



ÍNDICE

. 01

EDITORIAL

. 03

ARTICULOS

. 06 El trabajo con el Archivo Histórico del ISPEI “Sara Chamberlain de Eccleston”: una aproximación etnográfica a su historia reciente

MARIANA TREMBINSKY

. 19 Memorias y Dictadura. Enseñar el golpe cívico-militar en el Nivel Inicial a partir de la censura de la literatura infantil: “La Sombrera” de María Elena Walsh.

NATALIA NARANJO y FLORIANA VALLEJOS

. 25 De la A a la Z: el abecedario en los inicios de la alfabetización Una mirada desde la lingüística para pensar su lugar en la educación inicial

ROMINA TRIBÓ

. 37 Lecturas éticas y filosóficas sobre la muerte en la literatura infantil y juvenil: Algunas notas sobre el libro El pato, la muerte y el tulipán de Wolf Erlbruch

MAGALI MILMANIENE.

RELATOS DE EXPERIENCIA

. 46 A. Sala de exploración en el ISPEI Eccleston: un espacio para aprender creando, para crear aprendiendo

SUSANA DE LORENZI Y FERNANDA DEVIA

. 57 B. Adivina, adivinador: una experiencia con adivinanzas en el nivel inicial.

MARÍA INÉS ETCHEVERRIGARAY Y RODRIGO HERMIDA LIUZZI.

. 66 C. Entrevista a la escritora Laura Ramos

MAGALI MILMANIENE

ANEXO

- . 70 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 DORIS HUAMÁN QUISPE

CONVOCATORIA

. 73

COMITÉ EDITORIAL

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

IMAGENES DE LA TAPA Y CONTRATAPA

Juan Augusto Laplacette. Técnica de collage digital inspirada en la forma y los colores del logo institucional.

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

Actualidad de la memoria

●●● POR: EQUIPO EDITORIAL DE LA REVISTA

En ocasión de la conmemoración de los 50 años de la dictadura cívico-militar, retomamos la centralidad de la memoria como núcleo estructurador de la escritura, y asumimos el compromiso ineludible de fortalecer esa memoria en la escuela. Rescatar del olvido las historias y construir un relato compartido con las nuevas generaciones fortalece el tejido social y la identidad cultural, la cual posibilita alojar a quienes llegan. Con este espíritu, no resulta casual que este número presente un conjunto de escritos dialogando tanto con la historia institucional como con la comunitaria.

Abrimos este espacio de reflexión y encuentro con un artículo que recupera la historia del archivo histórico del Eccleston, en el que se analizan los procesos de su reconstrucción y organización, la dimensión política y cultural, las tensiones entre las acciones institucionales, discursos y prácticas.

En la misma dirección, se analizan lineamientos desde una propuesta didáctica centrada en la enseñanza del golpe cívico-militar en el Nivel Inicial con un enfoque problematizador de las Ciencias Sociales. La propuesta recupera *La sombrera*, de María Elena Walsh -uno de los libros prohibidos

durante el gobierno de facto- el cual permite recordar los efectos traumáticos de la censura en la sociedad.

En este recorrido fundado en la memoria, dialogamos con la escritora Laura Ramos a partir de su novela, *Las Señoritas*, que recupera la historia de las maestras norteamericanas que llegaron a la Argentina en el siglo XIX.

En sintonía con los debates que ligan la actualidad de la escuela con su historia, se presenta un artículo que invita a reflexionar sobre las letras y el abecedario como conocimientos propios de la enseñanza de la Lengua, recuperando los aportes desde la perspectiva lingüística en la alfabetización inicial.

Por otro lado, en el marco de las Jornadas sobre la muerte en la literatura infantil y juvenil organizada por el área de Literatura y filosofía de nuestro profesorado en el año 2025 se presenta un texto que problematiza la muerte en la literatura infantil y juvenil. Así, a partir del libro *El pato, la muerte y el tulipán*, de Wolf Erlbruch se reflexiona, desde una perspectiva filosófica, sobre la muerte, examinando los debates y los interrogantes que plantea dicha temática en el área de la educación.

A modo de cierre se comparten dos experiencias significativas. La primera, ligada al diseño colectivo y puesta en marcha de la sala de exploración con tecnologías digitales refleja el compromiso institucional para enriquecer los aprendizajes a partir de un uso responsable y crítico. Por último, se presenta

EDUCACION INICIAL | INICIO | AGRADECIMIENTOS

un relato de experiencia, recuperando la adivinanza como componente folklórico-literario-lúdico, para el abordaje de la lectura y escritura en el nivel inicial, y su planteo en una determinada unidad didáctica de una sala de jardín de infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cada uno de estos artículos configura una “huella” del trabajo colectivo de profesionales de la educación, estableciendo diálogos con la historia reciente, posibilitando encuentros entre lecturas y lectores, más allá del espacio y del tiempo. De este modo, renovamos nuestro compromiso con el pensamiento crítico, el debate y el pluralismo de ideas.

Esperamos que disfruten de este “espacio de encuentro” y agradecemos a quienes han enriquecido este espacio con sus experiencias y artículos.

Comité Editorial

The background of the page features a photograph of a modern building with large windows on the left and a wide, tree-lined path on the right. The path is shaded by large, mature trees, and a few people can be seen walking in the distance. A semi-transparent red rectangular box is overlaid on the lower-left portion of the image, serving as a backdrop for the main title.

ARTÍCULOS

EL TRABAJO CON EL ARCHIVO HISTÓRICO DEL ISPEI “SARA CHAMBERLAIN DE ECCLESTON”: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A SU HISTORIA RECIENTE¹

●●● POR: MARIANA TREMBINSKY.

Este trabajo se presenta como una primera aproximación etnográfica e histórica a la conformación y organización del Archivo Histórico del ISPEI “Sara Chamberlain de Eccleston”. En primer lugar, se esbozan algunas consideraciones teórico-metodológicas necesarias. En segundo lugar, se ofrece una breve reseña sobre el surgimiento del Archivo Histórico en la institución. Finalmente, se reflexiona sobre el archivo como espacio político, cultural, pedagógico y de memoria viva.

¹ Este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración, apoyo y revisión de Vanina Romero, Vilma Carou, Giselle Perrone Sampaolesi, Mónica Maldonado, Analía Álvarez y Cristina Campos, a quienes agradezco profundamente por su tiempo, dedicación y por

Introducción

El presente trabajo se asienta en los primeros avances de mi proyecto doctoral, orientado a reconstruir la historia reciente de los Institutos Superiores de Formación Docente a partir de las identidades disidentes y la producción de conocimiento alternativo en los años de ascenso del neoliberalismo (1988-1993) en la Ciudad de Buenos Aires. En efecto, se apoya en estudios focalizados en las formas de organización emergentes en los Institutos Superiores de Formación Docente (Ramos Gonzales, 2020, 2023), hasta entonces inexploradas y omitidas en el relato historiográfico dominante sobre la Educación Superior, donde sí abunda la investigación en torno a procesos de resistencia narrados desde la universidad (Buchbinder, 2005; Bonavena, 2007).

Ante la subalternización de la historia de los ISFD señalada por dichos estudios, me interesa indagar aquí otros lugares de enunciación historiográfica. En este sentido, el proyecto propone examinar las luchas, reivindicaciones y apropiaciones de las identidades disidentes junto con la producción de conocimiento alternativo en el seno de las formas de organización (Ramos Gonzales, 2025), asumiendo una perspectiva interseccional (Crenshaw, 1989; Hill Collins, 2000). Esta posición político-epistémica implica cuestionar los modos institucionalizados y naturalizados

abrirme generosamente las puertas del Archivo Histórico de la Biblioteca “Marina Margarita Ravioli” del ISPEI.

desde los cuales hacemos investigación, al tiempo que obliga a incluir formas de indagación transfeministas y contrahegemónicas (Biglia, 2014; Platero, 2014), capaces de subvertir estructuras, relatos, prácticas y marcas (Segato, 2007) de subalternización, desigualdad, exclusión y opresión.

Se trata de una investigación que combina la reconstrucción de los lineamientos educativos que alcanzaron al sector con la descripción analítica de los procesos de emergencia de identidades disidentes y de conocimiento alternativo, poniendo en tensión los condicionantes históricos, políticos y educativos con las estrategias y modalidades de resistencia de los sujetos en los ISFD. En este marco, el presente trabajo se centra en el Archivo Histórico del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial “Sara Chamberlain de Eccleston”. Si bien la fase de exposición e inmersión en el campo vinculada a la investigación doctoral ha sido presentada en otros espacios (Trembinsky, 2025a, 2025b, 2025c), aquí se busca profundizar específicamente en los aspectos de conformación y organización del archivo histórico en su historia reciente. Estos archivos constituyen espacios privilegiados para la recolección de normativas emanadas de las dependencias estatales en su momento, y a la vez posibilitan el hallazgo de documentos -como las actas de los Consejos Directivos- que dan cuenta de apropiaciones y resignificaciones propias de cada ISFD y de sus formas de organización (Ramos Gonzales y Trembinsky, 2023a).

