

TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Año 21. Número 40. 2º Cuatrimestre 2025

FORMACIÓN
DOCENTE
EDUCACIÓN
INFANTIL

E-ECCLESTON
Nº40

e- Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Año 21. Número 40. 2º Cuatrimestre de 2025.

ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.GCBA.ISSN 1669-5135.

ÍNDICE

. 01

EDITORIAL

. 03

ARTICULOS

. 06 ¿Hay extranjeras/os en tu sala?

PATRICIA CESCA

. 16 Claves para la enseñanza del inglés en el nivel inicial.

CYNTHIA CRISTELLI Y KARINA DURÁN

. 24 La fábula, un viejo género siempre vigente.

MARCELO BIANCHI BUSTOS

. 35 Sócrates en el Siglo XXI: filosofía, educación y democracia

EMILIO LOPEZ.

RELATOS DE EXPERIENCIA

. 42 A. El taller de encuadernación artesanal como propuesta de extensión cultural en la biblioteca Marina Margarita Ravioli del ISPEI Sara C. de Eccleston

VILMA CAROU, GISELLE PERRONE Y VANINA ROMERO

. 48 B. Primeros encuentros de bebés con libros: una experiencia en sala de lactarios.

LUCAS BENITEZ

. 52 C. Gestionar un instituto de formación docente: desafíos e interrogantes

ENTREVISTA A MARÍA PÍA BARBARÁ.

ANEXO TEMÁTICO

. 57

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

. 60

COMITÉ EDITORIAL

Milmaniene, Magalí; Martínez, Mauricio, González, Daniela; De Lorenzi, Susana.

IMAGENES DE LA TAPA Y CONTRATAPA

Paula Terceros. Técnica Títere de guante, en el marco de las obras "La bici de Lula", "Historias en blanco y negro". Fotografía: Cecilia Padró

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

Huellas en tiempos de incertidumbre

●●● POR: DANIELA GONZÁLEZ

*La educación puede ser también un lugar para
preguntarnos cómo comunicar o transmitir a, cómo
conversar con desconocidos (...)
(García Molina, 2008: 200-201)*

Finalizando otro año compartimos felizmente el número 40 de la revista E-Eccleston. Este tiempo de muchos cambios, ha provocado la persistente sensación de incertidumbre, desconcierto, extravío. Impresión enmarcada en transformaciones sociales a nivel global que rompen con las lógicas de sentido que décadas atrás ordenaban la vida de las sociedades. En esta coyuntura, nuestra revista continúa proponiendo invitar a la lectura, al encuentro con la curiosidad y el interés por saber cada día más. Seguimos planteando situarnos en la pregunta, revisar el lugar de la escuela reflexionando sobre la necesidad de reinventarla, abriendo y habilitando nuevos significados y nuevas formas de atravesar experiencias de

enseñar y aprender. Nos proponemos habitar la pregunta, repensando el lugar de la escuela en la educación inicial. Este número explora la diversidad en las aulas a través de *¿Hay extranjeras/os en tu sala?* de Patricia Cesca, que analiza prejuicios y propone prácticas inclusivas; *Claves para la enseñanza del inglés en el nivel inicial* de Cynthia Cristelli y Karina Durán, con rutinas lúdicas y multisensoriales; *La fábula, un viejo género siempre vigente* de Marcelo Bianchi Bustos, que rescata su valor pedagógico histórico; y *Sócrates en el siglo XXI: filosofía, educación y democracia* de Emilio López, releyendo el diálogo socrático para fortalecer la cultura democrática.

Como huella de una institución formadora de docentes —acompañando trayectorias iniciales y continuas—, este número incluye relatos de experiencia: *el taller de encuadernación artesanal en la Biblioteca Marina Margarita Ravioli* por Vilma Carou, Giselle Perrone y Vanina Romero; *Primeros encuentros de bebés con libros* de Lucas Benítez en sala de lactarios; y la entrevista a María Pía Barbará sobre gestionar un instituto de formación docente, destacando espacios de exploración y desafíos institucionales.

Publicamos para tejer puentes, intercambiar perspectivas y reflexionar juntos sobre la formación docente que propicie igualdad en libertad, respeto y dignidad. Agradecemos a todos los colaboradores cuya diversidad enriquece este espacio.



¿HAY EXTRANJERAS/OS EN TU SALA?¹

... POR: PATRICIA CESCA.

El artículo propone comprender cómo se han construido las distintas formas de representar, pensar y explicar la alteridad cuando el otro/a es un/a niña/o extranjera/o, teniendo en cuenta que, en última instancia, son las que detonan los prejuicios, estereotipos y justifican la discriminación. También contiene sugerencias sobre cómo llevar adelante prácticas institucionales en las aulas, en los pasillos y en los patios, en las que la diferenciación étnica, física, de género, racial, religiosa no sea utilizada como impedimento para el acceso a una educación justa y de calidad.

¹ Parte de este artículo fue abordado en el capítulo "Cuando seas mayor" del libro los alumnos inmigrantes. malestar identitario en las aulas (2023) Paraná: Editorial La Hendija. ISBN 978-987-8472-82-9

Del desamparo

Como producción subjetiva las infancias no se dan sin el encuentro con otras/os significativos. Como construcción social lleva las marcas y las firmas de las instituciones por las que empieza a transitar el pasaje del universo familiar al escolar. (Cesca 2009)

La población infantil ha pasado por cambios sustantivos. Durante el siglo XX se produce un pasaje de la búsqueda de sujeción de las/os niños a las instituciones (familia, escuela, Estado, Nación) a su de sujeción por la crisis de estas, generando en ella una situación de desamparo.

Perla Zelmanovich (2003) ha diferenciado tres tipos de desamparo:

- el desamparo sociocultural, que es visible y alude a la falta de cuidados y condiciones adecuadas que viven muchos niñas/os
- el desamparo subjetivo, distinguiendo un desamparo estructural propio del humano (ese "déficit original" característico de la especie) y
- el desamparo simbólico que refiere a la necesidad que tienen las nuevas generaciones de una malla de significados que los albergue, y les permita enlazarse al entorno sociocultural. Son las/os adultos los que deben sostener este tejido sociocultural

Las/os niñas/os inmigrantes al desamparo subjetivo, se agrega el desamparo simbólico y particularmente, el sociocultural.

Para Ana Inés Heras y Adriana Holstein A. (2003) el trabajo en las escuelas, concretamente en las aulas, genera situaciones variadas de encuentro y contacto entre nosotras/os y las/os otras/os. Estas situaciones pueden convertirse en oportunidades para entender la diferencia o para no entenderla, ya que son momentos donde se ponen en juego valores y estilos de ser y hacer.

Sabemos que las escenas áulicas constituyen lugares donde los participantes aprenden una imagen de sí mismo y la imagen del otro. Henry Giroux (1992) sostiene que es en la escuela donde se da la naturalización y valorización de aquello que se considera propio de un país, tendencia que podemos pensar es etnocentrista. Este etnocentrismo se fortalece, de forma involuntaria, al intentar explicar problemas de aprendizaje de niño/as inmigrantes como devenidos de su cultura o etnia de origen.

Estas/os niñas/os, cuyos rasgos identitarios entran dentro de la tensión “nosotras/os/ otras/os”, pueden encontrar en las interacciones cotidianas tanto la oportunidad de gestar su identidad, como la de padecer una identidad que está preestablecida desde el prejuicio y el desconocimiento.

¿De qué manera la escuela puede convertirse en un lugar que ayude a los niños a relacionarse con otras/os, y encontrar en “esa/e otra/o” una relación que lo potencie?

Como se forman los prejuicios en las infancias

Las/os niños viven cotidianamente en contextos atravesados por incontables formas de discriminación. que les enseñan, desde pequeñas/os, a naturalizar los privilegios y las diferencias.

Ileana Enesco y Silvia Guerrero (2009) realizaron estudios evolutivos con niñas/os españoles durante en escuelas de nivel inicial que ofrecen interesantes conclusiones.

La naturaleza del prejuicio infantil es muy diferente de la del prejuicio del adolescente y por supuestos del/a adulta/o:

1. En primer lugar, por **las limitaciones sociocognitivas**. Al principio las categorías del niña/o son rígidas porque eso le ayuda a moverse al interior de contextos complejos. Se mueve con las categorías sociales recién aprendidas y le cuesta percibir lo que hay en común entre personas de distintos grupos porque tiene poca capacidad de pensar flexiblemente y recategorizar a las personas con otros criterios (p. ej., más allá del color piel, “es una niña como yo”, “va a danzas como yo”)
2. En segundo lugar, **no hay conciencia de los propios estereotipos**. La/os niñas/os no pueden distinguir entre los estereotipos socialmente compartidos y sus propias creencias. “Cuando preguntamos a niñas/os de 6-7 años sobre los estereotipos acerca de negras/os o latinas/os, rara vez se plantean dudas sobre su veracidad o se cuestionan si se podría pensar de otra manera acerca de ellos.
3. Por último, **desconocen las implicaciones sociales del prejuicio**. Las/os niñas/os no comprenden esta dimensión social del prejuicio. Aunque desde muy pronto pueden sentir empatía por el sufrimiento de otras/os y, en el nivel inicial, reaccionan emocionalmente ante la experiencia de ser apartado del grupo, no pueden concebir las

consecuencias sociales (y no puramente personales) de la exclusión y la discriminación”.

Evolutivamente hacia los tres años, no dispone aún de vocabulario para etiquetar las diferencias étnicas y no suelen entender el significado de términos convencionales como “blanco” y “negro” que, para el niño, definen el color de objetos, pero no a las personas.

Entre los **4 y 5 años**, ya empiezan a comprender y usar ocasionalmente algunos vocablos (“blanco”, “negro”, “chino”, “boliviano”) como categorías étnicas. No hay pues nada negativo en estos procesos básicos, ni se puede hablar aún de prejuicio. Como muestran los estudios y la observación de niñas/os de Nivel inicial, a estas edades se relacionan entre sí independientemente de su etnia y aunque en ciertas circunstancias pueden expresar su preferencia por alguien compatriota, no rechazan ni sienten hostilidad hacia niñas/os extranjeras/os. Sin embargo, estas categorías son la base de los futuros prejuicios.

A partir de **los 6 años**, cuando los niños disponen de los vocablos que definen a distintos grupos, incorporan muy rápidamente la información que circula en su entorno sobre esos y otros grupos socialmente significativos. Esa información está organizada normalmente bajo la forma de estereotipos.

Hacia **los 7 años**, los niños han adquirido ya un amplio conocimiento de ellos. En numerosos estudios se ha encontrado que el prejuicio étnico suele alcanzar su expresión más intensa en la niñez intermedia cuando conocen los estereotipos negativos asociados a minorías étnicas (latinoamericanas/os, senegalesas/es, u orientales)

¿No sería más pertinente una educación dirigida a proveer a los niños de herramientas para identificar, cuestionar y desafiar las expresiones prejuiciosas?

El inicio de la escolaridad de las infancias inmigrantes

Pueden darse dos situaciones extremas en un permanente oscilar entre la invisibilización, esto es ocultar y/o mostrar negativamente la presencia de estas/os niñas/os de otras nacionalidades; y/o la hipervisibilización, que tiende; poner constantemente en foco las particularidades étnicas y culturales que la/el inmigrante comporta, modo de hablar, aspecto fenotípico, costumbres de su lugar de origen. Se daría una naturalización de la mirada constante sobre ellos, es situarlos en un espacio donde son detectadas/os, escrutadas/os, evaluadas/os y señaladas/os. El sociólogo George Simmel (2012) dirá que desde esta mirada la/el extranjera/o representa alguien que esta físicamente cerca pero que éticamente permanece lejano, que habita un espacio que es el nuestro, que nunca será suyo.

“COMO PRODUCCIÓN SUBJETIVA LAS INFANCIAS NO SE DAN SIN EL ENCUENTRO CON OTRAS/OS (...). COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL LLEVA LAS MARCAS Y LAS FIRMAS DE LAS INSTITUCIONES POR LAS QUE EMPIEZA A TRANSITAR EL PASAJE DEL UNIVERSO FAMILIAR AL ESCOLAR”

El peligro de quedar atrapados en estas significaciones podría llevar a las/os niñas/os inmigrantes en la escuela a:

1. Silenciar su voz como forma de defensa, a limitar su participación grupal y a establecer de manera estereotipada su relación con el maestro.
2. La ampliación del umbral de la vergüenza por la interiorización de determinados modelos y/o códigos sociales que los sujetos perciben que no pueden cumplir.
3. Asociar la nacionalidad del estudiante de forma casi inmediata con un sobrenombre o incluso seudónimo (el “bolita” “el paragüitas”, “chino”)
4. En lo que respecta a estas/os niñas/os, la “oralidad” aparece como una cuestión central en las referencias de las/os maestras/os. En la escuela, la tradicional función alfabetizadora y por ende el promover la expresión oral de las/os niñas/os configuran un contexto donde las formas de comunicación de estas/os identificados con el colectivo inmigrante resultan “disruptivas” de aquello que se espera de la mayoría de las/os alumnas/os.

La escuela, en la que prevalece una gramática escolar (Tyack y Cuban, 1999) que denota prácticas y rituales que no son permeables a las necesidades de las/os niñas/os inmigrantes, puede convertirse en un espacio que obstaculiza su anclaje a la sociedad anfitriona.

Graciela Novaro (2012) sostiene que, si bien para algunas/os la inserción escolar se asocia con el tránsito por lugares de contención y aprendizaje, para muchas/os otras/os estar dentro del sistema se relaciona con procesos más o menos evidentes o sutiles de discriminación, o pasar por alto sus derechos: negarles la matrícula en escuelas prestigiosas, inscribirlas/os en grados más bajos del que les corresponde. Como vemos se los califica siempre desde el lugar de la carencia y se los asocia con una escolaridad necesariamente problemática.

¿Qué otros lenguajes, además del oral, se usa en las situaciones educativas y que transmiten mensajes descalificantes?

La educación de los prejuicios en las infancias

A lo largo de los últimos años, numerosos trabajos de investigación han mostrado la influencia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional de las/os niñas/os.

Lejos de pretender una educación que neutralice los prejuicios, la propuesta es generar espacios de diálogo en los que se ofrezcan herramientas para “enfrentar las desigualdades estructurales y las adscripciones de identidad que no siempre se eligen o aceptan de manera voluntaria” (Carmen Osuna Nevado, 2012)

La precedente afirmación va en la línea de la “Hipótesis de Contacto” propuesta por Allport (1954), concebida como una de las estrategias centrales para reducir el prejuicio hacia grupos minoritarios. Esta hipótesis se basa en una serie de supuestos que describen las condiciones

óptimas para que el contacto genere los resultados esperados si se dan las siguientes condiciones:

1. Se estimula una relación de interdependencia o de cooperación para alcanzar un objetivo conjunto
2. Las normas sociales favorecen el concepto de igualdad y la relación igualitaria;
3. Existe un gran potencial de conocimiento de forma que promueva una relación que revele suficientes detalles sobre los miembros del otro grupo, como para verlos como individuos y no sólo como personas con características estereotipadas
4. El estatus de los participantes de los dos grupos es igual.

Para tal logro se hace imprescindible valorar su presencia, lejos del agravio y del menosprecio, dependiendo de tres formas de reconocimiento: el amor, el derecho y la valoración social que toman y forman a través de la conciencia de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima.

Para Irene Comins (1999), el reconocimiento se articula en tres categorías:

1. **La dedicación emocional y cuidado amoroso de las relaciones primarias y próximas** para generar autoconfianza
2. **El reconocimiento jurídico** puesto en práctica a través del derecho, esto es reconocernos como semejantes y que conlleva el auto respeto.
3. **El reconocimiento de las cualidades que nos distinguen de las/os otras/os**, “la valoración social que merece un individuo o un grupo por la forma de su identidad particular y por la valoración de su cultura, y como esta misma realiza una contribución positiva a aquellas/os con quienes interactúa”. Es la conciencia de poseer capacidades buenas o valiosas que genera la autoestima.

