es aún concreta, centrada en sus experiencias diarias y limitada en términos de abstracción y duración. Están en una fase de desarrollo cognitivo donde comienzan a construir una comprensión temporal rudimentaria. Durante este período se observan varias características distintivas:

- **Conocimiento Basado en la Experiencia Inmediata.** Por ejemplo, pueden entender que "después de comer" viene "la hora de jugar" porque estos eventos están ligados a rutinas diarias concretas. Sin embargo, tienen dificultades para aplicar estos conceptos a situaciones menos inmediatas o más abstractas.
- **Secuencia Simple de Eventos:** Las/os niñas/os empiezan a aprender sobre la secuencia temporal de los eventos, como "primero vamos al parque y luego volvemos a casa". A pesar de esto, a menudo tienen problemas para comprender secuencias más complejas o prolongadas y pueden confundirse con el orden exacto si los eventos no están directamente relacionados con su rutina diaria.
- **Concepto de Tiempo Relacionado con Actividades:** En lugar de tener una noción clara del tiempo en términos abstractos (como "una hora" o "un día"), las/os niñas/os tienden a asociar el tiempo con actividades específicas. Por ejemplo, pueden entender que "es hora de dormir" cuando se apagan las luces o se leen cuentos, pero no comprenden plenamente la duración del tiempo entre actividades o eventos.
- **Perspectiva Egocéntrica:** Esto significa que tienen dificultades para entender que otros podrían experimentar el tiempo de manera diferente. Por ejemplo, podrían pensar que un evento que les parece largo a ellas/os también debería parecer largo

a los demás, sin considerar las variaciones en la percepción del tiempo de otras personas.

- **Limitada Comprensión de la Duración:** Aunque las/os niñas/os comienzan a tener una idea básica de la duración (por ejemplo, saber que "esperar" puede tomar tiempo), su comprensión de la duración sigue siendo bastante vaga. A menudo, pueden entender conceptos como "corto" o "largo" en relación con eventos o actividades, pero no tienen una noción precisa del paso del tiempo en términos absolutos.
- **Dificultades con el Concepto de Futuro y Pasado:** La distinción entre pasado, presente y futuro sigue siendo confusa para las/os niñas/os en esta etapa. Pueden recordar eventos recientes o anticipar algo que sucederá en breve, pero su capacidad para comprender el tiempo en términos de largos períodos o para planificar con anticipación es todavía incipiente.
- **Desarrollo de la Memoria Temporal:** La memoria de las/os niñas/os para eventos pasados también está en desarrollo. Mientras que pueden recordar algunos eventos recientes y sus secuencias, los detalles específicos del pasado lejano pueden ser menos claros o estar distorsionados, y pueden tener

dificultades para distinguir entre recuerdos y experiencias recientes.

Intervención Docente en el desarrollo de la comprensión del tiempo en niñas/os de Jardín de Infantes

Las características del pensamiento infantil han de ser una condición, pero no un limitante. La intervención docente juega un papel crucial en la capacidad de las/os niñas/os de jardín de infantes para ubicar temporalmente los sucesos. Para facilitar una ubicación temporal clara y correcta, es fundamental que las/os docentes adopten estrategias de intervención que tengan en cuenta la manera en que las/os niñas/os perciben y entienden la ubicación temporal de los eventos. Es esencial reconocer que la comprensión del tiempo de ellas/os es concreta y basada en la experiencia. Las/os docentes deben evitar conceptos demasiado abstractos y en su lugar, centrarse en ejemplos prácticos y visuales que resuenen con la forma en que las/os niñas/os viven y experimentan el tiempo en su día a día. Al diseñar actividades y estrategias que consideren la percepción infantil de los eventos, los docentes pueden facilitar gradualmente una secuencialidad aproximada pero correcta.

En general, todas las personas aprehendemos el tiempo no tanto como una entidad abstracta e inmediata, sino a través de su transcurso, que se va manifestando en las huellas que deja en las cosas, los animales y las personas. Por lo tanto, en el contexto del jardín de infantes, es fundamental ofrecer mediaciones que den un carácter concreto y tangible al transcurso del tiempo. A través de estas mediaciones las/os niñas/os comienzan a familiarizarse con el paso del tiempo de una forma que pueden percibir y entender en su vida cotidiana.

A continuación, se describen algunas consideraciones prácticas para apoyar este proceso.

El registro del paso del tiempo: Sugerencias Prácticas

Introducir calendarios simples y celebrar eventos especiales (cumpleaños, cambios estacionales, etc.) en la sala puede ayudar a las/os niñas/os a entender el paso del tiempo.