Esta labor se desplegó a través del trabajo archivero (Muller, 2015) en el Archivo Histórico de la Biblioteca “Marina Margarita Ravioli” del ISPEI. Allí, el hallazgo y análisis de diversos fondos, documentos, libros matrices y

actas permitió reconstruir los procesos de conformación histórica del reservorio, al tiempo que acercó a la genealogía de luchas y resistencias institucionales precedentes al período de interés. En este sentido, se reconoce como fundamental la labor de las bibliotecarias y la riqueza de sus testimonios, que aportan memoria, interpretación y experiencia situadas. Sus aportes constituyen un eje central para comprender tanto la organización como los usos y sentidos del archivo en la institución.

A continuación, se presentan algunas reflexiones sobre los abordajes metodológicos utilizados, que buscan articular los aportes de la perspectiva etnográfica contemporánea con la historia reciente. Se propone, además, un ejemplo concreto que ilustra los contrapuntos y triangulaciones posibles entre el Archivo Histórico, la Biblioteca, los testimonios y la memoria oral de la institución (Ramos Gonzales y Trembinsky, 2023b). Si bien la reconstrucción del archivo histórico no constituye el objetivo principal de la investigación, resulta un punto de partida ineludible, tanto por su carácter exploratorio como porque sienta las bases desde las cuales se desplegará el resto del proceso investigativo. En este sentido, contribuye a desmontar los dispositivos que han sostenido la opresión, el silenciamiento y la invisibilización de múltiples identidades y saberes en la historia reciente de los ISFD, y a construir otros flujos epistemológicos (Miranda, 2021 en Baez y Sardi, 2024).

Consideraciones metodológicas para la reconstrucción de la historia reciente

Para mi investigación doctoral retomo la matriz teórico-metodológica desplegada en investigaciones precedentes, donde se ha propuesto reconstruir los condicionantes histórico-políticos y analizar las perspectivas y prácticas de los sujetos que participan de un campo social y educativo que los constituye y en el cual ellos producen y reproducen significados e intervenciones (Restrepo, 2012). Para ello, se asume un enfoque cualitativo, incorporando las sugerencias que provee la perspectiva etnográfica en términos heurísticos y se desarrolla a través de un diseño de investigación exploratorio-descriptivo de base empírica múltiple (Sautu y Wainerman, 2011).

En este sentido, la propuesta gira en torno a la ampliación y reinterpretación del corpus empírico construido hasta el momento en investigaciones precedentes de mi equipo de pertenencia. El mismo, se encuentra conformado por, al menos, tres grandes colecciones: una que da cuenta del encuadre normativo del sector (leyes, resoluciones, circulares y afines tanto ministeriales como de producción institucional), otra dedicada a todas aquellas fuentes producidas en el seno de las formas de organización (tales como revistas, pronunciamientos, volantes y folletos estudiantiles y/o docente-estudiantiles), y una colección basada en la prensa gráfica local y regional (hegemónica y de izquierda) para recopilar los artículos periodísticos referentes a los ISFD en el periodo seleccionado. Dichas fuentes son contrapuestas, articuladas, trianguladas y resignificadas a la luz de un trabajo testimonial (Pollak y Heinich, 2006) a partir del desarrollo de

entrevistas de carácter semiestructurado a representantes estudiantiles, docentes, y directivos.

Este corpus diverso y heterogéneo, es construido en su mayoría gracias a la capacidad de testimonialidad y archivabilidad de los/las entrevistados/as y de los propios Institutos, donde solemos toparnos con diferentes niveles de catalogación, organización y resguardo de los materiales. De esta manera, los reservorios de los ISFD se presentan como espacios privilegiados para la recolección de aquellas normativas que fueron giradas por las dependencias estatales en su momento (Ramos Gonzales y Trembinsky, 2022); a la vez que posibilitan el hallazgo de ciertos documentos (como las actas de los Consejos Directivos) que dan cuenta de aquellas apropiaciones y resignificaciones propias de cada ISFD y sus formas de organización, que muchas veces debatieron y tensionaron los designios institucionales y ministeriales produciendo oposiciones y resistencias.

Es en este marco que desarrollo la primera etapa del trabajo de campo, caracterizada como una experiencia inmersiva en el Archivo Histórico del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial (ISPEI) "Sara Chamberlain de Eccleston". Este primer acercamiento al campo, estuvo signado por un abordaje metodológico particular, que intentó aunar la perspectiva etnográfica con la historia reciente, siempre atendiendo a la pertinencia de la selección de los ámbitos de observación, de los/las interlocutores/as y las entrevistadas ante el problema de investigación propuesto. Asimismo, este proceso estuvo acompañado de un intenso trabajo archivero que me permitió acceder no sólo a los diversos fondos que

ya se encuentran conformados, sino que también me permitió aproximarme a un entendimiento más profundo de los criterios de organización y catalogación que estaban siendo utilizados para la conformación de nuevos fondos, o para la ampliación de los ya existentes.

Así, el acceso al Archivo Histórico durante casi cuatro meses posibilitó la reconstrucción¹ de los procesos de conformación histórica de dicho reservorio desde una mirada etnográfica e histórica, que, en definitiva, ha sido mi manera de articular la evidencia fragmentaria que se recoge en el campo con el trabajo de archivo (Rockwell, 2009). De esta manera, la puesta en interrelación de las fuentes escritas con diversos tipos de archivos en contextos etnográficos permite enriquecer el proceso de conocimiento de *pasados aún presentes*, sobre todo si se considera la relevancia de analizar, cruzada y situadamente, cómo son redefinidos y releídos, crítica y creativamente aquellos registros en diferentes momentos de la historia (Crespo y Tozzini, 2011).

En síntesis, asumo en este espacio una perspectiva crítica de los archivos -entendidos tanto en sentido genérico, como conjunto de documentos, como así también en su acepción de espacio físico donde se conservan y consultan lo mismos-, intentando dar cuenta de estos como productos sociales, culturales e históricos, que pueden -y deben- ser abordados desde perspectivas inmediatas pero a la vez retrospectivas (Castillejo Cuéllar, 2016). Se trata, entonces, de concebirlos desde una perspectiva crítica, no

¹ Entendido aquí como uno de los cinco procedimientos analíticos esbozados por Rockwell (2009; p. 87)



ya como fuente o “manantial de significado real”; sino, justamente, de poder analizarlo “a contrapelo” (Benjamin, 2005), y convertirlo en objeto de investigación, indagación y problematización (Stoler, 2010).

Aproximaciones etnográficas y breve historia reciente del Archivo Histórico

Investigar sobre “los archivos” implica, entre otras cosas, familiarizarse con el mundo de la archivística, sus corrientes, perspectivas y, sobre todo, su terminología. Para los fines de este trabajo, resulta pertinente preguntarse: ¿qué es un archivo? Según el *Diccionario de Terminología Archivística* (1993), se entiende por archivo tanto al “conjunto orgánico de documentos producidos y/o recibidos en el ejercicio de sus funciones por personas físicas o jurídicas, públicas o privadas”, como al “local donde se conservan y consultan los conjuntos orgánicos de documentos”. Partiendo de esta doble dimensión, hemos establecido ciertas distinciones terminológicas: utilizamos, provisoriamente, la palabra “archivos” para referirnos a los diversos documentos y materiales que los conforman, y “Archivo” para su dimensión espacial e institucional. Aunque existen diferentes tipos de archivos, este trabajo se centra en los archivos de instituciones educativas, o lo que Aprea et al. (2021) denominan “Archivos Escolares”. Estos, concebidos como Archivos Históricos, cumplen una triple función social: son espacios privilegiados para la memoria institucional y garantes de derechos, constituyen ámbitos propicios para la investigación social e histórica, y, como dispositivos pedagógicos (Bustamante Vismara y Vianculli, 2019), ofrecen potencial educativo para docentes y estudiantes.

Desde una perspectiva etimológica, y retomando a Derrida (1997), “archivo” se relaciona con el comienzo (*arkhé*, origen) y con la autoridad y custodia (*arkheión*, arconte). Frente a la concepción tradicional del archivo como objeto a guardar e interpretar por unos pocos, surgen enfoques que enfatizan su carácter social (Rufer, 2016) y público (Hrycyk, 2021). Esta idea de accesibilidad y disponibilidad predomina en el proceso de conformación del Archivo Histórico del ISPEI “Sara C. de Eccleston”, creado para sistematizar documentos, bibliografía, fotografías y testimonios, y poner a disposición de la comunidad la información que contienen. Si el objetivo fundante del Archivo es hacer público el conocimiento, cabe preguntarse: ¿cómo se ha conformado y organizado a lo largo de su historia reciente? ¿Es posible reconstruir estos procesos etnográficamente? ¿Qué actores, sujetos e instituciones intervinieron en ellos? Un análisis de la experiencia realizada permite esbozar algunas respuestas.