Trabajar esos tres reconocimientos, supondrá para Ileana Enesco y Silvia Guerrero que:

- **Las familias y las/os docentes deban tomar conciencia de sus propios prejuicios:** Consideramos que es relevante el poder de nuestras creencias en la construcción del Otro, es decir, el poder de cómo cada profesor/a y cada escuela crea en las relaciones pedagógicas la imagen de ese Otro con el que debe compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen se espeja en esa relación. Las/os educadores pueden no ser conscientes de las prácticas sociales que ponen en juego en su interacción con niñas/os de minorías étnicas.
- **Hablar abiertamente de las diferencias culturales:** Es esencial que las/os niñas/os vivan el aula como un espacio abierto y seguro para hablar de temas considerados “tabú”. Por ejemplo, enseñarles a analizar el propio lenguaje que usamos al hablar de distintos grupos humanos, y lo que significa sobre generalizar atributos a todo un grupo. El punto de partida ha de ser hablar sobre lo que interesa o les preocupa. Cuando las/os niñas/os empiezan a percibir las diferencias entre personas pueden preguntar abiertamente “¿por qué tiene la piel más oscura...?”, “¿por qué tiene los ojos cerrados?”

o “¿por qué habla así...?” Si las/os adultos se sienten incómodas/os con esas preguntas y tratan de evitarlas o contestar con generalidades bienintencionadas (“no hay que fijarse en eso, todas/os somos iguales”), las/os niñas/os captan que la pregunta es incómoda y pueden inferir que “tener la piel oscura” o “hablar” es algo malo, que la diferencia es negativa. Las/os propias/os niñas/os se pueden sentir mal cuando otras/os niñas/os les preguntan por su cara, color de piel o su forma de hablar. Es preferible reconocer las distintas maneras en que las/os humanas/os somos diferentes. Esta es la base adecuada para, luego, reflexionar sobre lo que es común, universal a todas las/os humanas/os. En ocasiones, las/os niñas/os usan la diferencia de otra/o niña/o (su piel, lengua, aspecto, etcétera) para dañarlo, expresando un prejuicio. Si la/el adulta/o reacciona diciendo “no digas eso...” o peor “pídele perdón”, está confirmando al niña/o su prejuicio. La pregunta adecuada debería ser “¿por qué piensas que ella/él es así?”, buscando las raíces de ese comentario o acción para que la/el niña/o tome conciencia de su propia creencia. Es mejor destacar y reforzar una conducta positiva hacia las/os otras/os que censurar o castigar una negativa.

- **La mayor parte de la educación para el reconocimiento del otra/o se consigue mediante el ejemplo:** Hablar al niña/o sobre el respeto a la diferencia es necesario, pero no suficiente. La forma en que actuemos con los demás será la lección que mejor aprendan. Para las/os niñas/os, las/os docentes son modelos de habla y comportamiento; por ende, hay que ser cuidadosas/os con cómo los influenciamos para construir sus propias creencias y no reproducir las nuestras. Es tan sencillo como el ejemplo del padre que le grita al niño “¡no grites!”; o que alecciona a su hija sobre el respeto, pero no deja de insultar cuando conduce. Estas contradicciones flagrantes no pasan desapercibidas para las/os niñas/os y lo que aprenden son los modelos de conducta, no los discursos. Otras formas más sutiles de contradicción también son advertidas por las/os niñas/os. Un/a adulta/o que mira con desconfianza hacia un grupo de senegaleses vendiendo anteojos en la calle, está dando el mensaje al niña/o de que esas personas no son confiables. Se debe favorecer la empatía natural del niña/o explicándole cómo se siente la/el otra/o cuando es excluido o se le impide jugar. Ponerse en el lugar de otras/os es difícil para las/os pequeños, pero lo lograrán antes si se les ofrecen oportunidades sencillas de hacerlo.
- **El peso del lenguaje en esta etapa es muy importante,** de ahí la necesidad de familiarizar a las/os niñas/os con palabras que promueven la aceptación de las/os otras/os, sus amigas/os o compañeras/os, tanto en sus semejanzas como en sus diferencias. Descartar el “ese bolita” ese negro”, o comentarios del tipo. Los términos utilizados para referirse a personas, bolivianas, africanas, etc. del tipo “Los bolivianos son perezosos”, parecen referir a un “otro” diferente, inferior. Para Ana Inés Heras y Adriana Holstein A. (2003) esto puede interpretarse como centrales para la construcción de la identidad de las/os niñas/os en la escuela y muestran como la escuela, frente al ‘otro’ sostiene una clasificación similar a la de ‘menor desvalido’,

“viven en casas tomadas” o “llegan sucias/os al colegio”. Aprovechar los espacios familiares y/o áulicos para conversar sobre las tradiciones, hábitos y religiones de otros países, valorar la percepción de aquellas/os otras/os que no soy yo. La lectura de cuentos o el visionado de películas que traten estos temas siempre comentados o analizados contribuyen a gestar experiencias de aprendizaje memorables.



Fuente: Freepik.com

¿Cómo se expresa a través del lenguaje, la idea o ideas que unos tienen sobre los otros?
¿Cómo influye esta percepción y expresión en las interacciones educativas?

Lo que la escuela puede hacer

Sin embargo, más allá de buenas intenciones, promover una enseñanza respetuosa de todas/os las/os niños presentes en el aula, requiere un esfuerzo en el que convergen prácticas y el compromiso de diversos sectores (políticos, institutos y universidades de formación docente, supervisores, familias...) y sobre todo de maestras/os y profesoras/es que puedan desprenderse de formas genéricas de hablar y se responsabilicen con el aprendizaje de todas/os y cada una/o de las/os niñas/os de su clase. Además, presupone emprender un proceso de reconversión profesional, que implica cambios profundos en sus convicciones y principios didácticos, entre los cuales se encuentra:

- **La Pedagogía Intercultural:** Las/os docentes han sido instalados en la creencia de un modelo disciplinador como algo consustancial con la escolaridad, adquirida durante sus tránsitos escolares. Por tanto, este es un componente que se mantiene en la base de su conciencia y que, en alguna medida, opera dialécticamente, sin autorizarlos a reconocer que están ante sujetos situadas/os que no son reflejo de los sujetos idealizados, internalizados a través de sus historias personales de escolarización muy autoritarias (Patricia Cesca y Ariel Denkberg, 2008). Es entendible entonces que las/os docentes, imbuidos de esa lógica de transmisión homogeneizadora, tengan dificultad para salirse de ella y transmitir una interculturalidad que haga presente la diversidad. A partir de estas conjeturas compartimos con Adela Franzé Mudanó (2008) que una Pedagogía Intercultural podría ser entendida como una multiplicidad de sistemas de creencia, percepción, pensamiento y acción; podría desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los

logros de la propia cultura. Se trataría de una escuela que da respuestas pedagógicas, y no meramente metodológicas, a la diferencia. No consistiría en la introducción ocasional y anecdótica de algunas lecciones sobre lo exótico y extraño de otras culturas, ni se limitaría al aprendizaje de las lenguas. Tampoco podría constreñirse a una sola área del saber porque sus principios educativos demandarían que fuese tratada como una constante en la práctica educativa, es decir, como un componente curricular transversal y común a todos los ámbitos del conocimiento que se trabajen en la escuela. Tendería a reconocer la diversidad de códigos culturales; a ser capaces de ir más allá de los estereotipos y los prejuicios; a dejarse interpelar por la alteridad, y a buscar la presencia constante de las diversas culturas en las actividades escolares para facilitar el intercambio entre ellas en un espíritu de pluralismo, de respeto y de colaboración. Conllevaría una promesa de construir confianza en las/os otros para preservar el lazo social que derriba identidades prescriptas o caracterizaciones peyorativas. Movilizaría la curiosidad y el respeto ante el enigma que representa la/el otro, el semejante y el diferente,

sobre el cual no se posee una sabiduría preestablecida o cerrada.

- **Desarrollar sensibilidad intercultural:** Guo-Ming Chen (1996) y Milton Bennett (1986) crean el concepto de “sensibilidad intercultural” que supone emociones positivas en el intercambio comunicacional con personas de diferentes culturas y en el que intervienen cogniciones, conductas, percepciones y sentimientos. Y la capacidad de controlar aquellas emociones que pueden ser prejudiciales o malentendidos que producen ruidos en la comunicación; atender la/al otra/o. Por ejemplo, disfrutar de su compañía, sentir confianza, no juzgar o verlo desde los prejuicios. Trabajar desde las primeras etapas de la vida, cuando se está produciendo la madurez cognitiva, emocional y social, afianzaría la conformación de la sensibilidad intercultural. Un principio fundamental de esta es que se va configurando a partir de las relaciones que se establecen en los inicios de la escolaridad. Es en ese momento cuando empieza a diferenciar la relación de amistad con la relación de compañerismo. La relación de amistad es una relación en la que los participantes se eligen mutuamente, mientras que la del compañerismo es una relación entre quienes no se eligieron pero que están obligados a compartir un tiempo y un lugar. Es a partir de esta base que se construyen las normas de convivencia en la diversidad que han de perdurar hasta la vida adulta.

“EL PELIGRO DE QUEDAR ATRAPADOS EN ESTAS SIGNIFICACIONES PODRÍA LLEVAR A LOS/AS NIÑOS/AS INMIGRANTES EN LA ESCUELA A SILENCIAR SU VOZ COMO FORMA DE DEFENSA, A LIMITAR SU PARTICIPACIÓN GRUPAL Y A ESTABLECER DE MANERA ESTEREOTIPADA SU RELACIÓN CON EL MAESTRO”

Conclusión

Nunca olvidemos que el universo de la escuela es el lugar apropiado para construir entramados de vivencias que no se dan espontáneamente en la sociedad. Es el entorno donde se aprende en cada acto el derecho a la identidad, a la igualdad, a la no discriminación, a la protección, a pensar libremente, a expresarse, a escuchar y ser escuchado, a la participación. Es allí donde se ofertan encuentros azarosos, escuchas de gente nueva que descubrimos que tienen algo importante para decirnos, que nos dan apertura a mundos insospechados, más amplios de lo que imaginábamos. He ahí un atlas de oportunidades que se puede plantear a todos las/os alumnos desde el inicio de su escolaridad.

Tal como sostiene Paulo Freire (1996) a propósito de las habilidades de las/os educadoras/es una que juega un papel preponderante es la toma de consciencia que enseñar no se trata solo de transferir contenidos sino de crear las posibilidades para que cada sujeto al interior del aula ocupe un lugar importante, porque su experiencia facilita el aprendizaje de todas/os.

Queda, entonces, pendiente en la agenda del sistema educativo y también de lo/as docentes, y el de las/os adultos en general pensar cómo hacer de la presencia de niño/as inmigrantes en el aula un “nosotro/as intercultural”

que se constituya en una genuina propuesta de inclusión de estas/os niñas/os que contempla el malestar que puedan sufrir. Construir en definitiva otro discurso sobre la/el extranjera/o, sobre los Otros, pero también sobre nosotras/os.

Bibliografía.

- Allport, G. (1954): *The nature of prejudice*. Reading, M. A.: Addison Wesley
- Cesca, P. y Denkberg A. (2008): “Los saberes de la política” (Clase 14) en Diploma Superior Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires. FLACSO VIRTUAL
- Cesca P. (2009) “Padres y maestro frente a los jóvenes” En *Revista Novedades Educativas* Nro. 222 (junio 2009) ISSN: 0328-3534. Buenos Aires: Noveduc
- Chen, Guo-ming y Starosta, W. J. (1996) “Intercultural communication competence: a synthesis” en *Burleson, B. (ed.), Communication Yearbook 19*, Thousand Oaks: Sage.
- Comins Mingol I. (1999) “Cultura para la Paz, hacia una búsqueda del reconocimiento”. EN *Fòrum de Recerca 1*. ISSN: 1139-5486. Disponible en <http://www.uji.es/publ/edicions/ifi4>
- Enesco, I.; Guerrero, S.; Solbes, I.; Lago, O., y Rodríguez, P. (2009). “El prejuicio étnico: una revisión de estudios evolutivos en España”. En *Revista Cultura y Educación. Sección Psicología del desarrollo*. Nro. 21 Año 4, pp. 497-515.
- Franzé Mudanó, A (2008) “Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas”, en *Revista de Educación*, N.º 345, enero-abril. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_05.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giroux H (1992) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Heras A.I. y Holstein A. (2003) "Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad" EN *CUADERNOS FHYCS - UNJu*, Nro. 22:27-47, Año 2003. Disponible en: <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/781>

Novaro G. (2012) "Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad" EN. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 459-483. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200007&lng=es&tlng=es

Osuna Nevado C. (2012) En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. EN *Revista de Educación* Nro 358 "Equidad y diversidad en la educación obligatoria". Agosto del 2012. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/15252-revista-educacion-358final-reducido.pdf?documentId=0901e72b8128d689>

Simmel G. (2012) *El extranjero: sociología del extraño*. Madrid: Ediciones Sequitur. ISBN: 978-84-15707-00-4

Tyack, D. Y L. Cuban (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, P. (2003) "Contra el desamparo", en *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Patricia Cesca es Magister en Ciencias Sociales con mención en educación (FLACSO) Profesora de Ciencias de la Educación (UCSE) Especialización en currículum y prácticas en contexto (FLACSO) Especialización en Psicoanálisis y prácticas socio educativas. Profesora en la Maestría en educación Universidad de Cuyo. Ex docente del Instituto Sara Eccleston.

CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL NIVEL INICIAL

●●● POR: CYNTHIA CRISTELLI Y KARINA BELÉN DURÁN

El artículo propone una serie de interrogantes que invitan a reflexionar sobre la práctica docente y la construcción de propuestas significativas, creativas y motivadoras para favorecer el aprendizaje del inglés en el nivel inicial.

El aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas se ha convertido en un tema de creciente interés y relevancia en el ámbito educativo debido al impacto significativo en el desarrollo cognitivo, lingüístico y cultural de los/as estudiantes.

Entre los beneficios asociados, se destaca, en primer lugar, la potencial mejora de la pronunciación y fluidez lingüística, lo que les brinda una ventaja significativa en el ámbito de la comunicación. En segundo lugar, una mayor conciencia a nivel global e intercultural. Los/as niños/as que tienen la oportunidad de aprender sobre diferentes culturas y tradiciones a través de la lengua desarrollan una perspectiva más amplia del mundo que les rodea. Esto les permite comprender y apreciar las diferencias culturales, promoviendo así la tolerancia y la apertura hacia la diversidad. En tercer lugar, favorece el desarrollo de la flexibilidad cognitiva ya que aprender una lengua extranjera implica la adaptación a un nuevo sistema lingüístico, la resolución de problemas lingüísticos, la adaptación a diferentes contextos y la tolerancia a la ambigüedad (Shin & Crandall, 2013).

Para garantizar la materialización de estos beneficios y para asegurar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial, resulta fundamental considerar una serie de elementos. Carol Read (2003) sugiere la necesidad de que dicho proceso sea natural, contextualizado, relevante, interesante, activo, experiencial y multisensorial. Además, que posea un propósito concreto y significativo para el/la niño/a, que se base en su conocimiento previo y que tenga en cuenta las múltiples inteligencias.

A partir de estas ideas, surgen una serie de interrogantes que nos invitan a seguir reflexionando sobre la práctica docente en este nivel. Preguntas que orientan la construcción de propuestas pedagógicas más coherentes con las necesidades reales de los/as niños/as, y que nos ayudan a repensar las formas de acompañar sus primeros pasos en el aprendizaje del inglés.

¿Cuál es la importancia de las rutinas en la clase de inglés?