El registro de la fecha es, sin duda, un elemento fundamental para enseñar en la sala la noción de tiempo con las/os niñas/os. Esta herramienta, aunque aparentemente simple, desempeña un papel crucial en la comprensión de la secuencialidad y la organización temporal en la vida cotidiana. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la forma en que se presenta el registro de la fecha debe adaptarse al nivel de desarrollo de las/os niñas/os, el cual, en general, sigue el ritmo de los aprendizajes previos adquiridos a través de sus experiencias pasadas. Desde los primeros años en el jardín de infantes, el enfoque en el registro de la fecha debe ser gradual y ajustado a la capacidad cognitiva de las/os niñas/os.

Consideraciones Iniciales

El momento inicial para trabajar con esto suele ser en la sala de tres años, aunque también puede comenzar en la

sala de cuatro o cinco años, dependiendo de las características y el desarrollo del grupo. Y estas a su vez, como ya fue dicho, de sus experiencias de aprendizaje previas.

En esta etapa, es fundamental que los niños reconozcan el grupo semántico de los días de la semana. No siempre las/os niñas/os conocen los nombres de los días o conocen sólo algunos, por lo que es importante introducirlos cuidadosamente. Además, es crucial que los niños vayan aprendiendo la secuencia temporal: entender que después del lunes viene el martes, o que antes del jueves está el miércoles.

Relato de una experiencia en distintas salas

Una Lección Valiosa: Conservar el Registro de Fechas

Al principio, solía usar la pizarra para escribir la fecha del día como había aprendido. Sin embargo, pronto me di cuenta de un problema significativo: al borrar la fecha al final del día, las niñas y los niños perdían la referencia perceptiva del tiempo que había pasado. Este hábito, aunque parecía inofensivo, diluía su percepción del paso del tiempo y no les proporcionaba una representación continua de cómo avanzaban los días.

Fue entonces cuando decidí cambiar la manera de registrar la fecha. En lugar de utilizar la pizarra, opté por un instrumento que permitiera la permanencia del registro. Este cambio hizo una gran diferencia en cómo las niñas y los niños entendían el paso del tiempo y destaca la importancia de elegir herramientas que apoyen una visión clara, constante y concreta del tiempo para las/os más pequeñas/os.

1er. Momento: un papel para cada día

En la etapa inicial las niñas y los niños no saben aún los días de la semana. Cuando preguntaba: “¿Qué día es?” y obtenía palabras relacionadas con el tiempo y solo a veces nombres al azar de días, empezaba con actividades que les permitieran familiarizarse con aquellos nombres, como decir dos o tres nombres de días de la semana para que ellos y ellas elijan el correcto. Me aseguraba también de que las niñas y los niños comprendieran la secuencia temporal, es decir, que pudieran identificar qué día sigue o antecede a otro.

La estrategia que implementé en la sala fue el uso de papeles para cada día. Es una técnica simple, pero sorprendentemente poderosa para enseñarles la secuencia temporal.

Preparaba papeles de aproximadamente 10 cm por 30 cm. Estos papeles eran en su mayoría las mismas hojas usadas para dibujar, o simplemente hojas usadas con un lado en blanco.

Cada día la jornada comenzaba colocando uno de estos papeles en un lugar visible de la sala, generalmente el pizarrón, para que todos pudieran verlo durante el día.

Luego, me dirigía a las niñas y los niños con la pregunta clásica del registro de la fecha: “¿Qué día es hoy?” Cuando era un poco complicado para ellos y ellas ofrecía opciones para ayudarles. La primera ayuda era nombrar días al azar: “¿Es lunes, jueves o sábado?” Estas opciones les daban una pista y facilitaba su selección, mientras se familiarizaban con el grupo semántico de los nombres de los días de la semana.

Una vez que lograban establecer el día correcto, escribía el nombre del día y el número correspondiente en el papel. Esto no solo ayudaba a las niñas y los niños a ver la secuencia de días, sino que también promovía la diferenciación entre letras y números, apoyando el aprendizaje de ambos.

A medida que se iban familiarizando con el grupo semántico de los días de la semana, empecé a proporcionarles pistas adicionales para reforzar la secuencia temporal. Decía cosas como: “Les doy una ayuda: ayer fue lunes” o “Mañana es viernes.” En ocasiones, también utilizaba referencias a actividades especiales: “Hoy viene la profesora de educación física”, para que pudieran relacionar el día con eventos concretos que les permitieran diferenciar e identificar los días de la semana escolar.

Al día siguiente, como parte del ritual para registrar la fecha, retiraba el papel del día anterior y lo colocaba, junto a los registros de los días previos, en un lugar visible durante toda la semana. Si el día anterior habíamos realizado alguna actividad destacable o había sucedido algún hecho memorable o fuera de lo habitual, los instaba a hacer un dibujo alegórico en el papel correspondiente. Estos dibujos se pueden guardar y revisar al final del mes o del año para recordar los eventos importantes y no solo añaden un elemento personal y creativo al registro de la fecha, sino que también permiten a los niños reflejar y recordar eventos significativos de manera visual y tangible.