Como se ha mencionado, se adopta una perspectiva crítica de los archivos, concebidos como productos sociales, culturales e históricos, que deben abordarse desde una mirada etnográfica inmediata y retrospectiva (Castillejo, 2016). El proceso investigativo se centra en leer, habitar e indagar “los archivos” desde una perspectiva histórica y etnográfica situada, considerando la complejidad de los contextos de producción, organización y escrituración, atravesados por la burocracia, el poder y la política. En este enfoque, el archivo deja de ser una fuente o “manantial de significado real” para convertirse en objeto de investigación, indagación y problematización. En primer lugar, para comprender los orígenes del Archivo, es necesario situarlo en la historia del Instituto. Fundado en marzo de 1939, el Instituto Superior del Profesorado “Sara C. de Eccleston” y el anexo Jardín de

Infancias “Mitre” funcionaban en el Palacio Unzué, predio cedido por el Estado. Su rectora fundadora, María Margarita Ravioli, otorgó gran relevancia a la bibliografía pedagógica; aunque al inicio no existía un espacio físico para la biblioteca, los libros de pedagogía circulaban entre las maestras.

En 1942, por decreto presidencial, el Instituto se trasladó al predio de Figueroa Alcorta y Dorrego, donde aún funciona el Jardín. Recién en 1974 el Profesorado contó con un edificio propio junto al Jardín, con espacio destinado a la Biblioteca, organizada desde ese momento según criterios bibliotecológicos y siempre a cargo de bibliotecarias profesionales. Los primeros documentos que luego conformarían el Archivo Histórico llegaron en 2005. Según relatan las bibliotecarias, gran parte de la documentación histórica había permanecido almacenada en un espacio del Jardín, preservada pero sin actividad, desde el traslado de 1974 hasta su entrega a la Biblioteca. Inicialmente, los documentos se colocaron en un mueble cerrado sin orden específico, dado que las bibliotecarias estaban abocadas al trabajo cotidiano de la Biblioteca y aún no contaban con criterios archivísticos definidos.

A partir de 2008, la participación en la Primera Jornada de Recuperación de Patrimonio de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros marcó un punto de inflexión. Con la incorporación de los programas “Archivos Escolares” y “Huellas de la Escuela”, las bibliotecarias comenzaron a aplicar criterios de organización y preservación, separando fotos, clasificando materiales y desarrollando soluciones prácticas con los recursos disponibles. Durante este proceso, adquirieron armarios epoxi y cajas para

almacenar los documentos, a la vez que se formaban progresivamente en conceptos y prácticas archivísticas. De este modo, se consolidó un criterio propio de archivo, que permitió diferenciar el Archivo Histórico de la Biblioteca tradicional y desarrollar conciencia archivística sobre el tratamiento de cada tipo de material. Este período refleja el tránsito de una mirada bibliotecológica inicial, con poca organización, hacia un enfoque sistemático basado en interés, formación y aplicación de criterios archivísticos.

En 2009, el Consejo Directivo aprobó formalmente la creación del Archivo Histórico, y en 2010 fue nombrado “Escuela Piloto” en el Programa Nacional de Archivos Escolares. Desde entonces, el personal bibliotecario se ha capacitado en archivística, ha consultado expertos y ha realizado actividades concretas de tratamiento, conservación e investigación del patrimonio histórico institucional. Lejos de ofrecer conclusiones definitivas, este apartado busca mostrar los procesos mediante los cuales se ha constituido y organizado el Archivo Histórico, destacando su historia reciente, la relevancia de los materiales y la centralidad de la labor de las bibliotecarias en su consolidación y funcionamiento.

Sobre los procesos de conformación y organización del Archivo

En relación con los procesos desplegados para conformar y organizar el Archivo Histórico del ISPEI “Sara C. de Eccleston”, la categoría de “organización” surge en los registros de campo como un concepto macro que las bibliotecarias utilizan para designar, de manera general, un conjunto

diverso de procedimientos relacionados con el Archivo. Según relatan, anteriormente el Archivo no era más que un lugar donde se depositaban documentos para que no se perdieran, sin constituir un espacio definido; podían permanecer en la Secretaría o en Rectorado.

La Biblioteca, en cambio, resulta más compleja, ya que incluía la Ludoteca, el Centro Informático, la Hemeroteca y distintos programas, además de la Videoteca y Audioteca en su momento. En este contexto, la creación del Archivo constituyó un primer paso para trabajar, organizar, resguardar, preservar y concentrar los materiales, con el objetivo de ponerlos posteriormente a disposición dentro de la Biblioteca. En las tareas cotidianas, el Archivo casi no intervenía; las bibliotecarias aprovechaban momentos de menor actividad, como los viernes por la tarde, febrero antes del inicio de clases o julio durante los exámenes, para dedicarse a las tareas archivísticas.

Analía, jefa de Biblioteca jubilada, describe cómo organizar el Archivo implicaba desplegar múltiples acciones: resguardar, preservar, concentrar, trabajar y disponer los materiales. A partir de la revisión transversal de los registros, se identificaron al menos siete procesos vinculados al Archivo: preservación, tratamiento, disposición, exposición, tipificación, contrastación y catalogación. Cada uno de estos procesos se aplica de manera diferente, según el estado del material y las características de cada documento. Por ejemplo, al capacitarse, las bibliotecarias comenzaron separando fotos, libros de actas y copiadores, materiales fácilmente distinguibles, mientras que la correspondencia y otros documentos resultaban más complejos. Los procesos de preservación también requieren

cuidados específicos, como almacenar los libros en armarios con condiciones adecuadas.



Estos procesos se desarrollan de manera secuencial y han dado como resultado el Archivo tal como se encuentra hoy. Actualmente, los documentos están organizados por tipo: actas, libros copiadores, cartas, fotografías y tres fondos principales. El Fondo Margarita Ravioli, correspondiente a la primera rectora, incluye documentos personales e institucionales; el Fondo OMEP reúne informes y documentos de la Organización Mundial para la Educación Preescolar; y el Fondo "ISPEI

Eccleston y Jardín Mitre” contiene actas, libros copiadores, biblioratos, discursos, registros, libros de oro, inscripciones y fotografías. Sin embargo, aún existen atados de documentos sin clasificar y no hay un inventario completo.

Además de estos tres fondos, se identifica un fondo fotográfico con más de 200 fotografías en blanco y negro y otras tantas a color, cada una con ficha técnica elaborada por el equipo de trabajo de los viernes. Los fondos presentan distintos grados de tratamiento: el fondo fotográfico está altamente organizado, preservado y catalogado, mientras que el Fondo Margarita Ravioli se encuentra en proceso de organización, con tratamiento inicial de preservación, pero sin fichas técnicas ni criterios definitivos de almacenamiento.

“EL TRABAJO DE CAMPO (...) PLANTEA TENSIONES PROPIAS ENTRE HISTORIA Y MEMORIA. LOS DOCUMENTOS ESCRITOS Y LOS TESTIMONIOS ORALES NO SOLO PERMITEN RECONSTRUIR UN PASADO RECIENTE, SINO QUE SE PROYECTAN HACIA UN FUTURO, AL MOSTRAR CÓMO LOS ACTORES QUE CONFORMAN LA INSTITUCIÓN INTERPRETAN Y RESIGNIFICAN SU PROPIA HISTORIA”

Algunos materiales, como los frisos, se exhiben hoy en el Espacio Museístico. Se trata de pinturas de cuentos infantiles realizadas por estudiantes de la escuela Fader y donadas a la Institución en 1939. Su historia reciente está atravesada por búsquedas y hallazgos: a comienzos

de los años 2000, la bibliotecaria Mónica Maldonado junto con la ludotecaria del momento, y con la colaboración del personal de maestranza, rastrearon y localizaron los frisos, trasladándolos al profesorado y realizando una primera limpieza superficial. La presencia de estas piezas pudo confirmarse al cotejarlas con fotografías de la inauguración del Jardín Mitre en el Palacio Unzué (1939) y del edificio actual. Posteriormente, se avanzó en su recuperación y puesta en valor, proceso en el que también se halló correspondencia de Margarita Ravioli que permitió precisar su procedencia y subrayó la relevancia de la documentación en la reconstrucción histórica.

Desde entonces, la práctica cotidiana del Archivo se realiza principalmente los viernes, iniciando con pocas bibliotecarias y ampliándose con el tiempo. Actualmente, el equipo incluye a Vanina Romero (Jefa de Biblioteca), Vilma Carou y Giselle Perrone Sampaolesi (bibliotecarias), Mónica Maldonado y Analía Álvarez (jubiladas) y Cristina Campos (profesora del Instituto, jubilada). Según los testimonios, la anterior Jefa impulsó la organización del Archivo Histórico, señalando que, tras su jubilación, dedicaría tiempo a concretar este proyecto, labor que hoy se realiza junto a otras compañeras jubiladas. El entusiasmo y la dedicación del equipo se mantienen pese a las limitaciones de tiempo y recursos: la organización se realiza “a pulmón”, priorizando siempre las tareas de la Biblioteca sobre las del Archivo.