Las mejores rutinas son aquellas que se caracterizan por su sencillez, son fáciles de seguir y mantienen cierta previsibilidad día tras día. Las rutinas funcionan como una estructura previsible que brinda seguridad, orden y organización. Cuando los/as niños/as saben qué hacer, cómo hacerlo y en qué momento, se sienten tranquilos/as. Esa sensación de previsibilidad les permite relajarse, ganar confianza y desenvolverse con mayor libertad. Pero además de proporcionar seguridad, las rutinas son un potente motor para el desarrollo del lenguaje. Al repetirse ciertos momentos del día, los/as niños/as comienzan a anticipar palabras y estructuras, a reconocer frases comunes, y a incorporar vocabulario en contextos significativos.

Ahora bien, hablar de rutinas no significa pensar en algo rígido e inmutable que se mantenga sin variaciones durante todo el año. Al contrario, resulta aconsejable introducir cambios y ajustes progresivos: variar las consignas, modificar el orden de algunas actividades o sumar nuevos recursos. Así, las rutinas conservan su función de sostén y seguridad, pero al mismo tiempo se mantienen dinámicas y estimulantes.

Es importante establecer rutinas al comenzar y finalizar la clase de inglés. La rutina de apertura generalmente se desarrolla al inicio del *circle time* (momento de encuentro en ronda), y suele estar compuesta por distintas subrutinas que se repiten de manera regular. Por ejemplo: cantar una *hello song*, tomar asistencia, celebrar cumpleaños, conversar sobre el clima, el día, los sentimientos. La rutina de cierre ocurre al finalizar la clase y puede incluir el guardado de los materiales de trabajo, orden del aula, saludo y/o canción de despedida.

Existen, además, rutinas de transición al cambiar de espacio o de actividad. Por ejemplo, para ir del aula al baño, del tiempo en ronda a las mesas de trabajo, del patio al aula. En estos casos, se pueden usar canciones o rimas relacionadas con los espacios hacia los que nos movemos. Canciones sobre medios de transporte pueden ayudarnos a trasladarnos a diferentes espacios del jardín con movimiento (“The wheels on the bus” o “Row, row, row the boat”). Antes de la merienda o almuerzo, se puede ir al baño cantando “This is the way we wash our hands”. Y, por último, también se pueden usar rutinas antes de empezar a leer un cuento.

“ES IMPORTANTE ESTABLECER RUTINAS AL COMENZAR Y FINALIZAR LA CLASE DE INGLÉS. LA RUTINA DE APERTURA GENERALMENTE SE DESARROLLA AL INICIO DEL *CIRCLE TIME* (MOMENTO DE ENCUENTRO EN RONDA), Y SUELE ESTAR COMPUESTA POR DISTINTAS SUBRUTINAS QUE SE REPITEN DE MANERA REGULAR.”

Hay que destacar que, en muchos casos, la clase de inglés en el nivel inicial solo ocupa una pequeña porción del trabajo semanal. En este contexto, la rutina, aunque sea breve, cobra una relevancia especial. Incluso una simple canción de bienvenida resulta esencial para enmarcar el espacio de inglés y marcar un inicio reconocible que de otra manera podría parecer disruptivo.

¿Qué lugar ocupa el juego en la clase de inglés?

El presente diseño curricular para el nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) adjudica un valor central al juego en consonancia con el rol esencial que esta actividad tiene en el desarrollo integral de las infancias. “Jugando los niños conocen y aprenden, exploran y accionan sobre el mundo, desarrollan el pensamiento reflexivo, se sienten protagonistas, toman decisiones” (Diseño curricular nivel Inicial, 2025: 20). Excluir los juegos sería privarlos de una herramienta esencial para entender el mundo.

Los juegos aportan variedad a la clase y aumentan la motivación al brindar un incentivo para usar la lengua extranjera. Aquí les compartimos tres de las sugerencias que proponen Lewis y Bedson (1999) para incorporarlos en la clase de inglés. En primer lugar, alternar los juegos

y evitar sobre utilizarlos, incluso si son los favoritos del grupo. En segundo lugar, no prolongar los juegos más allá del punto de máximo disfrute, para evitar que los/as niños/as pierdan interés. Y, por último, conocer bien las reglas, tener todos los materiales necesarios y prever materiales extra. También considerar la disposición del aula para garantizar que la actividad sea segura.

Una de las actividades ineludibles en el quehacer cotidiano de la sala es la oferta de momentos de juego libre. Ahora bien, ¿cómo conjugamos esta dimensión constitutiva del sujeto y del lenguaje cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera?

En cuanto a los momentos de juego libre en la sala, pueden ir acompañados de un fondo musical que incluya canciones en inglés ya abordadas en las clases y otras que sirvan como exposición a la lengua. El espacio lúdico genera un marco inigualable para este tipo de propuestas.

Los juegos reglados son los perfectos aliados para los docentes de idiomas. En el ISPEI “Sara C. de Eccleston”, llevamos adelante una experiencia muy enriquecedora cada cuatrimestre cuando realizamos en conjunto con el espacio de taller de juegos una propuesta que rescata el valor universal del juego. Presentamos las mismas propuestas lúdicas en sus versiones en las dos lenguas. Un barquito cargado de.../give me names of..., ensalada de frutas/fruit salad, dígalo con mímica/mining games, escaleras y toboganes/snakes and ladders conviven en el aula de inicial en sus versiones bilingües. ¡Qué mejor manera de combinar la transmisión del valor cultural y comunicativo del lenguaje que hacerlo a través de los juegos y el juego!

¿Cómo aprovechar el potencial de las *flashcards* sin caer en un uso rutinario?

Cuando pensamos en los recursos que utiliza un/a docente de inglés, inmediatamente surgen las *flashcards*, esas tarjetas didácticas con imágenes y/o palabras que se han convertido en

un clásico de la enseñanza de idiomas. Estas tarjetas son, sin duda, grandes aliadas del docente, ya que proporcionan apoyo visual y son extremadamente versátiles. Pueden utilizarse para jugar, contar historias, presentar vocabulario o repasar estructuras. Su accesibilidad es otra gran ventaja, puesto que pueden adquirirse fácilmente en el mercado o elaborarse manualmente con materiales sencillos.

En el video *Ten Great Ideas for Using Flashcards* (2021), Carol Read comparte una serie de propuestas creativas que permiten sacar el máximo provecho de este recurso. Entre ellas se destacan:

- **Flash:** Consiste en mostrar cada tarjeta rápidamente, como un destello, para que los/as estudiantes vean la imagen por un segundo y adivinen la palabra.
- **Slowly, slowly:** Se cubre la imagen con una tarjeta del mismo tamaño y se descubre lentamente. Los/as niños/as intentan adivinar qué es antes de verla por completo.
- **What's missing?:** Se colocan varias *flashcards* a la vista, se les pide al grupo que cierre los ojos, se quita una tarjeta y luego se pregunta cuál falta.

“UNA DE LAS ACTIVIDADES INELUDIBLES EN EL QUEHACER COTIDIANO DE LA SALA ES LA OFERTA DE MOMENTOS DE JUEGO LIBRE. AHORA BIEN, ¿CÓMO CONJUGAMOS ESTA DIMENSIÓN CONSTITUTIVA DEL SUJETO Y DEL LENGUAJE CUANDO SE TRATA DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA?”

Estas ideas son solo algunas de las muchas posibilidades que este recurso ofrece. Sin embargo, el uso de estas tarjetas es un tema particularmente sensible cuando se trata de la enseñanza de inglés en el nivel inicial. La enorme oferta de materiales disponibles, tanto físicos como digitales, ha llevado a que su uso se vuelva casi automático en muchas aulas. La mayoría de los cuadernillos de aprestamiento en inglés que se comercializan incluyen paquetes de tarjetas ilustradas con el vocabulario del curso, y existen innumerables recursos en línea que los docentes pueden descargar e imprimir. La practicidad, variedad y gran disponibilidad de este tipo de recurso en los jardines llevan a que sea la salida rápida cuando se trata de presentar vocabulario o diseñar actividades de todo tipo. Sin embargo, no siempre constituyen la mejor opción para estos propósitos. Debemos recordar que la utilización repetitiva de un recurso no solo reduce el interés, sino que también deja de lado la diversidad de propuestas y materiales. En este sentido, es necesario equilibrar el uso de recursos visuales tradicionales con otros medios más concretos y multisensoriales. Una alternativa es la utilización de objetos reales como prendas de ropa, utensilios o juguetes, ya que ofrecen una experiencia sensorial auténtica: los/as niños/as pueden verlos, tocarlos, olerlos, compararlos y manipularlos. Por ejemplo, al enseñar vocabulario sobre frutas, no es lo mismo mostrar una imagen de una banana que traer una banana real para que vean.

Las *flashcards* son un recurso didáctico valioso y versátil, pero su eficacia depende del modo en que se integren dentro de una propuesta variada. La clave está en la creatividad del docente, en combinar distintos tipos de materiales para ofrecer experiencias de aprendizaje diversas, inclusivas y significativas.

¿Cómo influye el ritmo en la dinámica de la clase de inglés?

El ritmo de la clase determina en gran medida el clima de aprendizaje. Un ritmo equilibrado, ni demasiado rápido ni demasiado lento, ayuda a mantener el interés, la concentración y la motivación de los/as niños/as. Lograr ese equilibrio requiere que prestemos atención al tiempo, a las actividades y transiciones.

Si permanecemos demasiado tiempo en una misma actividad, corremos el riesgo de que el grupo se aburra, se inquiete o empiece a comportarse mal. Por el contrario, si cambiamos de actividad demasiado rápido, los/as niños/as pueden sentirse confundidos/as o frustrados/as.

Otro factor clave para lograrlo es la preparación de las actividades. Una clase bien organizada comienza antes de que los/as alumnos/as entren al aula. Tener todos los materiales listos, las instrucciones claras y los objetivos

definidos evita pérdidas de tiempo y ayuda a mantener la atención del grupo. Si las actividades requieren materiales como papel, marcadores, tijeras o pegamento, es importante organizarlos de antemano y planificar cómo se repartirán. También conviene prever el tiempo que esa distribución tomará, especialmente en grupos numerosos. Cuando una actividad tiene instrucciones complejas, resulta muy útil mostrar un ejemplo o modelo, ya que para los más pequeños ver suele ser más efectivo que escuchar largas explicaciones. Las explicaciones prolongadas o complejas son especialmente problemáticas cuando se trata de una lengua extranjera, ya que en general se termina recurriendo a la lengua materna.

Pasar de una actividad a otra sin perder la atención del grupo es todo un arte. Las transiciones requieren planificación y, muchas veces, un toque de creatividad. Si los/as niños/as están trabajando en parejas o grupos, primero es necesario captar su atención antes de continuar. Para ello, pueden utilizarse señales o rutinas que indiquen el cambio de actividad, por ejemplo:

- Un aplauso rítmico que los/as niños/as repiten.
- Una canción corta o rima.
- Estrategias de llamada y respuesta:

Docente: "One, two, three, eyes on me!"

Estudiantes: "One, two, eyes on you!"

Docente: "When I say peanut, you say butter! Peanut!"

Estudiantes: "Butter!"

Lo importante, como mencionamos previamente, es establecer una rutina reconocible que ayude a retomar la atención de manera rápida y positiva.

Además, no debemos olvidar las pausas cerebrales. Los/as niños/as necesitan alternar entre momentos de energía y momentos de calma. Estas pausas breves permiten liberar tensiones, renovar la concentración y preparar la mente para continuar aprendiendo. Si el objetivo es calmar al grupo, se puede pedir, por ejemplo, que respiren profundamente, cierren los ojos unos segundos o apoyen la cabeza sobre sus brazos. Por el contrario, si la idea es activarlos, pueden mover todo el cuerpo durante unos segundos para liberar energía o simular que nadan moviendo los brazos y la parte superior del cuerpo.

DEBEMOS RECORDAR QUE LA UTILIZACIÓN REPETITIVA DE UN RECURSO NO SOLO REDUCE EL INTERÉS, SINO QUE TAMBIÉN DEJA DE LADO LA DIVERSIDAD DE PROPUESTAS Y MATERIALES. EN ESTE SENTIDO, ES NECESARIO EQUILIBRAR EL USO DE RECURSOS VISUALES TRADICIONALES CON OTROS MEDIOS MÁS CONCRETOS Y MULTISENSORIALES.

¿Qué lugar ocupan los cuentos?

Este tema en particular sería materia de un artículo completo. Tal y como se dijo en relación al juego, la narración y lectura de cuentos deben tener un lugar central en la enseñanza en el nivel inicial, ya que contribuyen a transmitir lenguaje, cultura y conocimiento del mundo. Son un recurso inigualable para el desarrollo de la creatividad sobre todo si los asociamos a propuestas artísticas de diferentes tipos. Como señalan Cremin, Flewitt, Mardell y Swann (2017), a través del juego imaginario y la narración, los niños buscan comprender y dar sentido a su mundo. Estas formas significativas de actividad simbólica tienen un impacto sostenido en el desarrollo social, emocional y del lenguaje, e influyen en la formación de su identidad. Esta evidencia refuerza la idea de que la lectura y narración deben ser actividades centrales y cotidianas en la sala en general y en las clases de inglés en particular.

Sin embargo, muchas veces se evidencia cierto temor o inseguridad en los/las docentes frente a una propuesta de narración oral. Uno de los resultados menos deseados de esta tendencia es el uso de videos con narraciones de terceros. Si bien encontramos una infinidad de historias valiosas *online*, el hecho de tener un tercero desconocido como narrador sumado a la distancia que supone estar en frente a una pantalla hace que la experiencia narrativa pierda todo su valor.

Buscar relatos que nos gusten y nos resulten significativos es el punto de partida más propicio. Ensayar la lectura, probar diferentes maneras de presentar y manipular el libro son estrategias anticipatorias muy útiles para la preparación de un cuento. Muchas veces las primeras experiencias pueden no ser las mejores, pero es importante recordar que, en este terreno, la práctica hace al maestro. Una experiencia inicial poco gratificante no debería ser motivo para desistir, sino una motivación para seguir intentándolo y mejorar en la próxima oportunidad.

Enmarcar el momento de lectura o narración es, como ya se planteó más atrás, fundamental para crear un clima de escucha y disfrute. Es el primer paso en las actividades introductorias

(pre-reading activities) que ayudarán a la audiencia a afianzar los elementos lingüísticos, culturales y referenciales para comprender la historia.

Durante el momento del cuento, es importante motivar e involucrar a los/las niños/as mediante preguntas, predicciones, cambio de voces para representar a los personajes. Todas estas estrategias deben ser planificadas y ensayadas con anterioridad.

Incluir actividades artísticas y lúdicas al finalizar (*post-reading activities*) se presenta como la mejor opción ya que veremos allí el valor subjetivo que ha tenido el relato/narración para los/las niños/as quienes podrán plasmar sus propias significaciones, sentimientos, ideas, preguntas sobre la historia-relato en el marco de la realización de actividades en las que se ponen en juego la creatividad y la imaginación.

¿Cómo aprovechar las canciones y las rimas?

Estos recursos musicales forman parte de la vida cotidiana de los/as niños/as y su inclusión en las clases de inglés aporta múltiples beneficios. Permiten una participación diferenciada: algunos acompañan con gestos y acciones, otros cantan partes de la canción y algunos la cantan completa. Además, facilitan el

acercamiento a la cultura y exponen a los/as niños/as a un uso auténtico del idioma. La melodía y el ritmo contribuyen a mejorar la pronunciación, la entonación y la fluidez.

Las canciones y las rimas son herramientas extremadamente flexibles y pueden adaptarse a una amplia variedad de propósitos dentro del aula. Por un lado, pueden emplearse como estrategias de manejo del aula ya sea para captar la atención del grupo, pedir silencio o marcar momentos específicos del día, como la hora de lavarse las manos, ordenar el aula o prepararse para almorzar. Por otro lado, son excelentes recursos para introducir o reforzar contenidos temáticos. Por ejemplo, la conocida canción “Head, Shoulders, Knees and Toes” puede servir para enseñar las partes del cuerpo. Además, permiten abordar conceptos abstractos como la secuenciación o el conteo.