Luego, comenzaba de nuevo el proceso: colocaba un nuevo papel para el día actual y continuaba con el registro diario de la fecha. Esta práctica diaria permitía conservar los

registros y a las niñas y los niños observar y entender el transcurso de la semana y la secuencia temporal en general de manera tangible.

Cada viernes, se retiraban los papelitos correspondientes a los días de la semana que había terminado. Esta acción puede incluir o no el registro de sábados y domingos o los días feriados que “no venimos al jardín”¹, aunque lo más práctico de las opciones que probé fue que el viernes se escriba el sábado y el lunes el domingo (en color rojo y les decía a los niños que usábamos este color porque “no venimos al jardín” esos días para que se habitúen a la nomenclatura de los calendarios convencionales). Al retirar los papelitos de la semana pasada, se ofrece a los niños una oportunidad concreta para observar el final de la semana y comprender la regularidad de la sucesión de los días. Este proceso no solo les ayuda a visualizar la conclusión de la semana, sino que también les permite apreciar la continuidad y la organización temporal del ciclo semanal. Ver cómo se retiran y guardan los papelitos correspondientes a los días ya transcurridos les proporciona una comprensión más clara del concepto de semana y refuerza su percepción del paso del tiempo.

¹ Si había varios días feriados seguidos (como en semana santa) ver la cantidad de papeles que preparábamos (o separábamos para escribirlos

Al ver cómo cada viernes se retiraban y guardaban los papelitos correspondientes a la semana ya transcurrida, los niños empezaban a comprender de manera más clara el concepto de semana. Esta práctica semanal reforzaba su percepción del paso del tiempo y les ayudaba a entender la regularidad y la estructura del ciclo semanal.

Cambio de Mes.

El cambio de mes era una oportunidad invaluable. Cada vez que llegaba el final de un mes, realizaba un pequeño ritual que no solo ayudaba a las niñas y los niños a visualizar el paso del tiempo, sino que también les ofrecía una manera tangible de conectar con sus experiencias.

El primer paso en este proceso era empaquetar y guardar los papelitos del mes anterior. Cada papelito representaba un día y, al final del mes, reunía todos esos papeles, los doblaba cuidadosamente y los guardaba en una caja o sobre especial. Este acto de empaquetar los días ofrecía a las niñas y los niños una visualización concreta del tiempo que había pasado y les permitía ver cómo se acumulaban los días a lo largo del mes.

Actividad de Fin de Año.

Cuando llegaba el final del año escolar, este proceso se convertía en una actividad de cierre memorable. Sacaba todos los papelitos acumulados durante el año y, a veces, los contábamos uno a uno y/o los clasificaban (por ejemplo: todos los lunes o viernes, etc.) dependiendo del entusiasmo que tuvieran y revisábamos juntos los papelitos con los dibujos

luego) les permitía intuir la cantidad de días que iban a estar sin concurrir al jardín de infantes.

correspondientes a actividades que habían sido significativas, que habían sido guardados a lo largo del año. Mirábamos los eventos importantes y los comentábamos brevemente. Esta actividad les permitía recordar los momentos especiales y las experiencias compartidas y también ayudaba a consolidar su comprensión del tiempo pasado y su importancia. Era un momento para celebrar sus logros y para apreciar la cantidad de experiencias vividas durante el año.

Luego trozábamos los papelitos para hacer papel picado. Este gesto simbólico era una forma festiva de celebrar el final del ciclo escolar y de marcar el paso del tiempo con algo que los chicos y las chicas podían ver y tocar.

Estos rituales no solo ayudaban a las niñas y los niños a comprender mejor el paso del tiempo, sino que también hacían que el cierre del ciclo escolar fuera una experiencia significativa y llena de recuerdos valiosos. Para mí era una oportunidad para celebrar su crecimiento y aprendizaje a lo largo del año.

2do. Momento: Calendario propiamente dicho

Decidí incorporar el uso del calendario, como una tabla que consigna todos los días del mes, cuando las niñas y los niños ya reconocían y diferenciaban de los nombres de todos los días de la semana; identificaban su repetición secuencial y comprendían la regularidad de las semanas. Considero que solo en este punto es apropiado incorporar el calendario como una hoja única que muestra todas las semanas del mes en una vista completa.

Cuando llegó este momento, al comenzar el mes, presenté el calendario, una hoja con casilleros de aproximadamente 6 cm por 9 cm para cada día.