Este esfuerzo evidencia dos cuestiones relevantes: la falta de recursos materiales y profesionales para sostener las tareas de organización del Archivo -desde cajas y papel fotográfico hasta la necesidad de un cargo específico de archivero-, y la tensión entre las tareas de Biblioteca y las del Archivo, que presentan prioridades distintas. A pesar de estas dificultades,

las bibliotecarias logran avances significativos en organización, preservación y catalogación de los fondos.

Finalmente, el trabajo de campo permite identificar triangulaciones entre los libros de la Biblioteca, los documentos del Archivo, el Programa “Huellas de la Escuela” y otros actores institucionales, lo que revela al Archivo no solo como objeto de estudio, sino también como dispositivo pedagógico y de memoria. Aunque aún quedan atados de documentos sin clasificar, este apartado da cuenta de los diversos procesos involucrados en la conformación y organización del Archivo Histórico, constituyéndose como un primer avance provisorio de futuros trabajos de campo, con hallazgos y detalles aún por explorar.

Reflexiones finales

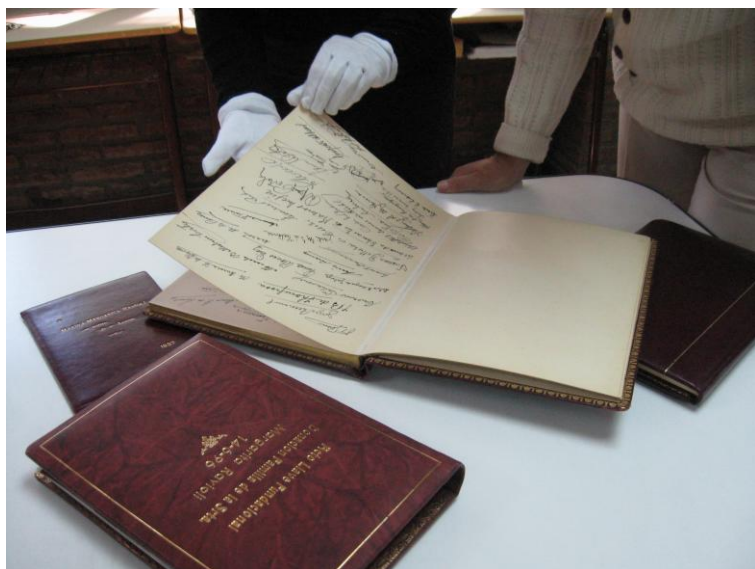
No quería concluir este trabajo sin compartir algunas reflexiones sobre el recorrido efectuado. Asumiendo que nos encontramos en un momento de cambio radical en las prácticas y valores que inspiran a las disciplinas (Segato, 2015, p. 13), la presente investigación intenta articular la perspectiva etnográfica con la historia reciente, explorando nuevas dimensiones y entrecruzamientos, y convirtiéndose en lo que Stoler (2010, p. 468) denomina una empresa menos extractiva y más etnográfica.

El trabajo de campo, que combina observaciones y entrevistas con el análisis de documentos del Archivo, plantea tensiones propias entre historia y memoria. Los documentos escritos y los testimonios orales no solo permiten reconstruir un pasado reciente, sino que se proyectan hacia un

futuro, al mostrar cómo los actores que conforman la institución interpretan y resignifican su propia historia. Este entrecruzamiento entre memoria oral y documentación escrita resalta la importancia de considerar al Archivo no como un repositorio estático, sino como un espacio vivo en construcción.

Frente a concepciones tradicionales o naturalizadas sobre “los archivos”, este trabajo busca demostrar que el Archivo Histórico del ISPEI “Sara C. de Eccleston” es mucho más que un depósito de documentos: posee un carácter político, cultural y pedagógico, y refleja la interacción constante entre memoria, organización y acción institucional. La memoria oral, aporta una voz posible al archivo escrito; permite interpretar huellas, marcas y hallazgos que, aparentemente fuera de lugar, abren nuevas preguntas y caminos de investigación. De esta manera, cada documento, cada “atado de papeles sin clasificar” y cada objeto recuperado -como los frisos- se convierte en una clave para seguir indagando y comprendiendo la historia institucional.

En suma, aunque aún queden innumerables aspectos por explorar y trabajar, este escrito constituye un primer avance en la reconstrucción de los procesos de conformación y organización del Archivo Histórico. Su valor reside en visibilizar no solo las tareas materiales de preservación y catalogación, sino también las decisiones, tensiones y compromisos que sostienen estas prácticas, dejando abierto el espacio para futuros trabajos de campo que profundicen en los detalles y hallazgos emergentes.



Bibliografía.

- Aprea, C. I., Jaschek, I., & Lacchini, A. J. (2021). Archivos escolares: desafíos, usos y potencialidades. *Hilo_s Documentales*, 2(4), e-025. <https://revistas.unlp.edu.ar/HilosDocumentales/article/view/12022>
- Baez, J., & Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas*. Paidós Argentina.
- Benjamin, W. (2005). *Tesis sobre la Historia*. (B. Echeverría, trad.).
- Biglia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En *Otras formas de (re) conocer*.

Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista (pp. 21-44).

Bonavena, P. (2007). *El movimiento estudiantil argentino: historias con presente*. Ediciones Cooperativas.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Editorial Sudamericana.

Bustamante Vismara, J. M. L. y Bianculli, K. B. (2019). *El Archivo Escolar como dispositivo pedagógico*.

Castillejo Cuéllar, A. (2016). Violencia, inasibilidad y la legibilidad del pasado: una crítica a la operación archivística. En F. Gorbach y M. Rufer (Eds.), *(In) disciplinar la investigación: archivo, trabajo de campo y escritura* (pp. 99-120). Siglo XXI; Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Collins, P. H. (2000). Coming to voice, coming to power: Black feminist thought as critical social theory. En *Women in higher education: A feminist perspective* (pp. 34-52).

Crenshaw, K. (1993). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. En *Feminist legal theories* (pp. 23-51). Routledge.

Crespo, C., & Tozzini, M. A. (2011). De pasados presentes: hacia una etnografía de archivos. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(1), 69-90.

Derrida, J. (1997). *Mal de archivo; una impresión freudiana*. Editorial Trotta.

Hrycyk, P. y Belej, C. (2021, agosto). *El carácter público del archivo: estrategias e interrogantes a partir de un fondo privado* [Ponencia]. XVIII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Santiago del Estero, Argentina.

Muller, C. (2015) Fondos bibliotecarios en movimiento: las colecciones digitales del Instituto Iberoamericano de Berlín. *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (5), 123-145.

Platero, R. (2014). ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? En *Otras formas de (re) conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 79-95).

Pollak, M. y Heinich, N. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.

Ramos Gonzales, J. (2020). *La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981-1983)* [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires.

Ramos Gonzales, J. (2023). La historia reciente de los Institutos Superiores de Formación Docente en la CABA a través de las formas de organización y las pedagogías críticas emergentes (1984-1988) [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Ramos Gonzales, J. (2025). La reconstrucción de las formas de organización de los estudiantes del profesorado en los primeros años de la última transición democrática en Argentina. *Revista de la Red Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea*, 22, 68-82.

Ramos Gonzales, J. & Trembinsky, M. (2022). Las primeras gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) para la democratización en los Institutos Superiores de Formación Docente durante la última transición democrática en Argentina (1983-1984). *Revista de Investigación y Disciplinas*, (7), 66-81.

Ramos Gonzales, J., & Trembinsky, M. (2023a). Aproximaciones a las disputas, tensiones y contrapuntos sobre las identidades estudiantiles y docentes en los Institutos Superiores de Formación Docente entre el declive de la última dictadura y la posdictadura (1982-1984). *Polifonías*, 12(24), 106–134.

Ramos Gonzales, J., & Trembinsky, M. (2023b). *Reflexiones y propuestas para la reconstrucción histórica de las políticas de los ISFD desde la desnaturalización del concepto de “archivo”*. [Ponencia].

Restrepo, E. (2012) *Antropología y Estudios Culturales*. Siglo XXI.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. En *Historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 171-184). Cinvestav.

Rufer, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria y sociedad*, 14(28), 11-31.

Rufer, M. (2016). El patrimonio envenenado: una reflexión “sin garantías” sobre la palabra de los otros. En F. Gorbach y M. Rufer (Coords.), *(In)disciplinar la investigación: archivo, trabajo de campo y escritura* (pp. 85-113). Siglo XXI.

Sautu, R. & Wainerman, C. (2011). *La trastienda de la investigación*. Ediciones Lumiere.

Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros Editorial.