La repetición cumple un papel fundamental en el proceso de adquisición de una lengua extranjera: cuanto más escuchan y participan, más probable es que logren interiorizar y retener el nuevo vocabulario y las estructuras del idioma. Sin embargo, como señalan Mourão y Ellis (2020), no se trata de repetir por repetir. Es necesario incorporar variación en las repeticiones para evitar que la actividad se vuelva mecánica, monótona o carente de sentido. Algunas estrategias posibles incluyen: cambiar la velocidad (por ejemplo, cantar rápido o lento), modificar la emoción (feliz, triste, sorprendido, asustado), variar el volumen (susurrando o gritando) o alternar grupos para que diferentes estudiantes canten versos distintos.

En conclusión, estos son solo algunos de los interrogantes que surgen al reflexionar sobre la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel inicial. Quedan muchos otros por explorar, que nos invitan a seguir revisando nuestras prácticas, a renovar nuestras miradas e imaginar nuevas formas de acompañar a los/as niños/as. El desafío está en mantener una actitud abierta, crítica y creativa que nos permita seguir aprendiendo junto a ellos/as y construir experiencias de enseñanza verdaderamente significativas.

Bibliografía:

Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., & Swann, J. (Eds.). (2017). *Storytelling in early childhood: Enriching language, literacy and classroom culture*. Routledge.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2025). *Diseño curricular nivel Inicial: salas de 4 y 5 años*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

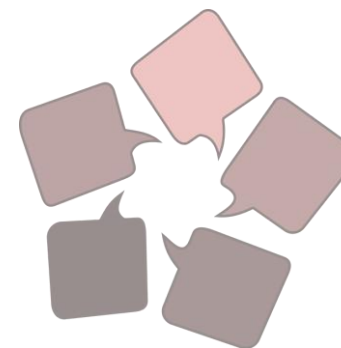
Lewis, G., & Bedson, G. (1999). *Games for children*. Oxford University Press.

Mourão, S., & Ellis, G. (2020). *Teaching English to Pre-primary Children*. Delta Publishing.

Read, C. (2003, July). Is younger better? *English Teaching Professional*, 28: 5-7

Read, C. (2021, 11 de septiembre). Ten great ideas for using flashcards. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X9KebTgfLJI>

Shin, J. K., & Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. National Geographic Learning.



Cynthia Cristelli es Licenciada en Psicología. Profesora en Educación Media y Superior en Psicología (Facultad de Psicología U.B.A.). Profesora de Inglés (I.S.P. "Joaquín V. González"). Diplomatura en Constructivismo y Educación (FLACSO). Educación Inicial y Primera Infancia (FLACSO)
Su mail: cynthia.cristelli@bue.edu.ar

Karina Belén Durán es Profesora Superior de Inglés (ENSLV Sofía E Broquen de Spangenberg). Licenciada en Lengua Inglesa (Universidad de Belgrano). Especialista en Literatura Infantil y Juvenil (I.E.S. en lenguas Vivas "J. R. Fernández"). Actualmente cursando el Diploma Superior en Culturas y Narrativas para la Infancia y la Juventud (FLACSO Argentina).
Su mail: karinabelen.duran@bue.edu.ar

LA FÁBULA, UN VIEJO GÉNERO SIEMPRE VIGENTE

●●● POR: MARCELO BIANCHI BUSTOS.

La fábula es un género literario ancestral, caracterizado por relatos breves con una enseñanza moral, que ha acompañado a la humanidad desde Esopo hasta la actualidad. A lo largo del tiempo, ha mantenido su presencia en la educación argentina, especialmente en el nivel inicial, a pesar de las críticas que ha recibido por su enfoque moralizador. Este artículo propone una mirada renovada sobre la fábula, resaltando su valor pedagógico y su capacidad para ser reinterpretada en las aulas modernas

La fábula es el balbuceo literario de la humanidad niña. Tiene profundas raíces en lo popular, en esa tendencia a explicar las cosas y la naturaleza, tan común al hombre de todos los tiempos y países (Domínguez, 1969, p. 9).

La fábula es un tipo textual que ha acompañado al hombre desde tiempos inmemoriales y forma parte de muchos de los recorridos lectores de niños y adultos en todo el mundo.

Si bien hoy no hay grandes fabulistas, es decir autores de fábulas, siguen editándose las clásicas que, precisamente por ser clásicas en el mundo de la literatura, continúan siendo portadoras de una gran actualidad, no porque se refieran específicamente a estos tiempos sino porque abordan temáticas universales y atemporales. Al igual que la producción de éstas, las investigaciones sobre las fábulas como género en la actualidad no existen, aunque sí algunas investigaciones en las que son consideradas exclusivamente desde perspectivas críticas y/o didácticas. Espinal López (2024), si bien refiere a un caso concreto de aplicación en Cuba y con textos literarios de su país, aborda el vínculo de la fábula y la primera infancia, destacando la importancia que posee en la formación de los niños. En otras publicaciones no se evidencia un análisis literario de la fábula sino que se la usa desde distintas perspectivas, como sucede con el trabajo de Rafael (2022) que toma al texto literario como un medio para desarrollar en los niños del primer ciclo de la educación primaria actitudes relacionadas con la conservación del medio ambiente, o en los artículos de Villarreal-Borreros (2021) o León Granda (2022) donde es utilizada, posiblemente por su simplicidad, para abordar la comprensión lectora. Lo que se evidencia en las publicaciones actuales es que muchas veces se la considera exclusivamente desde una perspectiva instrumental y más allá de la elección esos estudios podrían haberse realizado con cualquier otro tipo de texto.

Considerando que hoy puede ser pensada como un área de vacancia, el propósito de este artículo es analizar las características del género, su evolución, su presencia en el sistema educativo evidenciada por la cantidad de libros de fábulas que se encuentran en la Biblioteca “Margarita Ravioli”, para presentar por último una selección de tres textos clásicos pero que poseen una potencialidad que los hace digno de ser revisitados.

La fábula como género

Hay quienes señalan que ella es hija del mito y la poesía. Se trata de un tipo textual que, aunque parezca contradictorio, si bien pertenece al género narrativo pues se cuenta una historia, puede estar escrito en prosa o en verso. Se caracteriza por su brevedad y por tener una clara intencionalidad didáctica explicitada en su moraleja. Los hechos que refieren son atemporales y constantes, no remitiendo a un espacio concreto, aunque sí pueda referenciarse algún espacio particular. Según Janssens (1955) hace referencia a “un relato de poca extensión, en prosa o en verso, que se propone instruir, destacar una verdad, enunciar un precepto con la ayuda de una historieta que ilustra un caso dado y cuya conclusión lógica tiene la fuerza de una demostración y el valor de una enseñanza” (p. 7).

Para Aristóteles los personajes protagónicos podían ser únicamente los animales, pero con el correr del tiempo vegetales y minerales se sumarán al listado de los protagonistas.

Hay dos maneras distintas de clasificar las fábulas (Guijarro Zabalegui y López Sáez, 1998):

De acuerdo a la procedencia

- Esópica: refiere a las que fueron creadas por Esopo y que han sido imitadas, tanto en sus temas como en su estructura a lo largo del tiempo.
- Milesiana: son fábulas o cuentos, muchas veces con un contenido erótico, narradas en primera persona que poseen un carácter humorístico que solo busca divertir a los lectores, en lugar de enseñar.
- Mitológica: tiene el objetivo de imitar algún suceso histórico, especialmente vinculado con el origen de los tiempos y de la civilización.
- Literarias: reciben esta denominación las que fueron escritas por Tomás de Iriarte.
- Morales: fueron escritas por Samaniego y han sido caracterizadas anteriormente.
- Por el lugar donde se encuentra la moraleja:
 - Adfabulación: la moraleja está al inicio de la historia, hecho que si bien puede ser atractivo hace que disminuya el interés a lo largo de la lectura de la fábula pues ya se sabe el cierre.
 - Posfabulación: la moraleja se ubica al final, esto genera en el lector mayor expectativa por llegar al cierre. Como señala Bianchi Bustos (2024) al analizar las fábulas de Azcuénaga, hay dos posibilidades de presentar la sentencia final, de manera integrada a la última estrofa o como una estrofa aparte.

Síntesis histórica de un género

Historizar la cantidad de autores y textos a lo largo del tiempo excede los límites de un artículo, por lo tanto, se tomarán solo algunos grandes momentos de su historia y se analizará luego el devenir en el caso argentino.

El ejemplo más antiguo lo constituyen las fábulas indias que se encuentran en el PANCHATANTRA que fueron popularizadas por una traducción árabe del siglo VII y que con derivadas de un original sánscrito del 200 a.C. aunque se supone que las historias son anteriores. Se trata de una gran obra literaria que posee la finalidad de enseñar principios y normas éticas (Pardo Belgrano, Vulonic y Galelli, 2009) en la que sus personajes son fundamentalmente animales antropomórficos que representan valores humanos (ver imagen 1).



Imagen 1: Un conejo engaña a un elefante
Extraída de edición siria del Panchatantra de 1354

Proveniente de la zona que hoy se conoce como Grecia, se encuentra el más conocido de los autores, ESOPPO. Su existencia fue real para muchos y para otros no. Más allá de este aspecto que carece de importancia pues lo central es que esas obras llegaron hasta el presente, razón por que tradicionalmente es considerado el padre de la fábula occidental. Se cree que fue un esclavo que vivió en Grecia en el siglo VI a.C. Sus producciones se caracterizan por tomar como temas centrales la prudencia, la fidelidad, el agradecimiento y el amor al trabajo. Lerer (2009) caracteriza sus textos diciendo que “han sido reconocidos por Platón y han sabido encontrar su lugar en la sátira política y social y en la instrucción moral de la cultura de la Edad Media, el Renacimiento y la época actual” (p. 61).

FEDRO vivió entre los siglos I a.C. y I. Se considera a sí mismo como un continuador de la tradición fabulística, tanto por el estilo como por los temas, iniciada por Esopo: “Esopo, creador de la fábula, halló el asunto que yo he pulido en versos senarios” (Domínguez, 1969, p. 20).

En Francia vivió Jean de LA FONTAINE (1621 – 1695) quien se destacó por escribir fábulas, retomando a veces algunas clásicas, pero dotándolas de un profundo lirismo y la delicadeza del lenguaje. Un aspecto a destacar es que, si bien utiliza la moraleja en sus textos pues es una parte constitutiva del género, no siempre están expresadas explícitamente y terminan siendo lo que algunos críticos han llamado *inmoraleja*. En su versión de la fábula de la hormiga y la cigarra cuando está última le pide comida a la hormiga recibe por respuesta: “¿Conque cantabas? Me gusta tu frescura. Pues baila ahora, amiga mía” (Domínguez, 1969, p. 26).

En España hay dos grandes referentes. En primer lugar, Tomás de IRIARTE (1750-1791) quien es recordado por sus *Fábulas* (1781), un libro que contienen 76 relatos entre los que se encuentran “El burro faltista”, “Los dos conejos” y “El oso, la mona y el cerdo”. El otro referente es Félix María de SAMANIEGO (1741- 1801) quien escribe para los seminaristas del Real Seminario del Vascongado de Vergara sus *Fábulas en verso castellano* que son

publicadas en dos tomos en 1781 y 1784. Los temas que toma no son tan originales y se basan en muchas de las cuestiones abordadas por sus predecesores.

Posiblemente una de las fábulas más conocidas de este escritor es “La lechera” que narra el recorrido que hace una joven con un cántaro de leche sobre su cabeza desde su hogar hasta la feria. Como diversión comienza a hacer planes relacionados con lo que podría llegar a comprarse, pero eso la lleva a distraerse y se le termina cayendo lo que llevaba para vender. Samaniego cierra el texto del siguiente modo:

*¡Oh loca fantasía, qué palacios fabricas en el viento!
modera tu alegría,
no sea que, saltando de contento,
al contemplar dichosa tu mudanza,
quiebre su cantarillo la esperanza.
No seas ambiciosa
de mejor o más próspera fortuna, que vivirás
ansiosa,
sin que pueda saciarte cosa alguna.
No anheles impaciente el bien futuro,
mira que ni el presente está seguro (en
Ragucci, 1947, p. 456).*

En Argentina, tal como observa Bianchi Bustos (2024), el primer ejemplo de literatura pensada potencialmente para niños lo constituye las fábulas de DOMINGO DE AZCUÉNAGA que aparecieron entre 1801 y 1802 en *El Telégrafo Mercantil*, *Rural*, *Político*, *Económico* e *Historiográfico del Río de la Plata*. Se trata de siete textos en los que se critica a la sociedad virreinal y varias de las profesiones liberales, fundamentalmente la de boticario. Si bien ese es el primer antecedente de la LIJ en territorio argentino, no hubo mayor producción literaria en el siglo XIX, fundamentalmente por la complejidad de la historia política argentina marcada durante casi todo el siglo por peleas y enfrentamientos. Muchas otras fábulas, entre otros textos circularon en la prensa periódica. Gracias a ella es posible conocer las publicidades que dan cuenta de lo que se leía y de los libros ingresados a las librerías (Bianchi Bustos, 2024). Por ejemplo, a la Librería de la Independencia ubicada en la calle Perú 60 de la Ciudad de Buenos Aires ingresan para la venta en diciembre de 1833 las fábulas de Samaniego.

En el siglo XX la presencia de las fábulas fue una constante, tanto en lo referente a las distintas ediciones de libros importados como a algunos escritores del ámbito nacional que tomaron este tipo de texto entre sus géneros favoritos, creando nuevas fábulas o reescribiendo las conocidas. Con respecto a lo primero, las distintas ediciones de los libros de editorial Calleja fueron una constante dentro del material ingresado desde España. En el mercado editorial argentino, la editorial Sopena incluirá dentro de sus colecciones reediciones de los textos clásicos (imagen 2) y la editorial Molino también tendrá varios de estos textos dentro de su catálogo.

"VOLVER A LA LECTURA DE LAS FÁBULAS EN EL AULA ES VOLVER A UN CLÁSICO, A UN TEXTO QUE NO ESTÁ PASADO DE MODA, QUE PUEDE INTERPELAR AL LECTOR Y QUE PUEDE SER REVISITADO CON NUEVAS RELECTURAS Y UNA MIRADA CRÍTICA."



Imagen 2: Libros de fábulas

Libros que pertenecieron a la Prof. Beatriz Ortiz, profesora del ISPEI, y que actualmente se encuentran en la Biblioteca del autor del artículo

En lo referente a la producción literaria y/o adaptaciones se destacan particularmente las fábulas publicadas por ADA ELFLEIN y las de GERMÁN BERDIALES, destinadas a los niños. GODOFREDO DIREAUX en 1948 publica sus *Fábulas argentinas*, un interesante libro del gran escritor cuya primera edición se encuentra en la biblioteca del ISPEI.

En este intento de historizar al género y su circulación no puede dejarse de lado el hecho, como se ha mencionado al inicio del artículo, que ha tenido mucha cantidad de detractores y de críticas a lo largo del tiempo. Jean J.

Rousseau dice que “Emilio nunca aprenderá nada de memoria, ni siquiera fábulas, aunque sean las de Samaniego, con todo su mérito”. Jesualdo (1967) también las critica, valorando especialmente al apólogo, un tipo textual similar a la fábula en el que los protagonistas son seres humanos y no animales, y al cuento por sobre las fábulas. Por su parte, el investigador Juan Cervera (1988) sostiene que las fábulas son rechazadas por su moralismo, el carácter represivo de sus enseñanzas que impide el final feliz y la moraleja final que fija el sentido y dificulta la reflexión personal. Lo que se observa en estas apreciaciones, tal como sucede con otros tipos de textos, que en sus orígenes el cuento y la fábula se confunde y que muchos cuentos también poseen una sentencia final y buscan enseñar algo, ya sea de manera explícita o implícita, como como sucede con muchos cuentos clásicos que son admonitorios.