Comenzábamos escribiendo “1” en el primer día del mes (que casi nunca coincide con la primera casilla e identificarla es todo un trabajo que implica no solo reconocer en qué día nos encontramos sino la de la lógica del calendario y de la lecto-escritura en general -de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). A partir de ahí, destacábamos las fechas importantes. Por ejemplo, si había un día feriado, lo marcaba con una equis roja. Si era el cumpleaños de alguien², colocaba una torta u otro dibujo festivo en el casillero correspondiente (sin necesidad de anotar los números todavía). Por ejemplo, si el 13 de marzo era el cumpleaños de Mariela, junto con el grupo de niños y niñas, contábamos hasta el número trece y en el casillero correspondiente colocábamos el nombre “MARIELA”. Aunque prefería que las niñas y los niños participaran en estas actividades, a veces la cantidad de cumpleaños o el tamaño del grupo hacía que el proceso fuera largo y cansador. En esos casos, yo asumía la tarea de completar el calendario para mantener el flujo de la actividad. Cuando terminaba este proceso les preguntaba: “¿Qué día de la semana cae el

² Generalmente era uno de los niños o de las niñas, pero también podía ser un familiar significativo

cumpleaños de Mariela?" o "¿Cuántos días hay entre el cumpleaños de Mariela y el de otro compañero?" Estas preguntas les ayudaban a conectar los eventos importantes con los días de la semana y a practicar habilidades de conteo y comparación de fechas dentro del mes, es decir a conocer los usos sociales convencionales del calendario³.

Las actividades regulares, como las clases de música o educación física, se registraban al lado del nombre del día. Esto ayudaba a resaltar las actividades que ocurrían cada semana el mismo día y destacar la diferencia con las que suceden solo ocasionalmente y distinguen un mes de otro (por ejemplo, el festejo del día de la familia).

Cada día, registrábamos el número correspondiente al día actual en el calendario. De nuevo, aunque prefería que fueran las/os propias/os niñas/os quienes escribieran el número, esto dependía del tamaño del grupo, del día, entre otros factores.

Cuando era oportuno revisábamos los eventos programados y hacíamos conexiones entre las fechas y las actividades. Por ejemplo: si era lunes y había algún evento destacado para esa semana, solía preguntar a las niñas y los niños: "¿qué va a pasar esta semana? ¿Qué día va a

ser?" Del mismo modo, si observaba que el mismo día de la semana siguiente estaba marcado con algún evento importante, preguntaba: "¿Qué va a pasar dentro de una semana?" Incluso si estábamos a un día de un evento señalado, solía hacer preguntas como: "¿Qué va a pasar mañana?"

Estas preguntas no eran meras formalidades; eran momentos de reflexión y de conexión que les permitía descubrir que el calendario les ayudaba a estar al tanto de lo que se avecinaba. Preguntas que, adaptadas al contexto y a las necesidades del grupo, fomentaban su habilidad para anticipar y planificar.

Guardábamos todas las hojas del calendario hasta el final del año, para que el grupo pueda apreciar de manera tangible el registro del tiempo transcurrido y percibir la evolución del año de forma concreta. Siguiendo el mismo procedimiento que utilizábamos con los papelitos diarios (buscar el dibujo que representó el cumpleaños propio o de un/a compañero/a o de otros hechos memorables, etc.). Este enfoque no solo les ayudaba a entender mejor el paso del tiempo, sino que también hacía que la experiencia fuera más visual y participativa para ellos.

³ El registro del estado del tiempo es otro tema y por cuestiones de coherencia y de espacio no voy a desarrollarlo aquí. Solo voy a anticipar

que nunca consideré productivo realizarlo si luego no se hacía algo con él.

Más allá del “Hace Mucho Tiempo”. De la abstracción indiferenciada a la segmentación significativa para las/os niñas/os del tiempo pasado

A menudo, el pasado se expresa en la frase vaga y general de “hace mucho tiempo” para todo hecho pretérito. Esta expresión remite a una ubicación temporal homogénea, que puede ser confusa y una barrera para la comprensión. Por ejemplo, el “hace mucho tiempo” ubica en el mismo señalamiento temporal el “descubrimiento” de América y la Revolución de Mayo. Por lo tanto, es crucial segmentar el tiempo pasado, introduciendo algunas divisiones básicas y diferenciadas que permitan ordenar los hechos según una sucesión temporal elemental que tenga “profundidad”. La profundidad temporal se refiere a comprender que el tiempo pasado tiene diferentes duraciones -no todo ocurrió en el mismo momento-, distinguir períodos o etapas -que no años- y adquirir cierta capacidad de ordenarlos. No todo el tiempo pasado fue como sincrónico y, por lo tanto, no debe ser presentado como tal.

Esto no significa caer en precisiones incomprensibles. Por ejemplo, para las/os niñas/os pequeñas/os, las fechas numéricas no tienen significado alguno. Por lo tanto, al segmentar el tiempo es crucial hacerlo en categorías accesibles y, en lo posible, vinculadas a sus experiencias

personales para que sean relevantes y concebibles para niñas/os del jardín de infantes.