Stoler, A. L. (2010). Archivos coloniales y el arte de gobernar. *Revista Colombiana de Antropología*, 46(2), 465-496

Mariana Trembisky es Licenciada y Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Su mail: marianatrembinsky@gmail.com

MEMORIAS Y DICTADURA. ENSEÑAR EL GOLPE CÍVICO-MILITAR EN EL NIVEL INICIAL A PARTIR DE LA CENSURA DE LA LITERATURA INFANTIL: “LA SOMBRERA” DE MARÍA ELENA WALSH.

●●● POR: NATALIA NARANJO Y FLORIANA VICTORIA VALLEJOS.

Se presentan algunos lineamientos para una propuesta didáctica centrada en la enseñanza del golpe cívico-militar en el Nivel Inicial, desde el enfoque problematizador de las Ciencias Sociales. Si bien se trata de un contenido de gran complejidad para los niños y las niñas más pequeños y pequeñas, se ofrecen orientaciones para una primera aproximación a partir del eje de la censura de literatura infantil —en esta ocasión, a través del cuento “La sombrera”, del libro *Cuentopos de Gulubú*, de María Elena Walsh.

Este año se conmemoran los cincuenta años del golpe de Estado, lo que constituye una oportunidad para hacer memoria en el jardín de infantes. En ocasión de esta conmemoración, nos reunimos para pensar y delinear una propuesta de enseñanza para abordar Memorias y Dictadura en el Nivel Inicial.

Esta propuesta fue pensada como un acto colectivo, construido a partir del cruce de saberes provenientes de nuestras trayectorias formativas: por un lado, Natalia como docente del Nivel Inicial y licenciada en Educación; por otro, Floriana como profesora en Historia y especialista en Educación Inicial. Ambas compartimos la tarea de enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación docente para el Nivel Inicial, desde la universidad y el profesorado de Educación Inicial.

La fecha evoca una de las etapas más oscuras y dolorosas de la historia argentina. Sin embargo, desde el regreso de la democracia, el 24 de marzo se convirtió en una jornada de encuentro y reflexión colectiva, y a partir del 2002 se conmemora como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.

La memoria es la manera en que los sujetos dan sentido al pasado a partir de las preguntas, los conflictos y las necesidades del presente. Esos sentidos —siempre en disputa— se configuran en el marco de relaciones de poder. Asimismo, la memoria supone una relación con el futuro, en tanto este parece abrirse desde ciertas posibilidades que se imaginan en el presente y que están cargadas de historia (Jelin, 2004). Es por esto que las

memorias nunca son repetición, sino reconstrucción compartida, y tienen un lugar principal en la conformación de las identidades (DGCyE, DPEI, 2022).

Desde esta perspectiva, el jardín asume el compromiso de constituirse en "pasador de la memoria" (Hassoun, 1996), en tanto alberga, transforma y transmite memorias en plural, fruto de las historias personales, familiares, barriales, de las comunidades, de la provincia y del país. Dando lugar también a aquellas que, por dolorosas y trágicas, siguen teniendo múltiples efectos en el presente. De este modo, se trabaja para que acontecimientos como los que ocurrieron durante la última dictadura no vuelvan a repetirse.

En este marco, los 50 años del golpe son una oportunidad muy valiosa para promover espacios de encuentro donde chicos y chicas, docentes y familias renueven el compromiso con el "Nunca Más" y con la construcción de una sociedad que defienda de forma irrestricta los Derechos Humanos.

“ENSEÑAR EL GOLPE DE ESTADO DE 1976 EN EL NIVEL INICIAL PLANTEA DESAFÍOS (..). SIN EMBARGO, EL JARDÍN PROPONE QUE (..) LAS SALAS MÁS GRANDES REALICEN LOS PRIMEROS ACERCAMIENTOS (..) A PARTIR DE PROPUESTAS QUE LES PERMITAN IR APRENDIENDO LA IMPORTANCIA DE VIVIR EN DEMOCRACIA Y DE RESPETAR LOS DERECHOS HUMANOS.”

La censura y los libros prohibidos como puerta de entrada a la memoria

Enseñar el golpe de Estado de 1976 en el Nivel Inicial plantea desafíos que exceden las posibilidades de comprensión de niñas y niños. Sin embargo, el jardín propone que las chicas y los chicos de las salas más grandes realicen los primeros acercamientos a ciertos aspectos de este período — evitando siempre centrarse en el horror y en el crimen— a partir de propuestas que les permitan ir aprendiendo la importancia de vivir en democracia y de respetar los Derechos Humanos.

Se propone, entonces, abordar los 50 años del golpe a partir del inicio en el conocimiento de la censura durante la última dictadura. El gobierno militar desarrolló una compleja infraestructura de control cultural y educativo, complementaria de las prácticas de terror (Invernizzi y Gociol, 2003). La misma incluyó múltiples decisiones autoritarias destinadas a identificar, perseguir y castigar a quienes consideraba su enemigo, así como a silenciar sus ideas.

En este contexto, la literatura infantil y juvenil fue objeto de una vigilancia específica; numerosos escritores y escritoras, así como ilustradores e ilustradoras, fueron censurados y censuradas, y sus obras, prohibidas. Para el gobierno militar, ciertos libros destinados a chicos y chicas resultaban dañinos porque promovían el pensamiento crítico, la participación colectiva y la creatividad, cuestionaban los órdenes establecidos y se permitían la imaginación ilimitada.

Aunque la censura constituye apenas un eje de la compleja trama de relaciones que conforman los procesos políticos, sociales y económicos de la dictadura militar, consideramos que abordarla permite conocer algunos aspectos relevantes del golpe de Estado: la suspensión de la libertad de expresión y el cuestionamiento, por parte de la dictadura, del valor de lo público, del trabajo colectivo, de la solidaridad y de la resistencia frente al autoritarismo.

En esta ocasión, se presenta el cuento "La sombrera", de María Elena Walsh, escritora y artista prohibida por el gobierno militar. Durante los años de dictadura, canciones de su autoría como "El twist del mono liso", "La cigarra" y "Gilito de Barrio Norte" integraron las listas negras de artistas y obras prohibidas.

Los libros prohibidos

En esta oportunidad, la pieza literaria se constituye en fuente histórica para conocer algunos aspectos de una época. "La sombrera", de María Elena Walsh, forma parte del libro *Cuentopos de Gulubú*, editado en 1966. Allí se cuenta la historia de un árbol mágico del bosque de Gulubú que, además de sombra, da sombreros. Un día, el señor Platini se lo roba para quedarse con los sombreros. Entonces, los vecinos de Gulubú, ayudados por el viento, deciden recuperarlo.

Antes de leer el cuento y abrir un espacio de conversación literaria, las y los docentes pueden brindar breves informaciones: las razones por las cuales

lo eligieron, algún dato de la obra, de la autora, la centralidad de algún personaje, etc.

“SE INVITA, DE ESTA MANERA, A ACERCARSE TANTO A LOS LIBROS PROHIBIDOS COMO A LAS PRÁCTICAS DE RESISTENCIA DOCENTE QUE HICIERON POSIBLE QUE MUCHOS NIÑOS, NIÑAS Y FAMILIAS ACCEDIERAN A ESTOS CUENTOS Y QUE, DE ESTE MODO, SIGUIERAN CIRCULANDO A PESAR DE LA CENSURA.”

Compartir los motivos de selección del cuento

Vamos a leer un cuento que se llama “La sombrera”, escrito por María Elena Walsh, una escritora y cantante argentina que fue prohibida por la dictadura militar y que, entonces, en aquellos tiempos, algunas chicas y chicos no podían leer, y tampoco se podía comprar el libro en las librerías. Luego de leer “La sombrera”, vamos a conversar sobre por qué fue prohibido.

Algunas anticipaciones sobre los personajes

El cuento trata de un árbol que, además de dar sombra, tiene sombreros que crecen para los vecinos y las vecinas del bosque. Pero un día un señor se lo lleva a su casa y, poco a poco, el árbol se empieza a secar... Veamos por qué.

Cuento: "La sombrera"

Finalizada la lectura, es posible abrir una conversación con comentarios iniciales que pueden referirse a la historia, a algún pasaje, a un diálogo, a la irrupción de un personaje o a la forma en que está escrita. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído.

Una vez que las niñas y los niños hayan brindado sus primeros comentarios, la maestra o el maestro sostiene y profundiza el intercambio para buscar indicios en el texto que permitan esbozar algunas respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué dice el cuento que habrá impulsado al gobierno militar a prohibirlo? ¿Por qué? Para ello, propone volver al texto, releer fragmentos y discutir sobre lo leído de manera grupal, teniendo en cuenta lo que dice el texto y reflexionando sobre el accionar del personaje —el señor Platini— y sobre los sentimientos de los otros personajes —los vecinos y las vecinas del bosque de Gulubú— que pueden estar reflejados en algunas partes del texto.

Posibles intervenciones docentes

Releo un fragmento del cuento: *"Pero un día llegó al bosque un comerciante muy rico y sinvergüenza llamado Platini."* ¿Quién es el señor y por qué se llamaba Platini? ¿Qué les dijo a los vecinos? ¿Releemos esa parte?