Muchas veces sus finales no son felices, hecho que también se advierte en algunos cuentos clásicos que forman parte del canon, y esto las lleva a ser criticadas, como sucede en la fábula “La venganza de la abeja” de Rafael POMBO (en Cervera, 1988), el gran escritor colombiano, que dice:

*Una abeja resentida
vengar su afrenta juró;
picó a otro, y se vengó,
más quedó muerta en la herida (p. 44).*

La inclusión/exclusión en el sistema educativo

En el sistema educativo argentino la fábula tuvo una presencia muy fuerte desde hasta fines del siglo XX, al cambiar algunas concepciones sobre el papel del lector y la finalidad del texto literario. En *El Monitor de la Educación Común* son muchos los artículos en los que aparece referenciada. Solo a modo de ejemplo puede citarse un informe técnico realizado en 1888 por Pablo Pizurno, Juan M de Vedia y Juna Trufo relacionado con la lectura en la escuela primaria

y los métodos de enseñanza de la escritura en el que proponen un listado de libros para ser leídos, entre ellos se encuentran recomendadas la obra de Samaniego, entre otros. También aparece una carta de Eduard Schiaffino fechada el 27 de febrero de 1909 y dirigida al doctor J. Ramos Mejía, presidente del Consejo Nacional de Educación, en la que le decía – a raíz de una reforma que se estaba impulsado – que era importante llevar a los niños al teatro una vez al mes o al menos que un actor visite la escuela para hacer alguna representación y que es importante “hacerle recitar un pequeño poema, un monólogo, un cuento sencillito, una fábula, un comentario cuya dicción y mímica sean una lección de naturalidad y de gusto, y cuyo sentido contribuya a abrir la mente y el corazón del niño a las ideas y sentimientos ennoblecedores” (Consejo Nacional de Educación, 1909, p. 23).

En el número del 30 de abril de 1928 se hace referencia al libro *Fábulas* de Domingo Sasso que está formado por 170 páginas en las que hay atractivas historias en prosa que están “bastante bien escritas” (El Monitor de la Educación Común, 1928, p. 282). Se destaca que la moraleja y el final surgen sin violencia.

También *El Monitor* fue un vehículo para compartir textos, tal como sucede con la fábula “El mercader y el loro” que

se encuentra, en el número 686 de febrero de 1930, una versión escrita por el poeta, narrador y periodista Sixto C. Martelli. Joaquín J. Barneda, un importante ingeniero agrónomo que tuvo una gran importancia en la educación agraria argentina, comparte “El sapo”, una fábula en la que se narra que una niña al ver un sapo muy feo lo comenzó a golpear con un palo y su abuela la interrumpe:

Escucha a la experiencia:

Nunca debes juzgar por la apariencia.

Las lindas mariposas

dan gusanos que acaban con tus rosas,

y este feo, que implora tu clemencia,

las libras de gusanos y babosas.

Hizo breve caricia a la chicuela

y arrastrando los pies se fue la abuela.

Frente a la niña, el sapo

continuaba en el suelo hecho un guiñapo.

Con su mirar tan dulce, claro y fino

parecía rogar por su destino;

pero Juana, siguiendo su camino,

lloraba a todo trapo ...

Porque le remordía a la chicuela

la injusticia que le hizo ver la abuela (El Monitor, 1931, p. 140).

Germán Berdiales que era uno de los escritores del momento también comparte algunos textos, en el número 725 aparecen “El mérito”, “La silla y la butaca” y “El puño”.

En los libros de lectura también se encuentran presentes, como sucede en *El libro ameno de los niños* de Alberto Williams² publicado en 1909 donde el compilador incluye fábulas de Samaniego, Iriarte, Juan Eugenio de Hartzenbusch, Campoamor y Ruiz Aguilera. Iacobucci (1958) incorpora en su obra dos fábulas del escritor italiano Carlos Alberto Salustri, conocido como Trilussa. En *Horneritos* (1957) se incluye una adaptación de “Las dos cabras” de La Fontaine:

*Dos cabras llegan por caminos opuestos y deben necesariamente cruzar un profundo arroyo.
Ambas intentan pasar al mismo tiempo por una angosta tabla que sirve de puente.
Se enfrentan furiosas, ninguna de las dos quiere ceder el paso, pierden el equilibrio y caen. siendo arrastradas por la rápida corriente.*

Desgracias parecidas suelen ocurrir a las personas poco razonables (La Fontaine, en Alcántara y Lomazzi, 1957, p. 75).

En el caso del nivel inicial la fábula está presente desde sus inicios en Argentina. En el primer plan de estudios del Instituto Nacional del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston” era uno de los temas que se trataba en la materia Literatura. Al ser un tema de estudio, en las reuniones de personal se abordaba su tratamiento. En un trabajo de indagación de fuentes de la época realizado por Ortiz y Bianchi Bustos (2021) se cita que en la sexta reunión anual del 4 de septiembre de 1948 aparece una disertación a cargo de una maestra del Jardín de Infancia Mitre en la que señala:

En la dramatización de cuentos, aún de aquellos como Cenicienta, animando el baile del palacio. [...] resultaría interesante alternar en ellas la narración con la danza, con adivinanzas, los graciosos cuentos rimados del nunca acabar [...] iniciar folklóricamente al niño, aprovechando su interés por los cuentos y las fábulas. En la Literatura argentina abundan los cuentos en que lo sobrenatural se entrelaza a lo real en forma bella; temas imaginativos y maravillosos donde no faltan las doncellas de dulce y mágico canto, como las hadas. [...]

Esta inclusión del folklore en general y la referencia a determinados tipos textuales, debe ser comprendida en relación con la implementación del Plan Quinquenal del gobierno de Juan Domingo Perón, tal como observa Bianchi Bustos (2023) en una investigación al respecto.

² Para profundizar en el tema puede leerse: Bianchi Bustos, M. (2024). “El libro ameno de los niños. Breve recorrido por el mundo de un libro desconocido de la Literatura Infantil”. *GIBRALFARO. Revista de Creación Literaria y Humanidades*. Año XXIII. II Época. Número 121.

La presencia institucional puede evidenciarse con la existencia de libros de fábulas que se encuentran en la sección de archivo de la Biblioteca Margarita Ravioli, entre los que se destacan *Fábulas en acción para la escuela y el aula* de Germán Berdiales (s/f), las colecciones de libros con fábulas de Editorial Molino de la década del 40 y *Fabulandia*, una compilación, que salió en los 80, además de reediciones actuales como el mencionado libro de Daireaux.

Así como fue incluido también se lo excluyó. Ya se han mencionado muchas de las críticas que han tenido/tienen. En el *Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Sala de 4 y 5 años* del año 2000 y en el de nivel superior para la formación de docentes de nivel inicial no aparece referenciado, pasando a ser un tema olvidado desde lo curricular y en la enseñanza, pero no en las aulas. En el día a día escolar, conformando lo que se conoce como currículum oculto, la fábula siguió presente, al igual que lo hizo en el ámbito privado.

En el actual Diseño Curricular para la Educación Superior, este género es incorporado nuevamente al lado del cuento, la novela, la leyenda y el mito. Si bien algunos pueden creer que es un retroceso, no es más que volver a darle su lugar a un texto que históricamente había estado presente pero que por decisiones curriculares fue

excluido porque ofrece una mirada única sobre los hechos que se presentan en su diégesis. No puede dejarse de lado el hecho que toda la literatura es portadora de ideología y que, en el aula, tanto del nivel superior como de la educación inicial, deben ingresar todas las perspectivas posibles.

Sugerencias para leer a / con los niños de nivel inicial

Si bien el listado es muy extenso, se comparte con ustedes algunas referencias bibliográficas de libros con fábulas:

1. Basch, A. (2013). *Fábulas en prosa, lectura fabulosa*. Planeta.
2. Cinetto, L. (2014). *El león, el ciervo y la liebre, y otras fábulas*. Albatros.
3. Cinetto, L. (2017). *Mitos, leyendas y fábulas*. Albatros.
4. Falconi, M. I. (2024). *Fabulando fábulas. Esopo 1*. Quipu.
5. Mosconi, L. (2020). *Bichos de fábula. Primeros lectores*. Longseller.

Para terminar, solo una fábula clásica de Esopo, pero narrada por un hombre de la provincia de Buenos Aires que se encuentra en la compilación que realizó la gran folklorista Berta Vidal de Battini (s/f) en la que los textos clásicos muestran la unión con las costumbres - en este caso los alimentos - locales:

El zorro y la cigüeña (Buenos Aires)

El zorro invitó a la amiga cigüeña a comer a su casa. Le preguntó qué comida deseaba comer. La cigüeña le dijo que le gustaba mucho la mazamorra. El zorro preparó una mazamorra muy deshecha, casi toda era jugo.

Llegó la cigüeña y le sirvió la comida en una piedra lisa. Él comía a más y mejor, pero la cigüeña sólo pudo levantar dos o tres granitos de mazamorra.

Después lo invitó la cigüeña. Preparó también una rica mazamorra. Y la sirvió en una botella.

La cigüeña comió hasta llenarse y el pobre zorro miraba, y de vez en cuando pasaba la lengua por donde se corría algún poquito de jugo, al sacar la comida la cigüeña.

En esa forma quedaron a mano y ninguno dijo nada.

(Silvano Arístides Hernández, 61 años. Mar del Plata. Buenos Aires, 1958).

Por supuesto que ninguna recomendación debe ser tomada como una indicación de aplicación directa en un aula ya que su uso dependerá de la intencionalidad pedagógica del docente y del nivel lector de los alumnos.

Volver a la lectura de las fábulas en el aula es volver a un clásico, a un texto que no está pasado de moda, que puede interpelar al lector y que puede ser revisitado con nuevas relecturas y una mirada crítica.

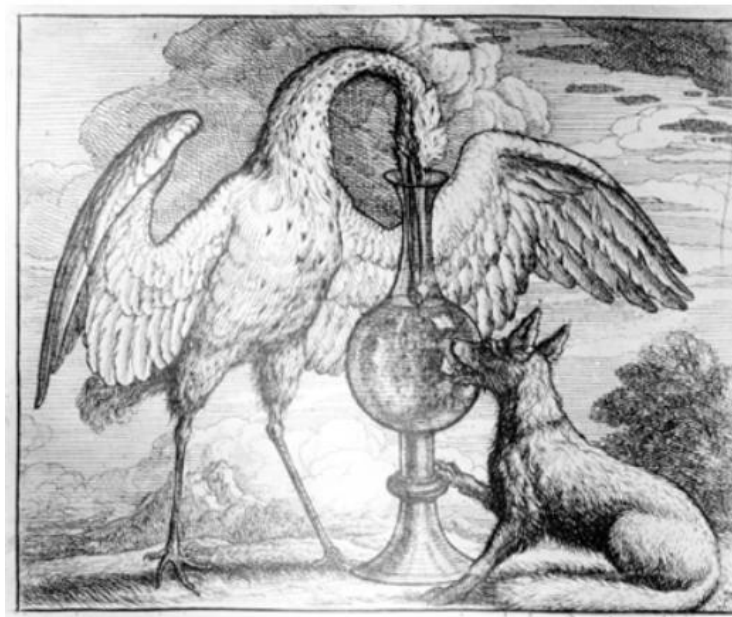


Imagen 3.

El zorro y la cigüeña, ilustración de 'Fábulas de Esopo', 1666 · Francis Barlow Private Collection / Bridgeman Images

Bibliografía:

Alcántara, L. y Lomazzi, R. (1957). *Horneritos*. Estrada.

Bianchi Bustos, M. (2024). *La literatura infantil y juvenil en la prensa de Buenos Aires de la primera mitad del siglo XIX*. EsMeCu.

Bianchi Bustos, M. y Ortiz, B. (2021). "La literatura en los libros de actas de 1939 a 1950 del Instituto Sara C. de Eccleston". E- Eccleston. Temas de Educación Infantil. Año 17. Número 32. ISPEI "Sara C. de Eccleston". https://ieseccleston-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Revista_32.pdf

Cervera, J. (1988). *La literatura infantil en la educación básica*. Kapelusz.

Consejo Nacional de Educación (1888). *El Monitor de la Educación Común*. Año IX, número 145, Buenos Aires. Diciembre 15 de 1888.

Consejo Nacional de Educación (1919). *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVIII, número 436, tomo XXIX Buenos Aires. abril 30 de 1919 Serie 2°-N° 56.

Consejo Nacional de Educación (1928). *El Monitor de la Educación Común*, número 664, año 47, 30 de abril de 1928.

Consejo Nacional de Educación (1930). *El Monitor de la Educación Común*. Año XLIX febrero de 1930, N° 686

Consejo Nacional de Educación (1931). *El Monitor de la Educación Común*. Año L febrero de 1931 N° 698

Consejo Nacional de Educación (1933). *El Monitor de la Educación Común*. Año LII mayo 31 de 1933 N° 725.

Domínguez, M. A. (1969). *Qué es la fábula*. Editorial Columba.

Espinal López, N., Quintana Camacho, L. y Gell Labañino, A. (2024). Las fábulas en la primera infancia. *Revista Virtualidad Educativa*, Año 2, Número 1.

Guijarro Zabalegui M. y López Sáez G. (1998). Valor literario-pedagógico de la fábula. Estudio comparativo de Leonardo da Vinci y Félix María Samaniego. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 327. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9898220327A>

Iacobucci, B. e Iacobucci, G. (1958). *Fuentes de vida*. Kapelusz.

Janssens, J. (1955). *La fable et les fabulistes*. Oficina de Publicaciones.

Jesualdo (1967). *La literatura infantil*. Losada.

León Granda, R. y Hermann Acosta, E. (2022). El cuento y la fábula como estrategias didácticas para la comprensión lectora de estudiantes del quinto de básica. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3(9), e210130. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.130>

Lerer, S. (2009). *La magia de los libros infantiles*. Ares y mares.

Pardo Belgrano, M., Vulonic, E. y Galelli, G. (2009). *Diccionario de literatura infantil y juvenil*. Vinciguerra.

EDUCACION INICIAL | ARTÍCULOS

Rafael, D. (2022). *La fábula para fortalecer actitudes de conservación ambiental en estudiantes de tercer grado de primaria* - Chiclayo (Tesis de licenciatura).

<https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/5239>

Ragucci, R. (1956). *Manual de Literatura Española*. Sociedad Editora Internacional.

Vidal de Battini, B. (s/f). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Tomo III.

<https://www.folkloretradiciones.com.ar/literatura/Cuentos%20y%20leyendas%20populares%203.pdf>

Villarreal-Borrero, D., Jiménez-Cárdenas, L., González-Roys, G. (2021). Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica. *Revista Criterios*, 28(1), 165-195.

<https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.1-art8>

Dr. Marcelo Bianchi Bustos es Dr. en Literatura Comparada y Master en Literatura Infantil y Promoción de la Lectura, entre otros títulos. Profesor titular del Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "Sara C. de Eccleston", de la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino y de la Diplomatura en LIJ de la SADE en convenio con la Universidad Nacional de Villa María. Autor y profesor de la Diplomatura en LIJ con orientación en Literatura Regional del NOA de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Presidente de la Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil y Director del Departamento de LIJ del Instituto Literario y Cultural hispánico.

SÓCRATES EN EL SIGLO XXI: FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

... POR EMILIO LOPEZ.

En este ensayo el autor conjuga a un tiempo la reflexión teórica y la propuesta práctica. Se centra en la articulación entre filosofía y educación, con foco en la democracia concebida desde una perspectiva amplia. Examina aportes de pensadores contemporáneos al vínculo educación-democracia, remontándose al legado socrático-platónico por su relevancia en el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento y lo común. Propone, además, una relectura del método socrático en el presente para fortalecer la democracia mediante la recreación de valores en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Introducción

El punto de partida de estas reflexiones se ubica en la identificación de una serie de amenazas a la democracia y el papel de la educación frente a éstas. Por ello, a través del análisis filosófico, planteamos elaborar un marco para la acción en la inaplazable concurrencia entre la educación, la política y la democracia.