Es útil contextualizar los eventos históricos en términos de generaciones anteriores. Por ejemplo, al abordar la Revolución de Mayo en lugar de decir “hace 200 años” y mucho menos “1810”, podríamos decir “ni siquiera los abuelos de sus abuelos habían nacido”. Estas referencias familiares proporcionan un marco de referencia aproximada pero más cercana y tangible. También es importante conectar unos hechos con otros. Por ejemplo: la creación de la bandera (que recordamos en el aniversario de la muerte de su creador) fue *después* de la revolución de mayo, pero muy poquito tiempo después. Para la segmentación aproximada que proponemos fue en la *misma* época. Otro ejemplo: el 9 de julio no venimos al jardín porque es feriado y es feriado porque festejamos la declaración de la independencia, que se produjo *después* de la revolución de mayo y la creación de la bandera argentina pero también en la *misma* época. En agosto conmemoramos el fallecimiento del general San Martín y usualmente se recuerda el cruce de la cordillera de los Andes. Este hecho también es posterior a los anteriores, pero todos pertenecen a la *misma* época por lo tanto no me parece tan grave que no puedan distinguir cuál fue el primero, cuál sucedió después, etc.

Algo distinto sucede con el 12 de octubre que se conmemora *después*, pero ocurrió muchos años *antes* (“cuando los abuelos de los abuelos de Belgrano eran chiquitos”). Sí me parece importante que distingan que esta época (que inició el virreinato) es muy anterior a la época de la independencia.

Referenciar temporalmente temas como los dinosaurios, que capturan un gran interés en las niñas y los niños, puede parecer complejo debido a la escala de tiempo involucrada. Usar frases como “hace millones de años” ayuda a los niños a comprender que este es un periodo de tiempo extremadamente largo porque los niños comprenden que “millones” es una palabra que denota una cantidad muy grande.

“ES ESENCIAL RECONOCER QUE LA COMPRENSIÓN DEL TIEMPO DE LAS/OS NIÑAS/OS ES CONCRETA Y BASADA EN LA EXPERIENCIA. LAS/OS DOCENTES DEBEN EVITAR CONCEPTOS DEMASIADO ABSTRACTOS Y EN SU LUGAR, CENTRARSE EN EJEMPLOS PRÁCTICOS Y VISUALES QUE RESUENEN CON LA FORMA EN (...) VIVEN Y EXPERIMENTAN EL TIEMPO EN SU DÍA A DÍA.”

De la mera Memoria Colectiva a sumarle la “Imaginación del Futuro”

La acción pedagógica no se agota en conocer la realidad tal como es actualmente. El mundo está en constante cambio. No solo es fundamental entender cómo era antes, sino también reconocer que las cosas inevitablemente cambian y que estos cambios a menudo son el resultado de la acción humana. Las personas hacen cosas que modifican su entorno. Por ejemplo, comparar cómo se compraba en el pasado (en un almacén) con cómo se compra hoy (en supermercados y tiendas en línea) muestra a las niñas y los

niños que las formas de vida, las costumbres, los objetos y las tecnologías cambian.

Plantear preguntas sobre cómo fueron las cosas en el pasado e imaginar cómo podrían ser en el futuro puede contribuir a formar sujetos activos que se visualicen como constructores de la realidad.

Los ejemplos que se podrían citar son potencialmente infinitos porque cada aspecto de nuestra vida cotidiana admite ser examinado desde una perspectiva temporal. Tomemos solo un ejemplo concreto para ilustrar esta práctica:

La plaza de mi escuela

Para comprender mejor el contexto de la plaza de mi escuela podemos preguntarnos:

- a. *¿Dónde jugaban mis papás cuando eran niños? ¿Y mis abuelos? ¿Cómo influyeron estos cambios en las personas que los han vivido? Podemos explorar la evolución de la plaza a lo largo del tiempo. Seguramente ha cambiado, adaptándose a nuevos hábitos sociales (actividades, vestimentas, vendedores ambulantes, etc.); incorporando diferentes juegos y bancos (o juegos y bancos de diferentes materiales), estilos de jardinería, etc. Se puede explorar semejanzas y diferencias viendo fotos antiguas, videos, relatos, etc.*
- b. *¿La plaza de mi jardín siempre estuvo ahí? ¿O quizás ni siquiera existía y era un terreno baldío? Es posible que el espacio, que hoy consideramos familiar, haya tenido un uso completamente diferente en el pasado. En muchas ocasiones, lo que hoy es un área recreativa fue en el pasado un terreno sin uso definido o destinado a otras actividades. Explorar el proceso de transformación que llevó a que un terreno se convierta en una plaza puede ser fascinante. La transformación es un proceso que suele estar vinculado a las necesidades y aspiraciones de una comunidad en un*

momento dado. Las/os vecinas/os pueden haber solicitado la creación de un espacio público para actividades recreativas o eventos comunitarios. Algunas estrategias para recuperar estas historias que se pueden utilizar en una sala de jardín de infantes son:

- 1. Entrevistas con Vecinas/os y Ancianas/os: Hablar con personas que vivieron en el barrio durante la transformación del terreno puede ofrecer perspectivas personales y relatos detallados respecto a cómo era el área, qué cambios se realizaron y cómo se vivió el proceso.*
- 2. Archivos Históricos y Documentos Públicos: Consultar documentos históricos, planos y/o fotos antiguas puede proporcionar información sobre los proyectos de desarrollo y las decisiones gubernamentales que llevaron a la creación de la plaza. Los archivos de periódicos locales también pueden ofrecer artículos y reportajes sobre el proceso de transformación.*

Las bibliotecas locales y los museos de la comunidad pueden tener exposiciones, fotografías y documentos relacionados con la evolución del barrio y sus espacios públicos. La maestra puede leer en voz alta aquellos fragmentos que crea que puedan ser interesantes para las niñas y los niños y hasta el color amarillento de los papeles viejos puede darles información sobre la antigüedad de la plaza, aspecto que probablemente pocos se hubieran plateado y que forma parte de ver lo conocido con otros ojos⁴.

Este ejemplo nos invita a reflexionar sobre la constante evolución de los elementos cotidianos. Pero más importante aún: ilustra **un enfoque didáctico crítico y transformador que resalta los cambios para mostrar que el tiempo es una dimensión activa en la que el futuro se moldea a partir de las acciones del presente.**⁵

Es crucial promover actividades que fomenten la imaginación de las niñas y los niños sobre el futuro, sin limitarlas con restricciones realistas o ideológicas. Por ejemplo, es importante evitar comentarios como "¿qué pasará si llueve?" si alguien propone que en el futuro los juegos de la plaza sean de tela. Un ejemplo de una restricción ideológica en un dibujo futurista (o un cuento, o una construcción, etc.) sobre una plaza podría ser decirles a las niñas y los niños que "la plaza no puede ser un lugar con grandes áreas verdes porque la ciudad está llena de edificios y no tiene espacio para eso." Esta restricción no solo limita la creatividad infantil, sino que también impone una visión particular de lo que debería ser el espacio urbano, sin dejar espacio a que imaginen una plaza diferente, tal vez más verde o

⁴ Cada maestra elegirá el ángulo que mejor se ajuste al contexto particular del jardín de infantes donde esté trabajando y considerando las necesidades y características del grupo de niñas/os. De la misma manera, la disponibilidad de herramientas y recursos será determinante

al diseñar las actividades didácticas.

⁵ Este enfoque no excluye reconocer el estado presente del recorte (lo que usualmente está recogido en la Red Conceptual clásica); acentuar el pasado (Memoria Colectiva) e incorporar el futuro.

innovadora, a pesar de las restricciones actuales de la ciudad. Este tipo de observación encierra una ideología sobre cómo deberían ser las ciudades, limitando la posibilidad de soñar con un futuro distinto.

La ausencia de restricciones también debe incluir las visiones "negativas" o pesimistas que las niñas y los niños puedan tener sobre el futuro. Aunque pueda resultar incómodo escuchar que imaginen un futuro menos esperanzador o incluso preocupante, estas ideas deben ser aceptadas y, si se considera oportuno, vistas como una oportunidad para que las/os niñas/os reflexionen sobre el mundo que estamos creando y cómo nuestras acciones presentes influyen en ese futuro. Estas proyecciones no deben ser corregidas o estigmatizadas como si fueran "errores" o algo que deba evitarse. La creatividad no se limita solo a lo positivo, sino que también puede surgir al imaginar lo que podría ir mal y cómo evitarlo.

Este enfoque resalta que el futuro no es algo fijo, sino una dimensión activa que se moldea a través de nuestras acciones. Es importante que, en cada actividad educativa, se ofrezcan propuestas que desafíen a las niñas y a los niños a imaginar diferentes futuros. Si somos coherentes con este enfoque didáctico, cada unidad didáctica o proyecto debería incluir actividades como dibujar, actuar, narrar o construir, etc. el futuro del recorte de la realidad que

estemos abordando. Para seguir con el ejemplo que describimos: las niñas y los niños pueden inventar historias sobre un futuro sin plazas o imaginar cómo serían las plazas del futuro con bloques o plastilina. También pueden inventar un cuento sobre cómo sería un mundo sin plazas, o con plazas muy diferentes a las actuales.

El objetivo es que cada actividad impulse a las/os niñas/os a crear sus propios escenarios futuros, sin límites que frenen su imaginación.