Releo otro fragmento del cuento: *"Todo el mundo vio con gran tristeza cómo el horrible señor Platini mandaba a sus sirvientes a que desenterraran el árbol."* ¿Para qué quiere llevarse el árbol el señor Platini? ¿Qué hicieron los vecinos y las vecinas de Gulubú? ¿Releemos esa parte? ¿Ustedes qué hubieran hecho?

Me llamó la atención esta parte del cuento, donde dice: *"El árbol crecía raquítico y de mala gana, cosa que enfurecía al horrible señor Platini."* ¿Por qué el árbol ya no daba sombreros? ¿Cómo se sentía el señor Platini?

Me gusta esta parte, que dice: *"El Viento estaba muerto de risa, y el árbol recobró pronto la salud."* ¿De qué se reía el viento?

Como cierre, se propone releer la primera frase del cuento: *"Había una vez un árbol tan bueno, pero tan bueno, que además de sombra daba sombreros. Este árbol se llamaba Sombrera y crecía en una esquina del bosque de Gulubú"*, y preguntarles a los niños y las niñas: ¿De quién era el árbol?

Algunos datos acerca de la autora

La autora del cuento es María Elena Walsh. Escribió muchos cuentos para niños y niñas y fue prohibida por la dictadura militar. Eso quiere decir que no se podían leer en el jardín ni venderse en las librerías. La dictadura también prohibió a otros escritores y escritoras, ilustradores e ilustradoras. Es una autora muy reconocida por los cuentos hermosos que ha escrito y que nos invitan a pensar.

¿Sabían que muchos jardines de infantes se llaman María Elena Walsh?

Para pensar con las familias

También se puede consultar a las familias si recuerdan canciones de María Elena Walsh que cantaban cuando eran niños o niñas, o algún libro que hayan leído o escuchado. A partir de esta consulta, seleccionar y leer otro cuento de ella o escuchar alguna de sus canciones.

Las maestras nos cuentan

¿Qué pasó con los cuentos prohibidos? Se propone compartir con las chicas y los chicos el siguiente texto informativo, construido a partir de los testimonios de varias docentes en actividad durante ese período.

La dictadura militar prohibió muchos libros, algunos dedicados a chicos y chicas: cuentos que trataban sobre la libertad, el compañerismo, el trabajo colectivo y que cuestionaban el poder y a los poderosos. Maestras que trabajaron en el jardín en esa época cuentan que, aunque había libros prohibidos, los seguían narrando para que los niños y las niñas pudieran disfrutarlos. (entrevista a docentes, comunicación personal, s. f.).

Además, como en las bibliotecas de los jardines no se podían tener esos libros, las maestras se los llevaban a sus casas y se los aprendían de memoria para poder narrarlos en la sala. Otras maestras forraban los libros para que no se viera la tapa y, cuando leían los cuentos, cambiaban los nombres de algunos personajes. (Paulino, M. y Vázquez, N., 2018).

Se invita, de esta manera, a acercarse tanto a los libros prohibidos como a las prácticas de resistencia docente que hicieron posible que muchos niños, niñas y familias accedieran a estos cuentos y que, de este modo, siguieran circulando a pesar de la censura.

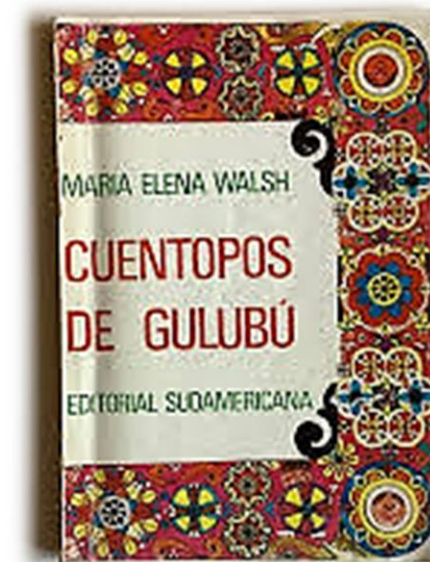


Imagen 1.

Tapa del cuento "Cuentopos del Gulubú"

A modo de reflexión final

La conmemoración de los 50 años del golpe no se limita a la efeméride del 24 de marzo, sino que atraviesa todo el año 2026. En ese sentido, y teniendo en cuenta que marzo es un mes complejo en los jardines de infantes - muchos de los cuales se encuentran en período de inicio durante ese mes -, se sugiere ir desplegando a lo largo del ciclo lectivo variadas propuestas para abordar estos temas: itinerarios de lectura que puedan ir recorriendo diferentes cuentos prohibidos de distintas autoras y autores, canciones prohibidas como la presentada en esta propuesta, así como otros recorridos que surjan vinculados a esta conmemoración.

Bibliografía:

Dirección Provincial de Educación Inicial. (2022). *24 de marzo, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia: Los cuentos prohibidos*. Dirección General de Cultura y Educación.

Invernizzi, H., & Gociol, J. (2003). *Un golpe a los libros: Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Eudeba.

Franco, M. (2025). Milei y la nueva derecha en la Argentina: El cierre de un ciclo histórico. *Passés Futurs*, (17). <https://doi.org/10.4000/157kq>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Jelin, E. (2024). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI Editores.

Paulino, M., & Vázquez, N. (2018). *Construyendo memoria en el ISPEI Sara C. de Eccleston* [Trabajo de investigación]. ISPEI Sara C. de Eccleston. <https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/construyendo-memoria-en-el-ispei/>

Natalia Naranjo. Profesora en el Nivel Inicial. Profesora y Licenciada en Educación por la UNSAM. Trabaja actualmente en UNSAM; dicta espacios vinculados a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ENS J. B. Justo y en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial «Sara C. de Eccleston». Su mail: natalia.naranjo@bue.edu.ar

Floriana Victoria Vallejos. Profesora en Historia (UNLu) y Especialista en Educación Inicial (UBA). Trabaja actualmente en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Lic. en Educación Inicial (UNLu); en el ISFD N°110 “Mercedes Lasala y Riglos” y se desempeña como parte de los Equipos Técnicos Regionales del área de ambiente natural y social en la Provincia de Buenos Aires. Su mail florianavallejos@gmail.com

DE LA A a LA Z: EL ABECEDARIO EN LOS INICIOS DE LA ALFABETIZACIÓN. UNA MIRADA DESDE LA LINGÜÍSTICA PARA PENSAR SU LUGAR EN LA EDUCACIÓN INICIAL

●●● POR: ROMINA TRIBÓ.

Este artículo propone algunas reflexiones sobre las letras y el abecedario como conocimientos propios de la enseñanza de la Lengua, a partir de los aportes de los estudios de perspectiva lingüística en alfabetización inicial. Además, se incluye el análisis de una propuesta didáctica con el Abecedario y su lugar dentro del proceso alfabetizador en las salas del jardín.

Primeros trazos, primeras letras o cómo se aprende a escribir

Los primeros pasos en la alfabetización no consisten solo en aprender letras y sonidos. Se trata de un proceso multifacético que abarca el aprendizaje de la lengua escrita en sus usos sociales y culturales, integrando aspectos cognitivos, lingüísticos y psicolingüísticos. Cada una de las facetas de este proceso es importante y debe integrarse a los aprendizajes para que los niños aprendan a leer y escribir de manera significativa.

Una pregunta frecuente en alfabetización inicial es si resulta necesario partir de las letras o enseñar el abecedario completo antes de comenzar a escribir. Para responderla, antes debemos hacernos otra pregunta ¿qué significa realmente “escribir”?

El enfoque psicogenético, que ha sido dominante en los diseños curriculares de nuestro país durante las últimas décadas, amplía la noción de escritura y de escritor al sostener que los niños construyen activamente sus saberes sobre la lengua escrita más allá de la mera repetición de letras y sus nombres y que, a partir de propuestas de escritura con sentido para ellos, comienzan a poner en juego sus conceptualizaciones acerca de lo que la escritura representa.

Desde esta perspectiva, la escritura no es solo un código de transcripción de la oralidad, sino un **sistema de representación del lenguaje**. Por eso, los niños pueden intentar escribir por sí mismos formas primarias de escritura **antes de saber que a cada letra le corresponde un sonido**. Estas **escrituras no convencionales** que se observan en los primeros

niveles de la escritura infantil pueden incluir desde garabatos hasta pseudo letras. Se trata de manifestaciones que muestran los distintos caminos que los niños transitan en la construcción de la lengua escrita y son reconocidas como parte legítima de su aprendizaje.