En referencia a las amenazas, podemos observar que, de modo general, las conversaciones en torno a lo común se proyectan desde una lógica agonal cuyo dominador común radica en el avance sobre el otro: o bien se lo ataca, o se lo ignora o se lo diluye en un anonimato de múltiples manifestaciones. Y estas actitudes se condensan en tres figuras: el choque, el desencuentro, la descualificación.

El choque alude directamente al ataque al interlocutor como modo de invalidar todo lo que éste pueda decir. El desencuentro se produce cuando el diálogo deviene *monodialogo*, esto es, una sucesión de monólogos que corren en paralelo, pero que nunca se tocan. La descualificación, por último, no puede leerse sin atender a su par complementario: la cuantificación. Da cuenta de la pérdida de los rasgos singulares del otro (derivados de la peculiaridad de sus alocuciones), a cambio del volumen medible de expresiones sobre algún tema -por parte de una pluralidad de emisores- en el espacio de las comunicaciones. La cantidad, el número de apoyos, rechazos, seguidores o detractores resulta determinante.

Asimismo, las amenazas penetran los muros de la escuela afectando la conversación con los otros (el modo en que se tramitan las discrepancias) y con uno mismo (punto agravado por la escasez de instancias para la reflexión sobre nuestras propias acciones). Esto es lo que sucede con los dispositivos de evaluación que, en el mejor de los casos, habilitan el

aprendizaje sobre los contenidos académicos, pero no sobre la experiencia de apropiarnos de éstos y, de esta forma, conocernos un poco más a nosotros mismos.

En suma, en la medida en que este tipo de situaciones conforme modelos para tramitar los desacuerdos y estructurar la conversación, es prácticamente imposible sujetar los nudos de la trama de la democracia. Frente a este cuadro, se vuelve imperativo pensar y experimentar formas de trabajo y de dotación de sentido del espacio educativo que anclen sobre otro tipo de intercambios: dirigidos a mejorar la conversación, robustecer el debate público guiado por la razón, la argumentación, el pensamiento crítico y, primordialmente, autocrítico.

A pesar de ello, existen voces que o bien niegan o bien relativizan la magnitud de los riesgos mentados. El problema con este tipo de posturas es que confinan la democracia a una forma de gobierno en la que se sustituye la fuerza por la regla de la mayoría y se garantiza la participación de la ciudadanía en las elecciones de sus representantes. Omiten que la democracia es, además de esto, una cultura y que la educación -tal como lo señala Amelia Valcárcel (2002)- constituye un elemento medular en la formación de esta cultura. En efecto, la democracia no puede escindirse del acuerdo y el ejercicio en torno a un conjunto de prácticas, de virtudes ciudadanas, entre las que

destacamos la disposición a dialogar y a reconocernos como iguales en el plano de la palabra. En consecuencia, la democracia liga su porvenir a la vitalidad del sistema educativo público.

Ahora bien, trazadas las coordenadas de nuestro posicionamiento, es menester avanzar hacia una instancia de índole propositiva.

Propuestas

Entre otros autores, Isabelino Siede (2013 a) y Martha Nussbaum (2010) toman esta posta que cruza la educación y la democracia. Más allá de sus divergencias, ambos ponen el foco en el trabajo sobre la argumentación, a partir de diferentes tipos de instancias y actividades: colocar a los alumnos en situaciones específicas que los comprometan a tomar decisiones y justificarlas apropiadamente; enseñanza de la lógica formal, análisis de argumentos y discursos políticos, realización de debates en clase, defensa de distintas posturas sobre un asunto, elaboración de textos con razonamientos bien estructurados, etc.

Sin embargo, tal como Nussbaum misma reconoce, este trabajo no puede conseguir un impacto significativo “si no se infunden sus preceptos en el *ethos* (carácter, costumbre) de la institución misma y en la metodología pedagógica aplicada en las aulas” (2010: 84). Esto equivale a admitir la insuficiencia de la enseñanza teórica cuando ésta no interpela, al menos, las acciones, la estructura del aprendizaje, los tipos de vínculos entre docente y alumnos. Es imprescindible que este trabajo sobre la argumentación devenga un *ethos* capaz de alentar la modelación del carácter de los alumnos, el cultivo de ciertas disposiciones.

El legado socrático-platónico

Aquí tomamos el relevo de los autores evocados, con el propósito de incorporarle una dimensión más concreta y práctica. Para ello, recurrimos a una de las tradiciones filosóficas más significativas de la historia del pensamiento: el legado socrático-platónico. Dos razones estrechamente ligadas lo justifican: por un lado, la figura de Sócrates encarna el modelo de vida filosófica, en tanto estímulo constante para que nos conozcamos a nosotros mismos y examinemos nuestra vida; por otro lado, debido al protagonismo asignado al diálogo, en el que el plano de la argumentación es indisoluble del trabajo sobre la disposición requerida para mantenerlo. Se trata, en definitiva, de una actividad que sobrepasa su aspecto intelectual y se vuelve una práctica viva que inspira el trabajo sobre el *ethos* que es menester impregne nuestras prácticas educativas.

A propósito de esto, el llamado “método socrático” se canaliza a través del diálogo y convierte la actividad filosófica en un cofilosofar. Así, el método se despliega en dos momentos complementarios: el primero es negativo, la refutación; el segundo es positivo, la mayéutica. Durante la refutación, Sócrates declara su falta de conocimiento acerca de un tema (en general, la dilucidación en torno a la esencia, la definición de un concepto). Al mismo tiempo, a

través de la ironía finge estar convencido del saber que ostenta su interlocutor (no se niega su postura, sino que se la admite provisionalmente), a fin de que éste comunique el saber que cree poseer y, a través del progreso en el diálogo, conducirlo a una contradicción y, en consecuencia, a reconocer su propia ignorancia. Seguidamente, desde un punto de vista analítico, la mayéutica alude al arte abocado a ayudar a dar a luz los conocimientos que los interlocutores albergan en sus propias almas.

“SE VUELVE IMPERATIVO PENSAR Y EXPERIMENTAR FORMAS DE TRABAJO Y DE DOTACIÓN DE SENTIDO DEL ESPACIO EDUCATIVO QUE ANCLAN SOBRE OTRO TIPO DE INTERCAMBIOS: DIRIGIDOS A MEJORAR LA CONVERSACIÓN, ROBUSTECER EL DEBATE PÚBLICO GUIADO POR LA RAZÓN, LA ARGUMENTACIÓN, EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y, PRIMORDIALMENTE, AUTOCRÍTICO.

En pocas palabras, la vigencia y la potencia de Sócrates y su método lo consagran como modelo e inspiración para repensar las prácticas educativas y así atizar en múltiples planos la cultura democrática. Ciertamente, en el mismo proceso de pensar con el otro, se labra la disposición a hacerlo de una forma determinada (hacer filosofía supone el trabajo sobre el carácter: nos convoca a estar abiertos, a indagar y admitir las inconsistencias de nuestras ideas). Asimismo, se resignifica el rol del maestro: no como un portador de una doctrina que transmite a sus discípulos, sino como quien se ocupa de guiarlos para que piensen por sí mismos. Apretadamente, la práctica de la filosofía exige forjar un interés genuino por

transformar la vida a la luz de las reflexiones llevadas a cabo; implica un trabajo de autoconocimiento, de cuidado de sí y del otro en el horizonte de la aspiración a una vida buena.

Demostrada, entonces, su deseabilidad, es necesario investigar si la pedagogía socrática es posible en el siglo XXI, en nuestro contexto histórico e institucional (educativo).

Sócrates en el siglo XXI

En este punto nos cruzamos con una serie de obstáculos que imprimen una distancia significativa entre la escena original que encuadraba la filosofía de Sócrates (educación no obligatoria, disponibilidad de tiempo, contenidos libres, pocos interlocutores, disposición al diálogo) y nuestras prácticas (educación reglada, escasez de tiempo, contenidos curriculares específicos, clases con gran número de alumnos, oficio del estudiante).

A partir de este hiato, debemos reinterpretar la pedagogía socrática en el siglo XXI y atenernos a su espíritu, así como capitalizar algunas opciones existentes. En función de esto, nuestra propuesta

articula la filosofía de Sócrates –el ejercicio de mantener un diálogo vivo, en movimiento –con la filosofía de Platón –la

escritura de un diálogo-. Tal es así que, cruzando y reelaborando ambas perspectivas, se propone la acción de mantener un diálogo -entre el docente y cada uno de los alumnos- a través de la escritura y a lo largo del tiempo.

De este modo, resulta posible organizar una modalidad de diálogo genuina que garantice la participación de todos y permita que éste sea meditado (que se sustente en razones, que identifique sus supuestos, que desarrolle o afine la sensibilidad en vista de sus consecuencias). Al mismo tiempo, se resignifica el valor de cada intervención, al pasar por el cedazo de la escritura y no acotarse únicamente a la inmediatez de la oralidad. Consecuentemente, replantea la escritura y su rol, al concebirla como el vehículo de un diálogo –con uno mismo y con el otro- que, al aprovechar otros tiempos allende el aula, alienta la capacidad de reflexión.

De forma más concreta, el diálogo con cada estudiante se desencadena a partir de trabajos escritos -preparados a partir de consignas cuidadosamente confeccionadas- que los colocan frente a un problema real, a fin de que produzcan un texto (que se nutra del marco teórico abordado en la materia). Asimismo, la propuesta está acompañada con los criterios de evaluación para que, con éstos en la mano, los trabajos se coevalúen, sumando una nueva instancia de diálogo entre alumnos y docente. Tal es así que, en sus devoluciones, el docente actúa de un modo análogo al de Sócrates. En estas *conversaciones* escritas, el docente no tacha frases incorrectas o baja la nota. En su lugar, incorpora a los textos de los alumnos



fundamentalmente preguntas, comentarios e invitaciones (a explayarse, investigar, aclarar, confrontar, comparar, etc.) que alimentan el diálogo y acompañan al alumno a examinar sus propios pensamientos, posiciones. Y así se produce una pluralidad de intercambios, de *cartas* que impulsan a trabajar sobre una filosofía viva, en movimiento constante y que dibuja los principales rasgos de la cultura democrática que aspiramos a fortalecer. Por su parte, esta reinterpretación del diálogo socrático, a lo largo del tiempo, talla una virtud pública esencial, en la medida en que potencia un modo de hacer junto a un tipo de carácter. A través del diálogo como práctica se va generando el diálogo como disposición: se traduce en un *ethos*.

Justamente, el diálogo debe llevarse a cabo en el marco de tres condiciones (favorecidas por el trabajo escrito asincrónico). Estos *a priori* de la posibilidad y del desarrollo del diálogo genuino (para su acceso y permanencia) lo conforman el tiempo, la confianza y estar dispuesto a cambiar el punto de vista.

El tiempo es la variable dura, la que no puede saltarse, apurarse. Compartir la palabra requiere de su maduración, de la oportunidad del silencio, de la meditación pausada, de la reflexión. La confianza remite a la apuesta, no la certeza, a creer –como punto de partida– que el otro, si lo escuchamos con atención, tiene algo valioso para decir (o

que al menos lo es el hecho de emprender una búsqueda en conjunto). Finalmente, la disposición a cambiar el punto de vista no supone cambiarlo necesariamente. Exhorta a hacerlo cuando nuestras ideas no logran sostenerse por sí mismas, cuando nuestro compañero de palabra nos presenta un argumento mejor, acaso uno diferente que no contemplábamos. No se trata de otra cosa que de la escucha atenta y la aceptación franca. Positivamente: se trata de dejarse decir.

Conclusiones

En virtud de su incidencia en la cultura democrática, planteamos un modelo que concibe la herencia de Sócrates como inspiración para la docencia del siglo XXI. Más allá de sus peculiaridades, bosqueja la estructura general para asegurar las voces de todos y atiende a las condiciones para su implementación genuina y así recrear valores en el proceso de educar.

En correspondencia con las obras platónicas de juventud, este ensayo no desemboca en una solución cerrada. Antes bien, invita al diálogo con su lector, con la expectativa de fortalecerse. Éste es el trabajo que la educación no puede eludir, si entiende que una de sus tareas cardinales concierne a afianzar el tejido de la democracia, como texto de voces sobre lo común y el vivir juntos.

Bibliografía

Nussbaum, M. C. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz.

Siede, I. (2013 a). "Democracia, educación en valores y desafíos de la época". En: Curso de posgrado: Construcción de ciudadanos políticos en ámbitos educativos: Herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina.

Valcárcel, A. (2002). Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo. Madrid: Temas de hoy.

Emilio López es profesor y estudiante de Filosofía. En la actualidad, da clase en varios profesorados de la CABA.

Su email: emilio.f.lopez@gmail.com



RELATOS DE EXPERIENCIA

EL TALLER DE ENCUADERNACIÓN ARTESANAL COMO PROPUESTA DE EXTENSIÓN CULTURAL EN LA BIBLIOTECA MARINA MARGARITA RAVIOLI DEL ISPEI SARA C. DE ECCLESTON

●●● POR: VILMA CAROU, GISELLE PERRONE Y VANINA ROMERO

A lo largo de los años las bibliotecas en general y específicamente las bibliotecas escolares, como partes integrantes del proceso de la formación integral de los estudiantes, se han ido recreando y sin abandonar su rol tradicional, ofrecen nuevos servicios para la Comunidad Educativa. El siguiente artículo relata la experiencia del Taller de Encuadernación Artesanal, que se desarrolla en la Biblioteca Marina Margarita Ravioli del ISPEI Sara C. de Eccleston en el marco del Programa de Extensión Cultural y el vínculo que éste genera con sus usuarios.

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.
Pedagogía de la autonomía - Paulo Freire

Las Directrices para la Biblioteca Escolar de la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias, IFLA, de acuerdo a su sigla en inglés, y UNESCO (2002) establecen que: “La biblioteca escolar es parte integrante del proceso educativo” (p. 14), y de acuerdo a la nueva edición de las Directrices para la Biblioteca Escolar (2021) “La biblioteca escolar es un componente esencial de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, y también contribuye a los objetivos sociales de esta, tales como el compromiso del estudiantado, la inclusión de alumnado diverso, y las relaciones con la comunidad más amplia” (p. 42). Para cumplir con estos objetivos y sin perder de vista su rol tradicional, las bibliotecas ofrecen distintos tipos de actividades a través de la incorporación de nuevos servicios y programas de extensión cultural.

Estas actividades de extensión cultural desarrolladas en la biblioteca escolar son fundamentales ya que contribuyen a la formación integral de las y los estudiantes. Ya en la década del 90 se hablaba de este servicio en las bibliotecas públicas. Julio Neveleff (1999) sostiene que la extensión cultural estará dirigida a apoyar y estimular aquellas actividades artísticas, de investigación o de producción vinculadas con el libro y otros soportes de la información.

Del mismo modo, Lopera Cardona y Zapata Soto (2015) sostienen que el término “servicio de extensión” se refiere al conjunto de actividades y prácticas asociados a los servicios culturales que dan a conocer a la biblioteca y sus recursos, como programas de promoción

a la lectura, conferencias, exposiciones y talleres, entre otros. Así, las bibliotecas no sólo deben satisfacer las necesidades de información de los usuarios, sino que deben ir más allá, incorporando nuevos servicios y actividades. En este sentido, la Biblioteca Marina Margarita Ravioli del ISPEI Sara C. de Eccleston, ofrece como servicio de extensión cultural, el Taller de Encuadernación Artesanal, como una manifestación de la riqueza cultural y como un estímulo para el uso y disfrute de la biblioteca.

La encuadernación artesanal es una técnica con una importante tradición histórica que ha perdurado a lo largo del tiempo, y que abre un campo con infinitud de posibilidades para diferentes producciones artísticas, con un alto valor cultural significativo; no sólo permite el desarrollo de habilidades manuales, sino que promueve también la autonomía, para la producción de recursos didácticos, cuadernos, carpetas, libros, álbumes, bitácoras, siendo estos una pieza original y única.