Conclusión

Las/os niñas/os (y probablemente la mayoría de las personas adultas) no tienen una comprensión abstracta y conceptual del tiempo, sino una visión más concreta y práctica. Para muchos de nosotros, el tiempo se asocia principalmente con los efectos que genera su paso. Por ello, las maestras de jardín de infantes enfrentan el reto de encontrar oportunidades para que las chicas y los chicos conozcan los cambios que el tiempo provoca.

El calendario, como hemos intentado demostrarlo a través del relato de nuestra experiencia, puede ser una herramienta útil en este proceso si su uso no se limita al aprendizaje de nociones vinculadas a la lectoescritura y los números.

También hemos procurado destacar la importancia de ordenar los hechos de la historia, ya sean personales o colectivos, comprendiendo la segmentación del tiempo pasado. Hemos propuesto algunas ideas que tienen la ventaja de superar tanto la noción homogénea de "hace mucho tiempo" como la precisa, pero a menudo incomprensible fecha exacta. Aunque seguramente puede resultar complicado y nuestras sugerencias sean mejorables, lo fundamental, que es evitar la homogeneización temporal y vincular la segmentación temporal con experiencias personales, creemos que es un principio firme.

Por último, hemos recordado que, como todo tiene una historia, en cualquier unidad didáctica o proyecto podemos abordar cómo eran las cosas en el pasado. Esto nos recuerda que, así como la naturaleza y la sociedad cambiaron en el pasado, también tienen un potencial constante de cambio y transformación. Todo lo que hoy es una realidad tangible y palpable fue, en algún momento, el sueño de alguien. Y aunque el jardín de infantes siempre ha enfatizado la importancia de promover el desarrollo de la imaginación en *las niñas y los niños*, aquí queremos resaltar que la imaginación de hoy puede convertirse en la realidad del mañana, vinculando así imaginación y tiempo.

Bibliografía

- Baquero, R. (1996). La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (pp. 137-168). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos UTE-CTERA* (2).
- Harf, R., Pastorino, E., Sarlé, P., Spinelli, A., Violante, R. y Windler, R. (1996). *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Piaget, J. (1969). La psicología del niño. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1974). La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1970). El pensamiento y el lenguaje en el niño. Editorial Losada.
- Rogoff, B. (1998). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



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

Su email: marceperezblanco@yahoo.com.ar



**ANEXO
TEMÁTICO**

**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 VALDES

Mariano, E. (2024). Multipropuestas, instalaciones y laboratorios de arte. Territorios poéticos de juego y creación en Nivel Inicial. Novedades Educativas.

En este libro se reúnen y sistematizan diversas experiencias que suceden en los espacios de formación y en las instituciones del Nivel Inicial vinculadas a la enseñanza del arte, proponiendo un equilibrio entre teoría y práctica.

Se reflexiona sobre concepciones como la idea de metáfora, de poética, de arte como campo de conocimiento, ofreciendo propuestas para acercar a niños y niñas herramientas y recursos para que creen sus propias metáforas.

El recorrido comienza con un panorama histórico por los diferentes modelos de la educación artística. Luego continúa con el relato de los proyectos de arte centrados en la poética de un artista y, por último, profundiza en la presentación de multipropuestas, escenarios lúdicos y laboratorios.