Este mismo enfoque reconoce que los niños, al enfrentarse a los desafíos propios del **sistema de escritura**, deben tomar decisiones fundamentales sobre el proceso de construcción de palabras, tales como cuántas letras utilizar, cuáles seleccionar y en qué orden colocarlas para que una palabra adquiera sentido. Frente a estos interrogantes, los niños recurren a diversas fuentes de información: buscan la orientación de los adultos, solicitan ayuda a sus maestras y exploran elementos del entorno en distintos soportes. Esta interacción constante con el ambiente y las personas que los rodean pone de manifiesto que el conocimiento acerca de las letras ocupa un lugar relevante en el proceso de alfabetización inicial. Para que los niños puedan formular preguntas sobre el uso de las letras, es importante que puedan familiarizarse con ellas: deben reconocer sus formas, identificarlas y comprender cómo funcionan dentro de una palabra. Este saber les permite no solo reproducir grafías, sino también reflexionar sobre su utilidad y comenzar a apropiarse activamente del sistema de escritura.

Ahora bien, cuando se habilitan estas escrituras no convencionales o primeras grafías de los niños, se plantean para los maestros, al menos, dos asuntos que resultan problemáticos. El primero consiste en la dificultad para precisar a qué tipo de hipótesis o etapa de conceptualización corresponde una escritura infantil dentro de diversas posibilidades. Por ejemplo, en la etapa presilábica, los niños pueden utilizar garabatos o pseudo letras. En

otros casos, incorporan algunas letras por imitación, aunque sin reconocer que cada una corresponde a un sonido específico. Asimismo, en la etapa silábica, es posible observar producciones en las que cada grafema se asocia a una sílaba, como sucede en ejemplos del tipo “AO” para referirse a “GATO”, entre otras muy variadas formas de escritura.

La otra cuestión problemática que plantean estas formas de escritura tiene que ver con el propio docente cuando se interroga sobre su rol en el proceso: ¿se interviene en estas etapas iniciales? ¿cómo avanzar más allá del garabato? ¿hay enseñanza o solo acompañamiento? Y en todo caso, ¿qué aspectos se corrigen de una hipótesis de escritura? ¿cómo lograr que progrese un niño que únicamente traza letras en la etapa presilábica? ¿Qué sucede cuando “los esfuerzos infantiles por comprender el sistema” no producen avances?

Si bien es cierto que en estas primeras aproximaciones gráficas hay un saber, una intención, una idea de que la escritura representa la lengua oral, también es verdad que en muchas de estas grafías “no dice algo” en términos convencionales. Esta condición se explica porque el sistema de escritura es mucho más que una mera “representación” de la oralidad; constituye además un **sistema de notación** que está regido por convenciones arbitrarias que es preciso conocer. Entre estas convenciones se encuentran **las letras que representan los sonidos de la lengua hablada** (Soares, 2020). Estos aprendizajes no surgen únicamente de la práctica espontánea, ya que muchas veces no siguen una lógica, y por ello requieren ser enseñados de manera sistemática y consciente.

Resulta claro que aprender a escribir no se reduce a la decodificación, pero evidencia un progreso cuando los niños logran **identificar los sonidos** que componen la palabra y **las letras que los representan**. A ese conocimiento de que a cada sonido le corresponde una letra lo llamamos **principio alfabético** y su enseñanza (o “descubrimiento”) puede ser la puerta de entrada a la comprensión de nuestro sistema de escritura. Aun así, este conocimiento tampoco es suficiente para “saber escribir”. Por ejemplo, frente a escrituras tales como “IJO” (hijo); “ALLER” (ayer), “TE CIERO” (te quiero), podría pensarse que un niño escribe alfabéticamente porque a cada sonido del habla le asigna una letra en la escritura, pero ninguna de estas grafías tiene sentido dentro del sistema y esto también debe aprenderse.

En nuestro sistema de escritura, la asignación de sentido no está dada solo por las grafías que representan sonidos, sino también por la **ortografía**, ya que cada letra tiene un valor dentro del sistema que permite asociar correctamente esa letra con los sonidos dentro de las combinaciones que la convención permite y no solo por la fonética. La definición de qué letra debe ser escrita dentro de las posibilidades del propio sistema, recae sobre la ortografía y no sobre el principio alfabético. ¿Esto quiere decir que debemos enseñar ortografía en el nivel inicial? Es una buena pregunta.

Una de las discusiones que nos invita a dar la mirada lingüística de la alfabetización inicial es la de reconocer que los problemas ortográficos son propios del sistema y no deberían barrerse debajo de la alfombra. En las

salas del jardín, estas cuestiones no están ausentes, surgen de los mismos niños cuando se encuentran frente a diferentes formas de escritura para un mismo sonido y fácilmente comprenden que hay una “HELENA” y una “ELENA”, un “JEREMÍAS” y un “GERMÁN” o una “KARINA” y una “CAMILA” que comparten sonidos pero que no se escriben igual. Dependerá de cada docente, de su conocimiento del grupo de niños, saber si abrirá o no el juego a la reflexión ortográfica y en qué momento lo hará. Emilia Ferreiro (2008) se había referido a esta cuestión cuando analizó la -siempre citada- escritura de “BAYENA” realizada por niños de 4 años: *“será cuestión de la maestra decidir si se va a ocupar en ese momento de la alternancia ortográfica Y/LL o va a dejar esta ballena provisoriamente con Ye, porque de todas maneras habrá ocasión de plantear el problema si a la maestra le parece interesante plantearlo en ese momento”*¹.

La perspectiva lingüística nos permite comprender que la ortografía es una característica intrínseca del sistema de escritura y que no puede considerarse aislada de los demás componentes que lo conforman. Postergar su enseñanza o dejarla únicamente al “interés” del docente, esperando un supuesto momento ideal para abordarla, podría resultar contraproducente.

En el nivel inicial, tradicionalmente se privilegió la exploración libre de formas de la escritura o de la oralidad, pero con mínimas o nulas relaciones entre ellas. Sin duda, es importantísimo que los niños dediquen tiempo para

¹ Ferreiro, E. (2008) Programa “Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial”, DGCyE, Teatro Coliseo Podestá, La Plata, fragmento III, en línea

experimentar y explorar formas gráficas que los ayuden a reconocer como primer paso, las diferencias entre dibujo y escritura, y entre escritura alfabética y numérica. Sin embargo, el aprendizaje de lenguas escritas en sistema alfabético supone siempre dos saberes fundamentales: la **capacidad de tomar conciencia de segmentos lingüísticos** (palabras, morfemas, sílabas, fonemas) que, en la corriente sonora del habla, son usados de forma inconsciente (implícita) tornándolos conscientes (explícitos), y, en segundo lugar, **el desarrollo ortográfico en fases sucesivas de creciente complejidad** (Soares, 2020:4).

En este sentido, es importante señalar que el verdadero punto de partida para la alfabetización inicial no reside únicamente en el reconocimiento de las letras o en la exploración libre de las formas escritas, sino en la **comprensión integral de nuestro sistema de escritura**. Este sistema está compuesto por elementos que interactúan de manera conjunta y va mucho más allá de la representación gráfica de la lengua hablada; se establece como un sistema de notación que articula dos dimensiones clave: **la alfabética y la ortográfica**. Ambas dimensiones requieren ser abordadas mediante estrategias pedagógicas diversas, adecuadas a cada nivel y según el criterio de cada docente, por lo que resulta necesario integrarlas desde el inicio como saberes relevantes para garantizar el camino hacia una alfabetización plena, concebida como derecho de todos los niños y niñas.

Las letras en el centro del debate

En ocasiones, no solo la pertinencia de las letras en el aprendizaje de la escritura se debate acaloradamente. Otra cuestión que se discute es la del **trazado de las letras**, especialmente en Ciudad de Buenos Aires, a partir de su inclusión como contenido de enseñanza en los nuevos Diseños Curriculares. En este caso, nuevamente, debemos deslindar qué dimensiones del sistema se están discutiendo. Si lo pensamos como conocimiento a enseñar, es innegable que el modo de trazar las letras no define por sí mismo el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, no se trata de una habilidad menor en el proceso alfabetizador, teniendo en cuenta que las formas de la escritura no son estables y hacen a las convenciones del sistema. Nos entrenamos en leer varias de estas formas en distintos soportes en el ámbito social, dependiendo de su uso: manuscrita, cursivas, mayúsculas y minúsculas. Y su reconocimiento no es tan sencillo como parece (sobre todo en las cursivas concatenadas), tampoco lo es escribirlas.

¿Cuál es la relevancia del aprendizaje del trazado de las letras en la alfabetización inicial? Es sumamente significativa, ya que existen trazos que representan letras y otros que no, y adquirir este conocimiento, junto con su dominio progresivo, constituye una parte esencial del proceso alfabetizador. Aprender a trazar letras no es excluyente ni debe considerarse un requisito previo indispensable; sin embargo, es importante integrar este saber a las prácticas de escritura, lo que no supone necesariamente caer en ejercicios mecánicos o de copias sin sentido. Si el proceso de aprender a escribir implica también familiarizarse con las formas convencionales de la lengua escrita, el foco del debate no debería centrarse en si el trazado debe

enseñarse o no, sino más bien en cómo y en qué situaciones su aprendizaje resulta realmente productivo.