En cuanto al origen de la encuadernación se remonta al siglo I con la aparición de los primeros Códices en Egipto. Eran encuadernados en cuero o pergamino flexible. Con el tiempo esas encuadernaciones se fueron reemplazando por hierro, metal y más tarde por tablas de madera cubiertas con cuero en la parte exterior y su interior con tela. Para que las encuadernaciones resulten más sólidas y embellecerlas

se decoraban las esquinas y los contornos de las tapas con metal.

Alrededor del siglo XIV los árabes introdujeron el cartón haciendo los libros más livianos. En España el cartón comienza a usarse a mediados del siglo XVI y es a partir de este período en que se inicia una época brillante para la encuadernación que durará hasta finales del siglo XVIII. Pero, vuelve a resurgir su interés a principios del Siglo XX y permanece hasta nuestros días, con herramientas más perfectas y estructuras renovadas logrando ejemplares únicos y de gran belleza artística.

La encuadernación tiene por objeto unir, disponiendo ordenadamente, cuadernillos de una obra, para formar un volumen compacto, por medio de una costura sólida, y aplicarle una cubierta firme, para proteger el libro o cuaderno y facilitar su uso, asegurando su conservación.

El Taller de Encuadernación Artesanal que se desarrolla en la biblioteca tiene como objetivo brindar a los participantes herramientas prácticas y creativas para acercarse a la técnica tradicional que involucra las etapas del proceso de encuadernación de un libro o cuaderno.

A través de esta experiencia se busca no sólo enseñar los procesos manuales y el cuidado en la elaboración de encuadernaciones, sino también promover el valor cultural y artístico que esta práctica conlleva.

También se busca transmitir la pasión por la encuadernación que para algunos puede significar una magnífica salida laboral.

Crear un cuaderno es una actividad que intensifica no sólo la creatividad de quien lo realiza sino su expresión corporal-artística, su paciencia y sus habilidades manuales.

Al respecto, Hazell, R. (2019) señala la multiplicidad de beneficios de la encuadernación de libros, afirmando lo relajante y terapéutico que puede resultar usar las manos en el plegado y costura para elaborar un objeto que habitualmente se fabrica de manera industrial.

También obliga a ejercitar la mente haciendo mediciones, ayuda a la toma de decisiones en cuanto al diseño y estimula la concentración al seguir las instrucciones del proceso. Cuando esta actividad se realiza en un formato taller, la experiencia resulta muy enriquecedora.

A la hora de crear, los materiales cobran una gran importancia; las texturas, los colores, los hilos, el cartón, los papeles que lograrán un objeto único, se conjugan para su realización y el resultado cobra un alto significado para su creador ya que muchas veces están cargados de una emocionalidad significativa; son realizados por los participantes como regalos para sus hijas/os, madres, amigas/os, hermanas/os, afectos.

Los participantes de estos talleres se caracterizan por su pluralidad y diversidad, están abiertos a diferentes actores de la comunidad educativa, (estudiantes, directivos, docentes, docentes jubiladas, personal de servicios generales entre otros), esto genera un vínculo muy especial con la biblioteca como espacio de encuentro, creación y amorosidad.

A la vez, la modalidad taller facilita un clima distendido y el trabajo en equipo, en el que se alternan y comparten los roles y donde interrelacionarse y vincularse con el otro surge espontáneamente. Siendo un método abierto y

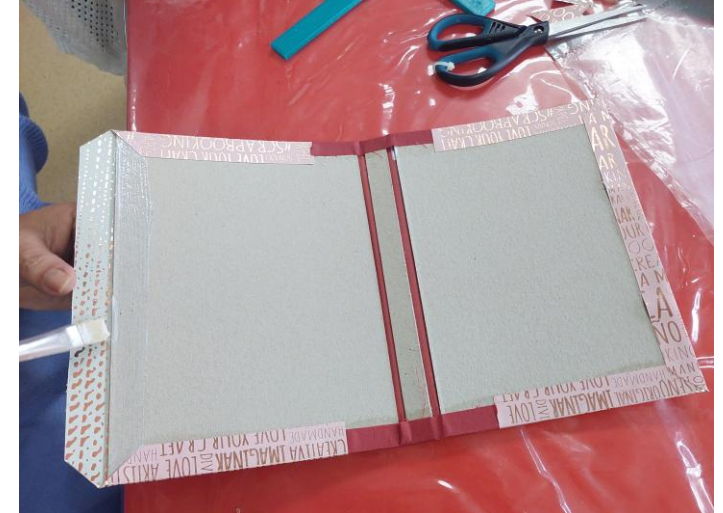
dinámico, el enseñar y el aprender cobran vida, se despierta el interés, la alegría y el placer.

De esta manera, la colaboración entre pares, es instantánea cuando a alguien se le ha dificultado alguno de los pasos de la encuadernación; son situaciones frecuentes que dan cuenta de los vínculos que se forman entre los y las participantes del taller, esto sitúa a la biblioteca como un espacio creativo, cultural, activo con una apertura donde el arte y el amor surgen en cada paso del maravilloso arte de la encuadernación.

Los talleres de encuadernación artesanal se vienen desarrollando en la biblioteca del Instituto desde el año 2023, pautados un día en particular con una duración aproximada de 4 horas, en los cuales la imaginación vuela y la camaradería es la estrella.

Hasta la actualidad se realizaron alrededor de quince talleres en los cuales los participantes pudieron plegar y coser las hojas de sus cuadernos, medir lomos y tapas, encolar y pegar las hojas de guarda, cinta señaladora, capiteles y elástico y también compartir un rico desayuno.

En los primeros talleres se realizaron cuadernos de tapas duras a pasta completa, forrados en tela de gabardina de algodón, con costura francesa y lomo recto, en la actualidad se realiza a media pasta o encuadernación holandesa con lomo forrado en tela de encuadernación y las tapas en papel.



Cada taller es único por la diversidad de los participantes, pero en todos ellos, al finalizar la felicidad de haber logrado un producto único y original que se refleja en sus miradas, los iguala.

La participación de la Comunidad Educativa en el taller fortalece de manera significativa la relación entre los participantes y la biblioteca, consolidando un vínculo duradero que permanece incluso después de la finalización del taller, fomentando el sentido de pertenencia, transformando a la biblioteca en un lugar de encuentro, aprendizaje y crecimiento colectivo que estimula la continuidad en la participación de futuros proyectos.



Bibliografía

Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (2002). Directrices de la IFLA- UNESCO para la Biblioteca Escolar. International Federation of Library Associations and Institutions. <https://repository.ifla.org/rest/api/core/bitstreams/0ce31ce6-254b-475c-a608-88c732d6a0e6/content>

Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (2015). Directrices de la IFLA para la Biblioteca Escolar. International Federation of Library Associations and Institutions.

<https://repository.ifla.org/rest/api/core/bitstreams/ba23f105-3fab-4679-a238-ea718498b779/content>

Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.) <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>

Hazell, R. (2019). Encuadernación creativa. Blume.

Lopera Cardona, D., Zapata Soto, S. (2015). El valor de los servicios bibliotecarios de extensión cultural: el caso del Centro de Documentación de Ingeniería, Universidad de

Antioquia. E-Ciencias De La Información, 6(1), 1–27.

<https://doi.org/10.15517/eci.v6i1.21750>

López, C. (1993). Talleres, ¿cómo hacerlos?. Troquel.

Monje Ayala, M. (2000). El arte de la encuadernación. Clan Editorial.

Neveleff, J. (1999). Actividades de extensión en bibliotecas públicas. Sociedad Argentina de Información. Revista Argentina de Bibliotecología 2, 49-58, https://www.sai.com.ar/bibliotecologia/rab/pdfs/rab_v2_17.pdf

Vilma Carou es Licenciada en Bibliotecología y Ciencias de la Información egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Profesora para la enseñanza primaria, egresada de la Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta” (CABA). Abogada egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Se especializó en encuadernación artesanal y en conservación y preservación del papel, aplicando sus conocimientos en las bibliotecas de formación docente en las que se desempeña. Su mail: vilma.carou@bue.edu.ar

Giselle Perrone es Bibliotecaria y Gestora Cultural. Trabajó en bibliotecas de centros comunitarios-barriales, bibliotecas populares y en la bibliomóvil “Ábrete Libro” un proyecto destinado a la mediación lectora para las infancias que viven en sectores rurales. Actualmente trabaja en bibliotecas de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su mail: maria.perrone@bue.edu.ar

Vanina Romero es Bibliotecaria egresada del Colegio Superior del Uruguay “Justo José de Urquiza”. Se desempeñó como bibliotecaria en escuelas primarias y populares, coordinó la Biblioteca de la Universidad CAECE y trabajó como bibliotecaria en Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Actualmente coordina la Biblioteca Marina Margarita Ravioli del ISPEI Sara C. de Eccleston. Su mail: vanina.romero@bue.edu.ar

PRIMEROS ENCUENTROS DE BEBÉS CON LIBROS: UNA EXPERIENCIA EN SALA DE LACTARIOS

●●● POR LUCAS BENITEZ.

Este relato es sobre una experiencia de iniciación a la lectura con bebés de entre 5 y 11 meses en una sala de lactarios. La propuesta consistió en disponer libros y láminas a su alcance, observando sus modos singulares de exploración y el rol docente como mediador cultural. La experiencia muestra cómo, aún en edades tempranas, los niños y las niñas se apropian del objeto libro desde el juego, el cuerpo y la curiosidad, evidenciando que la lectura es parte del cuidado y de la construcción de subjetividad.

Como recuerda Graciela Montes (2007), “la frontera indómita” de la lectura se abre como un territorio de encuentro entre el sujeto y el texto, un espacio que no puede ser totalmente domesticado ni previsto. En esa zona indómita, los lectores -incluso los más pequeños- se apropian de los libros con su cuerpo, sus gestos y su curiosidad. Esta experiencia en sala de lactarios se constituye como juego, cuidado y construcción de sentido.

En esta oportunidad propuse un encuentro de los niños y las niñas de la sala de lactarios con los libros. Cabe destacar que hasta el momento no habían tenido oportunidad de interactuar con ellos, ya que ni la familia ni la escuela habían brindado un acercamiento previo. Por eso, esta experiencia se presentaba como algo enigmático y novedoso.

La sala, compuesta por seis bebés, cuenta con tres docentes para acompañar la situación. En la primera propuesta, solo dos de los seis niños y niñas estaban despiertos/as. Coloqué los libros y algunas láminas dentro de una canasta, a disposición. Casualmente, ambos bebés tenían ocho meses y se mostraron curiosos frente a la novedad. Para garantizar el acceso al material, les mostré un libro a cada uno.

Emilia manifestó una curiosidad muy práctica: se lo llevó a la boca, lo saboreó un poco, luego lo retiró y lo observó detenidamente. Benjamín, en cambio, lo contempló por unos segundos y enseguida lo agitó (interpreté que lo hacía para comprobar si sonaba), lo lanzó por el aire y movió pies y manos con entusiasmo. Desde mi lugar comencé a poner palabras: “¿Qué sabor tiene?”, “¡Me parece que ese te gustó mucho!”. Me mostré disponible, acompañando su exploración.

Emilia continuó con el libro como si fuera un chupete; en ocasiones lo lanzaba. Se trataba de un libro con una portada de arcoíris. Luego se acercó a la canasta (que lamentablemente era demasiado alta, lo cual dificultaba que los bebés pudieran ver desde el inicio que había

más libros) y descubrió su contenido, lo que le generó gran emoción. La maestra que acompañaba la actividad actuaba en ocasiones como un espejo, observando cómo yo permitía la manipulación libre de los libros, con una intervención mínima.

Emilia tomó las láminas, observaba algunas detenidamente, lanzaba las que no le interesaban y se llevaba a la boca las que la convocaban. Reiteradamente volvía a buscar en la canasta, tomando los libros uno por uno, mordiéndolos, lanzándolos al aire. Cada vez que encontraba el libro de portada de arcoíris, manifestaba gran entusiasmo: sin duda ese libro le generaba un impacto especial, ya que lo elegía por sobre los demás. En un momento descubrió lo que la gravedad hacía con los libros: al caer, se abrían las páginas. Entonces, observaba alguna con atención y luego volvía a llevar el libro a la boca.

Por su parte, Benjamín miraba con atención, tomaba en ocasiones las láminas y las llevaba a la boca. La maestra le acercaba libros, le mostraba páginas y él, a su ritmo, se mantenía expectante frente a lo que ocurría.

Este primer encuentro fue gratificante: pude apreciar las primeras situaciones de lectura de libros. En la siguiente propuesta, más compañeros y compañeras estaban despiertos.

Valentino, de once meses, tomó las láminas y las observó de un lado y del otro; también sostuvo a la vez un libro y una lámina, luego los soltó y comenzó a abrir un libro, pasaba las páginas, volvía a la anterior, lo cerraba e intentaba abrirlo por el lomo. Malec, de seis meses, llevó un libro a la boca y lo saboreó un tiempo. Victoria, de cinco meses, desde su huevito, observaba atentamente el libro que la maestra le mostraba. Emilia, en tanto, volvía a gritar de alegría al ver el libro de arcoíris, y a veces se enojaba cuando lo tenía algún compañero.

El espacio estaba dispuesto para que los niños y las niñas descubrieran los libros. Las lecturas se interrumpían frente a necesidades como el sueño, el hambre o un interés diferente. Observé que algunos bebés querían tomar el libro que tenía otro, que iban y venían de un libro a otro, o de una página a otra. Emilia volvía de manera recurrente al mismo libro.

En un nuevo encuentro, volví a presentar los libros y las láminas, y esta vez agregué libros de tela. Acompañé los ritmos individuales, observando sus prácticas de lectura. Opté por repetir la misma selección de libros, considerando que la continuidad brinda seguridad y cierta transición afectiva. Emilia volvió a elegir el libro de arcoíris: no sé si por su cualidad estética o por alguna razón emocional, pero mi decisión de mantenerlo en la propuesta se vio validada por su insistencia en seleccionarlo. Intenté acercarle otros libros para ampliar su interés, siempre con respeto a su elección como lectora.

Mientras tanto, Malec tomó un libro de tela, lo llevó a la boca, luego cayó abierto en una página con dos gatos cuyas colas sobresalían del borde: inmediatamente las jaló y volvió a llevárselas a la boca. Más tarde repitió la acción, pero esta vez se quedó observando la página detenidamente. Fausto, de once meses, se mostró muy interesado por las láminas: gateaba hacia una, luego hacia otra, las giraba, las agitaba. Benjamín se detuvo en la portada de una, la sostuvo y la sacudió con fuerza. Victoria, acostada boca abajo, observaba

a distancia un libro, intentando desplazarse para alcanzarlo mientras balbuceaba. Me acerqué y se lo entregué; lo chupó un largo rato.



Imagen de freepik. Ilustrativa

Se armó un clima de lectura compartida y contenida, acompañada por las maestras. Les señalé a mis compañeras que era válido detenerse en una página, seguir el ritmo que marcaran los niños y niñas, y no temer a repetir acciones ni ordenar el “alboroto”. La lectura, entendida como parte del cuidado, se desarrollaba en libertad: los bebés iban y venían, exploraban. A esa edad el cuerpo es protagonista y demanda protección, calma y sostén para poder acompañar las experiencias de lectura.

Son lecturas intermitentes, pero por alguna razón los bebés vuelven a elegir los libros. Todo se da mediado por el juego y las acciones cotidianas. Esta propuesta me permitió observar la “conversación” que los bebés entablan con los libros, sus modos de interacción, su iniciación en la lectura. Como buenos lectores y lectoras, insisten en elegir libros, balbucean al explorarlos, los toman con sus manos, se divierten, juegan.

Ser lectores implica movilizarse: el acto de leer los transforma, los emancipa. Mi tarea de mediador cultural en este proceso ha sido profundamente significativa.