Multipropuestas, instalaciones y laboratorios de arte

Territorios poéticos de juego
y creación en Nivel Inicial

Eliana Mariano

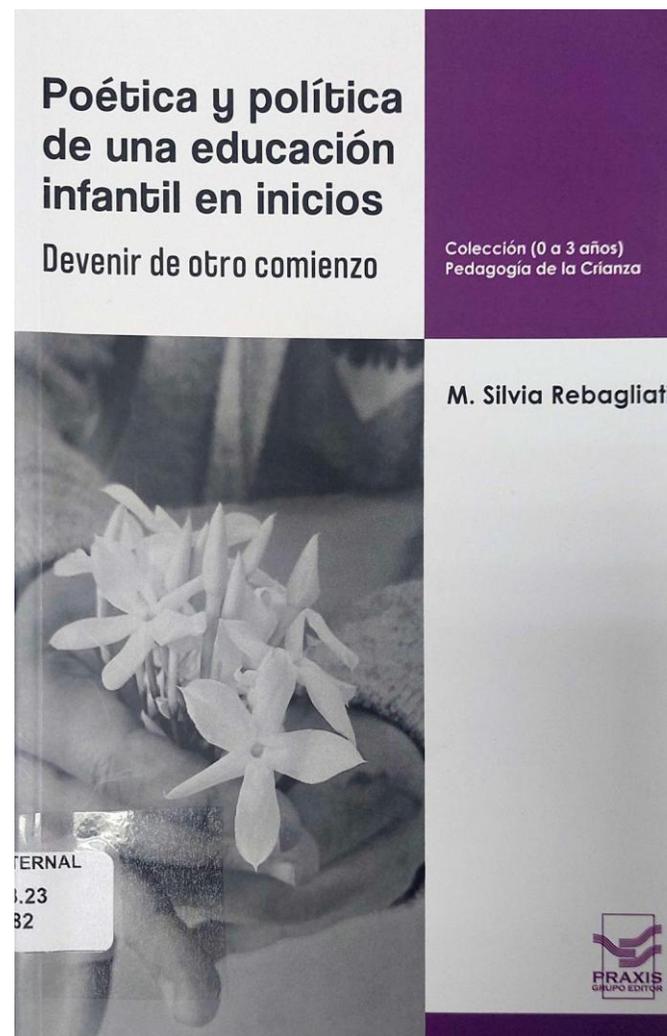


Rebagliati, M. (2024). *Poética y política de una educación infantil en inicios: devenir de otro comienzo*. Praxis Grupo Editor.

La autora desarrolla la trama de este libro entre dos grandes movimientos. El primero, viajar, salir, comenzar, es una invitación pedagógica que implica un constante despliegue de interrogantes.

El segundo, andar en infancia, propone pensar acerca de qué decimos cuando miramos, cuando nombramos y hablamos de infancia, de niñeces y a su vez, a profundizar acerca del derecho a la educación y cuidado, desde el nacimiento, desde la perspectiva de protección integral.

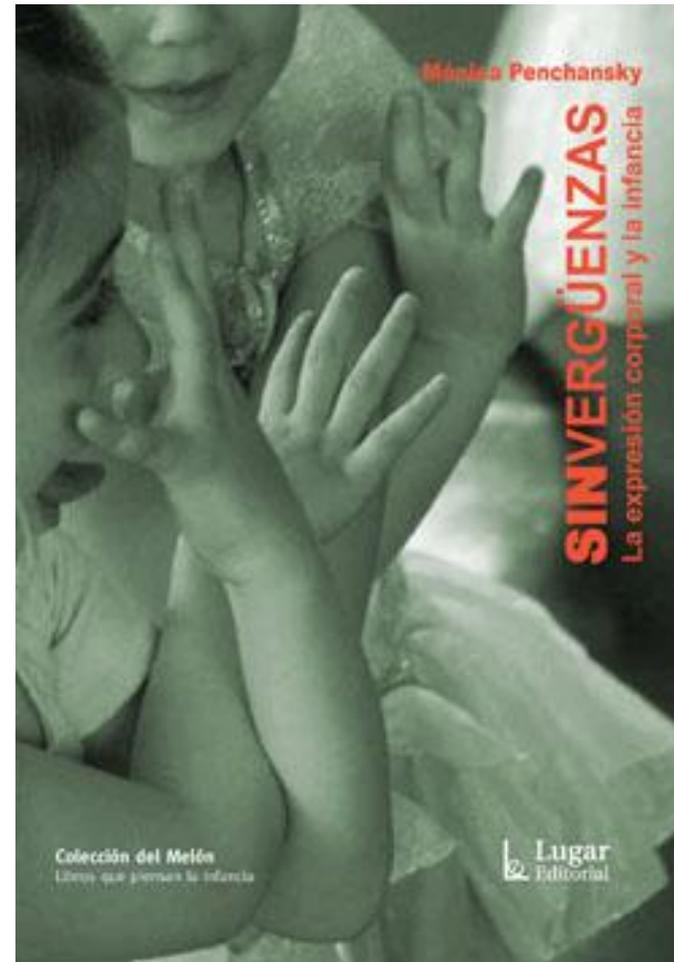
Al pensar en movimiento, en cómo recibimos a bebés, niñas y niños, desde esa doble tarea de responsabilidad educativa, nos interrogamos qué mundo mostrar y cómo dar lugar a lo nuevo. Preguntas de infancia que interpelan nuestras acciones educativas.



Penchansky, M. (2009). Sinvergüenzas: la expresión corporal y la infancia. Lugar Editorial.

Sinvergüenzas es un libro para artistas, docentes, filósofos, pedagogos, bailarines, músicos, poetas, madres y padres, especialistas en educación, curiosos interesados en los procesos creativos y en sus génesis; curiosos de la infancia. Es un libro sobre la expresión corporal, y también sobre los niños y los adultos que se entregan a una práctica en la que el juego, la sensibilidad, las fantasías, el placer del movimiento, brindan la posibilidad de experimentar las transformaciones que depara el arte sobre las vivencias cotidianas.

En este texto, la expresión corporal -desde el punto de vista que plantea Mónica Penchansky- se ofrece como un territorio fecundo para la improvisación, la espontaneidad, la libertad y la riqueza de la creación en situaciones grupales.





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