Como sostiene Paulo Freire (1991), “El acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente”. En la experiencia relatada, los bebés “leen el mundo” desde su cuerpo y sus interacciones con los libros, evidenciando esa continuidad entre la lectura de la realidad y la lectura de la palabra.

En esta misma línea, Laura Devetach (2008) recuerda que “cada gesto que un individuo hace, puede ser leído, generar palabras que lo nombren, generar una escritura. Por eso interesa el lenguaje anterior, la escritura anterior, la lectura anterior a la palabra”. Estas miradas permiten comprender que aun las exploraciones tempranas -morder, agitar, balbucear frente al libro- ya son formas de lectura.

Bibliografía

Freire, P. (1991). La importancia de leer y el proceso de liberación. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Devetach, L. (2008). La construcción del camino lector. Buenos Aires: Comunicarte.

Montes, G. (2007). La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2007). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lucas Benitez es Docente de Nivel Inicial en CABA, egresado de ISPEI Sara C. Eccleston en 2022. Actualmente se desempeña en salas de jardín en infantes y en proyectos pedagógicos de primera infancia. También es estudiante avanzado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UBA).

Su mail: benitezlucasf@gmail.com

GESTIONAR UN INSTITUTO DE FORMACION DOCENTE: DESAFÍOS E INTERROGANTES.

●●● POR: EQUIPO DE LA REVISTA Y AYUDANTES DE TRABAJOS PRÁCTICOS INFORMÁTICOS

La revista *e-Eccleston* entrevistó a María Pía Barbará, quien ocupó el cargo de rectora del ISPEI Eccleston entre 2022 y 2025. Desde sus inicios en el jardín Mitre hace casi 40 años, conoce el ISPEI en todos sus ámbitos. Participó de diferentes espacios del profesorado: en bedelía, biblioteca, informática, como profesora, en regencia y finalmente en rectorado. En esta entrevista nos cuenta cómo es gestionar una institución del nivel y los desafíos que tuvo que enfrentar desde un encuadre pedagógico, normativo, institucional, social y tecnológico.

e-Eccleston: - ¿Qué es el Eccleston para vos?

Ma. Pía Barbará: *El Eccleston forma parte de mi vida, desde los 18 años que comencé a trabajar en el Mitre, hasta ahora en el profesorado, de hecho, mis tareas y mi trabajo aquí creció conmigo. Si bien trabajé en diferentes lugares en paralelo nunca dejé de pertenecer a esta casa, con todos los sentimientos que eso implica. De alguna manera es mi segundo hogar, donde paso la mayor parte del día, en este momento casi finalizando mi carrera en el Eccleston me da tristeza no estar en el día a día, disfruto del trabajo, recorrer los diferentes espacios, acercarme a conversar, el buen día de la mañana temprano, son muchas cosas.*

e-Eccleston: - ¿Por qué elegiste ser rectora? ¿Qué desafíos encontras en tu labor diaria?

Ma. Pía Barbará: *Buena pregunta, creo que fue un camino que se fue haciendo desde hace mucho, en los diferentes roles que fui desempeñando a lo largo de estos 39 años. Personalmente creo que todos los cargos que desempeñas presentan desafíos, según cómo los lleves a cabo, las metas que quieras cumplir en cada uno de ellos. Desde mi primer cargo, el de AYTP, de profesora, llevar a cabo la gestión de la información del Instituto, la regencia, el conocer la institución, caminarla. Los desafíos son muchísimos, en la gestión del día a día hay muchas cosas, el que nunca te alcanza el tiempo entre firma de expedientes, títulos organizar las jornadas, recorrer los sectores, acompañar a la cooperadora, sumado a las tareas por fuera de la institución, por ejemplo, reuniones en el ministerio, el trabajo en las comisiones del ROM, cambio de plan y pensar la mejor opción para que docentes no se vieran perjudicados, el conocer a cada uno de los actores institucionales, la organización junto con infraestructura para proyectar la próximas obras y*

la tarea que eso implica. Acompañar en los proyectos que se van presentando. Cada día hay un desafío nuevo.

e-Eccleston: -Tus inicios fueron en el Jardín Mitre ¿Cómo fue esa experiencia? ¿En qué te interpeló para que hoy elijas estar dónde estás?

Ma. Pía Barbará: *Fue mi primera experiencia laboral, salir al mundo de alguna manera, yo recién había finalizado el secundario. Aún recuerdo ese primer día, al llegar me acompañan hasta la Sala 1 (hoy es deambu 1), allí estaba Mabel ya que la docente a cargo se encontraba en licencia, ella me acompañó y me enseñó un montón de cosas, dos momentos difíciles, el almuerzo, la siesta. Creo que esta etapa fue de crecimiento, de aprendizajes, de tomar decisiones y enfrentarlas. Algo fundamental: me enseñó a trabajar en equipo, y aquí un agradecimiento a Blanca. Creo que lo que me interpeló fue que a pesar de los cargos y los roles ante todos somos personas y que sin uno y sin el otro las Instituciones no pueden funcionar.*

e-Eccleston: - ¿Cómo es la gestión cuando tenés que articular dos instituciones, una de formación docente y otra de nivel inicial? ¿Qué capacidades son necesarias?

Ma. Pía Barbará: *Gestionar los diferentes niveles no es sencillo, teniendo en cuenta que el Nivel Inicial tiene sus propias autoridades, la Supervisión es importante poder articular las tareas en equipo, el diálogo. Creo que es fundamental el poder de gestión, la toma de decisiones muchas veces no permite que nos tomemos demasiado tiempo para tomar una decisión, hay que hacerlo ya.*

e-Eccleston: - Tuviste un gran desafío: gestionar en la pandemia ¿Cuáles fueron los principales retos y aprendizajes en ese momento?

Ma. Pía Barbará: *Gestionar en pandemia en la regencia fue bastante complejo. Ahora a la distancia recuerdo aquellos días de marzo organizando el campus, capacitaciones. Para mí el principal reto fue hacer el profesorado a través del campus, estar conectados profesores estudiantes y bedeles. Otro de los retos fue comunicarnos con los estudiantes a través de un aula, es decir que la bedelía se virtualice con todo lo que implicaba. Dos cosas fueron fundamentales para poder atravesar esos dos años, la escucha y recalcular cuando me di cuenta que algunas cosas así no funcionaban.*

Es decir, uno de los retos más difíciles fue mantener el contacto estrecho con los estudiantes y los docentes a través del campus, videollamadas, y fundamental el contacto diario con el equipo de bedelía que pasó de hacer todo en papel a digitalizar toda la oficina. Celebro el trabajo que se realizó en ese momento, hasta los títulos se emitieron lo que implicó que todo lo previo ya se había realizado.

Algo fundamental fue el equipo directivo conformado junto a Gaby e Inés donde nos pasábamos horas conversando acerca de diferentes situaciones.

e-Eccleston: - ¿Cuáles son los principales logros y desafíos que encontrás en la institución con respecto a la inclusión de tecnologías digitales, robótica y programación?

Ma. Pía Barbará: *Creo que el mayor logro que me llena de estos últimos años fue la creación del espacio maker, que a partir de todo el equipamiento que fuimos adquiriendo a través de distintos proyectos, sintetiza todo lo que se trabajó desde el área de informática incluyendo a docentes y Aytps. Sin ellos nada de este espacio y de la adquisición de equipamiento hubiese sido posible. Ante cualquier sugerencia de armemos proyecto para ver si conseguimos algo más, siempre hubo manos para sumarse. El desafío que se viene ahora es que tanto estudiantes como profes se puedan ir sumando, que conozcan todo lo que tenemos, y que hay un equipo de personas que pueden acompañarlos disfrutar de esta tarea donde aún existe un poco de resistencia. Celebró que hayamos compartido el espacio también con el Jardín Mitre, y aquí sumo un desafío: el de continuar y sumar la tarde a construir un proyecto de tecnología con el Jardín.*

e-Eccleston: - ¿Cómo ves la irrupción de la IA en educación? ¿Y en la gestión de los equipos?

Ma. Pía Barbará: *Siento lo mismo cuando aparecieron las primeras PC en la escuela, por el momento lo que se escucha es “utilizó IA, no puede ser”. La IA llegó para quedarse, para mí la deberíamos tomar como aliada y no como enemiga, considero fundamental comenzar a capacitar a los docentes, equipos directivos sobre los alcances y las bondades, creo que en Argentina aún no hemos aprendido a capitalizar los beneficios. Les dejo un desafío a este equipo informático, que ya venimos hablando, de armar en diciembre o en febrero algún curso al equipo docente sobre IA.*

e-Eccleston: - Una de las características que vemos de tu gestión es el vínculo cercano que tenés con los/as estudiantes ¿Cómo fue la construcción de ese vínculo?

Ma. Pía Barbará: *Siempre sostuve que desde los roles directivos había que caminar las instituciones, ver que sucede, conversar. Así que desde el día 1 como regente al inicio del cuatrimestre me acercaba a cada aula a darles la bienvenida al inicio del ciclo lectivo a los docentes y estudiantes, conversando un ratito con cada grupo, y diariamente recorría los pasillos ingresando a algunas aulas. Nadie se sorprende cuando lo realizo, en las inscripciones me acerco a ver en que se inscriben y los asesoro. El estar en el día a día, al finalizar cada ciclo, trato de dar respuesta. En general hago esto en todos los sectores, incluso en el jardín.*



e-Eccleston: - y por último ¿Tres o cuatro aprendizajes que te llevas de estos años en la gestión? ¿Cuáles considerás que fueron tus aportes?

Ma. Pía Barbará: *Creo que aprendí a escuchar, a acompañar, que muchas veces uno tiene que tomar decisiones que no son gratas para todos pero forma parte de la función. En cuanto a los aportes: ante los conflictos entre estudiantes tratar de mantener la neutralidad para lograr que se resuelvan las diferencias. Lograr presentar muchos proyectos que nos den fondos para adquirir equipamiento/material didáctico a través del INFOD, a través de mejora e investigación. Cooperar en comunidad, etc. Los proyectos que se llevan a cabo entre el ISPEI y el Jardín Mitre a través de diversas cátedras enriqueciendo a docentes del Mitre, del ISPEI a niños/as del jardín y estudiantes. Acompañar a los/as estudiantes en sus trayectorias.*

e-Eccleston: - ¿Un mensaje para los/as estudiantes que están transitando la carrera hoy?

Ma. Pía Barbará: *Que eligieron una carrera hermosa que las/os va a llenar de alegrías, satisfacciones, desafíos, que se sigan formando y brinden a los/as niños/as propuestas significativas y ante los desafíos de cosas nuevas que nunca dejen de explorar, de ser curiosas. Fortalecerse ante cada crítica de la sociedad sobre nuestra tarea, mostrando que son las mejores docentes.*



ANEXO TEMÁTICO

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

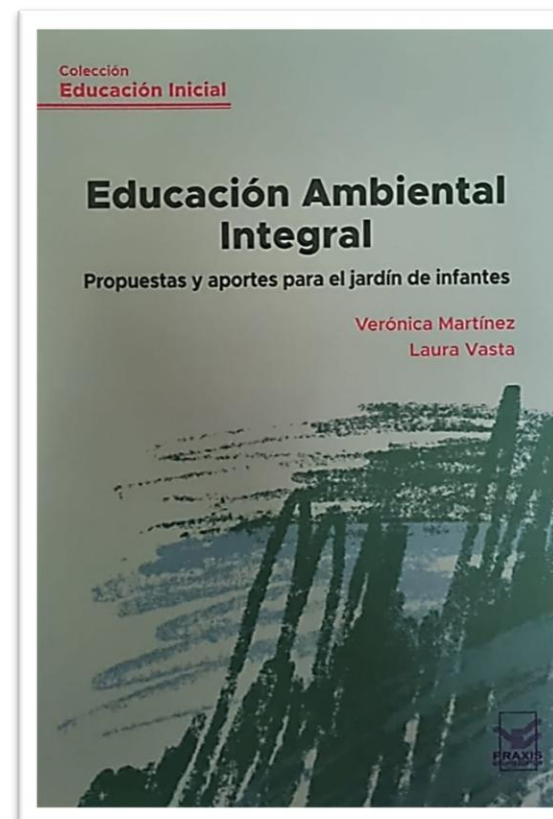
●●● POR: EQUIPO DE BIBLIOTECA

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

***Martínez, V. ; Vasta, L. (2025) Educación ambiental
integral : Propuestas y aportes para el jardín de
infantes. Praxis.***

Este libro presenta cuatro propuestas vinculadas al campo de la Educación Ambiental. Las mismas tienen como finalidad acercar a los niños y las niñas a experiencias que contribuyan al conocimiento y valoración tanto del ambiente cercano como lejano al lugar en donde se encuentra la institución educativa. Presenta un nutrido bagaje de fuentes de información con destacadas entrevistas, sitios para visitar y novedosas experiencias que permitirán enriquecer la tarea docente.

Invita a recorrer escenarios diferentes con interesantes propuestas para llevar a cabo en las salas, sin perder el tono, la mirada y las necesidades de los niños y las niñas.



Berdichevsky, P. (2022) Cuando la infancia mira. Homo Sapiens Ediciones.

Habitamos un tiempo en que lo visual ha cobrado una centralidad tal que demanda a las y los educadores la necesidad de ocuparnos de la construcción de miradas sensibles, críticas y reflexivas en las infancias. La educación de la mirada y las problemáticas de la imagen constituyen una preocupación transversal que interpela tanto a especialistas como a generalistas en busca de una formación integral para estas subjetividades contemporáneas configuradas a la luz de múltiples imágenes y pantallas. Este libro busca acompañar la tarea de formar a las infancias en la experiencia estética. Se ocupa especialmente del mirar y de quienes enseñan y sostienen la construcción de la mirada y de infancias que se empoderan de sus posibilidades de mirar y mirarse, de reflexionar sobre lo mirado y sobre los sentidos que construyen a partir de lo que suscita aquello que observan.



Rolandi, A. ; Vidal, N. ; Papayannis, C. (2025)

Inteligencia artificial, programación y robótica en la primera infancia. Novedades Educativas.

De los últimos avances conocidos en las tecnologías digitales, la inteligencia artificial es el que se ha posicionado en un lugar de relevancia. Su masiva presencia en la realidad de este tiempo, además de los cambios producidos en la cultura, en la sociedad y en los entornos familiares y cotidianos donde se desenvuelven las infancias, nos lleva a que, como educadores, debamos interiorizarnos sobre cómo se integran los nuevos tipos de tecnologías en las propuestas educativas, especialmente en las de primera infancia.

Este libro aborda cuáles son las posibilidades que la inteligencia artificial y el resto de las tecnologías digitales ofrecen (programación, robótica, códigos QR, microscopio digital, impresoras 3D, entre otras), a la vez que trata de entender cuáles son los retos que nos presentan.





CONVOCATORIA A LA REVISTA

A partir del año 2008, el Consejo Directivo del ISPEI Sara C. de Eccleston propone que la revista especializada en Educación Infantil y en Formación Docente para la Educación Infantil integre artículos de temáticas diversas.

Invitamos a las y los docentes y las y los estudiantes de la Carrera de Formación Docente para el Educación Infantil como así también a docentes y equipos de las distintas instituciones que tengan a su cargo el desarrollo de la Educación Infantil a participar en esta publicación con sus colaboraciones.

Nos parece muy valioso compartir este espacio de intercambio académico con el fin de enriquecer el trabajo de todas y todos.

Oportunamente se comunicará a través de la Página Web institucional la fecha límite para la recepción de artículos para el próximo número.

Las “Orientaciones para autores” que se presentan a continuación también aparecen publicadas en el link del sitio del ISPEI Eccleston (<http://iesecceleston.buenosaires.edu.ar>).

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

ORIENTACIONES A LOS AUTORES

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

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

A través del mismo 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



e-Eccleston. TEMAS DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Año 21. Número 40. 2° Cuatrimestre de 2025.

ISPEI "SARA C. DE ECCLESTON". DFD. MINISTERIO DE EDUCACIÓN.GCBA. ISSN 1669-5135.