Otra de las discusiones que protagonizan las letras y que parece interesante traer a la reflexión es la de **cómo conviene llamarlas**, si por su nombre (“be”, “de”, “eme”) o por su sonido (la “mmm...”, así, alargando el fonema), si corresponde enseñarlas en el orden convencional del abecedario o si ese conocimiento debe postergarse.

Al respecto, Massini y Cagliari (2004) en un interesante recorrido por la historia del abecedario, recuperan la noción de acrofonía o **principio acrofónico**, que designa el modo de nombrar las letras con una palabra que comienza con esa letra (nombres acrofónicos – akros comienzo, extremo), tal como sucedía en la antigüedad, por ejemplo, alef, en semítico (1500 a. n. e.), significaba “buey”, término que luego se substituyó por su sonido como alfa para el fonema /a/ (650 a. n. e.). Esta noción es sumamente útil porque nos recuerda que, incluso hoy, **identificar las letras con palabras conocidas sigue siendo una de las mejores formas de aprender a escribir**, especialmente en la educación inicial, a partir del nombre propio y el de otros compañeros, nombrándolas como “la de Mariana”, “la de Tomás”. Pero atención, porque seguir el principio acrofónico para aprender las letras no implica que deba estar prohibido llamarlas por su nombre convencional. El nombre de las letras es un conocimiento valorado culturalmente y es común que forme parte de los saberes de la vida cotidiana que los niños ya portan cuando transitan el nivel inicial.

En la sala del jardín, en los comienzos de la alfabetización, la utilización de nombres y listas de palabras para construir el principio acrofónico es más

efectivo que solo nombrar las letras, lo que no significa no enseñarlas. Por el contrario, **las letras son parte de los saberes lingüísticos propios del sistema de escritura necesarios para avanzar en el proceso alfabetizador y pueden enseñarse de manera productiva**, no por mera repetición en prácticas memorísticas o fuera de todo contexto, pero sí en el uso, partiendo de unidades con sentido, palabras o frases significativas, no como elementos aislados, no como un fin en sí mismo (“enseñar las letras”), no solo algunas porque son “menos problemáticas”.

Por último, es fundamental tener presente que los debates actuales sobre la alfabetización inicial giran alrededor de múltiples cuestiones. Para algunos especialistas, el conocimiento del principio alfabético (letra-sonido) es un prerequisite esencial para el desarrollo posterior, así como el trazado de las letras. Otros enfoques consideran que hay habilidades “precursoras” de la escritura que deben abordarse en un orden establecido, así como perspectivas que sostienen que no hay requisito alguno. Son debates que tienen que ver con posiciones epistemológicas que abordan problemas distintos. Estas posturas, discuten si se deben enseñar las letras, en qué orden presentarlas, cómo denominarlas, en qué actividades incluirlas y con qué propósito, si será a través de cuadernillos, proyectos de escritura con sentido o como parte de otras propuestas. Todas estas son cuestiones didácticas que hacen a la tarea docente, que pueden debatirse, repensarse y ajustarse según el contexto y las necesidades de cada grupo. Aquello que resulta incontestable es que el conocimiento de las letras, en una lengua alfabética y durante las etapas iniciales de la alfabetización, representa un saber fundamental que permite avanzar de manera significativa en el camino de aprender a escribir.

El Abecedario como recurso didáctico

En función de los aportes presentados hasta aquí, podemos sostener con toda confianza que la presencia de **un abecedario en la sala**, como recurso reflexivo y no como decoración, constituye una herramienta clave para abordar en profundidad el proceso alfabetizador en el jardín de infantes. Según Castedo (2021) *“un conjunto de palabras estables asociadas a un abecedario es una de las fuentes de información privilegiadas y un material insoslayable”*. Estas escrituras permitirán a los niños familiarizarse con el aspecto visual de las palabras, con las imágenes que los pueden ayudar a encontrarlas en los carteles y con las letras como un saber relevante de la vida social y cultural.

No cualquier escritura que adorna una sala constituye lo que se denomina “ambiente alfabetizador”. Para que un material escrito funcione como “fuente de información segura” conviene que sea producido junto con los niños en el marco de actividades significativas para el grupo y que permanezcan en la sala como referencia para ellos a la hora de enfrentarse con el desafío de producir nuevas escrituras partiendo de las que ya conocen. Pueden contener palabras o frases sobre las cuales los niños se apoyen para consultar, por ejemplo, qué partes de esas palabras servirán para escribir otras nuevas: la lista de asistencia con los nombres, los días de la semana en la agenda, los personajes de los cuentos o los títulos de los libros que se han leído, así como toda palabra de uso frecuente en narraciones, cuentos, canciones y poesías compartidas y, por supuesto, el abecedario con palabras de referencia.

Insistimos en que la sola presencia del abecedario no es suficiente para constituirse en un recurso para la enseñanza de la escritura, al modo de una banda numérica. Las letras por sí mismas no producen aprendizajes, es el trabajo del docente lo que sostendrá el uso del abecedario de manera productiva en la cotidianeidad de la sala, enseñando a los niños a consultarlo cuando tienen que leer o escribir palabras nuevas, para encontrar las letras necesarias o los valores sonoros para variar sus escrituras en propuestas didácticas diseñadas con distintos propósitos.

" EL VERDADERO PUNTO DE PARTIDA PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL NO RESIDE ÚNICAMENTE EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS LETRAS O EN LA EXPLORACIÓN LIBRE DE LAS FORMAS ESCRITAS, SINO EN LA COMPRENSIÓN INTEGRAL DE NUESTRO SISTEMA DE ESCRITURA."

Una forma de incorporar este recurso al trabajo diario es la producción grupal del abecedario de la sala. Una propuesta en la que las letras ingresan como parte de una construcción colectiva, acompañadas por una palabra que las contiene como inicial en una sílaba y una imagen para identificarla.

Algunas perspectivas consideran que la inclusión de la letra no es necesaria y que solo debe ser PALABRA + IMAGEN, otras aseguran que las letras, su reconocimiento, trazado e identificación son claves para el proceso de alfabetización y sugieren su presencia, en el orden convencional y en sus variantes mayúscula, minúscula, imprenta y cursiva (A a A a).

Cada docente sabrá de acuerdo con su grupo y propósitos de enseñanza qué organización tomará en cuenta para el abecedario de la sala. Sugerimos que, en cualquier caso, la escritura de las palabras de referencia estén en letra imprenta mayúscula, clara, legible, del mismo tamaño y color, incluyendo ilustraciones que no den lugar a ambigüedades y a partir de una cuidadosa selección para cada letra con posibilidades de constituirse en un portador abierto (Sepúlveda y Teberosky, 2008), es decir que contemple la incorporación de otras palabras para cada letra a lo largo del año como un mecanismo para activar la participación de los niños (Castedo, 2021).

Aprender el abecedario forma parte de los saberes requeridos socialmente para aprender a leer y escribir. Tanto su nombre como su ordenamiento son una convención y, aunque no resulte productiva su memorización en el proceso alfabetizador, se trata de un conocimiento significativo y puede resultar conveniente respetar ese orden.

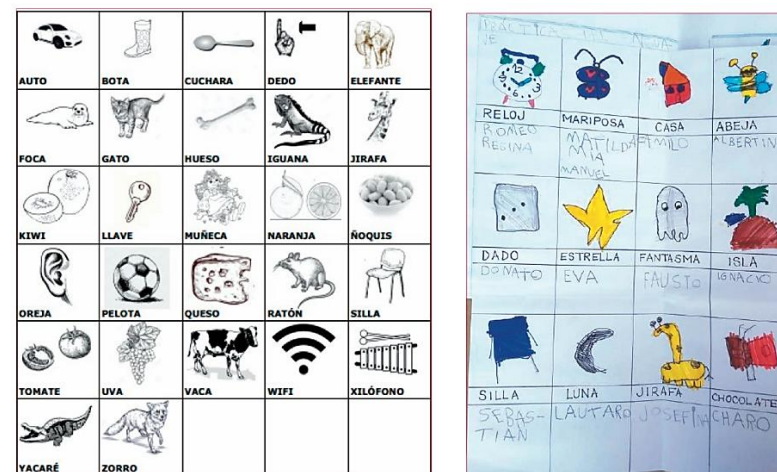


Imagen 1.

Abecedarios tomados de “Ambiente alfabetizador en tiempos de distancia”



Imagen 2.

Abecedario tomado de "Intervenciones docentes y ambiente alfabetizador"

Producción del abecedario de la sala

Algunos contenidos que el Diseño Curricular para el Nivel Inicial (2025, CABA) establece para el área de Lengua y que pueden trabajarse en el desarrollo de esta propuesta didáctica entorno al abecedario son: el reconocimiento del nombre propio y de los compañeros, la lectura de palabras de estructura fonológica simple, conocimiento de la relación entre sonidos y letras, reconocimiento de sílabas y fonemas en la oralidad a través de distintos soportes y formatos, escritura colaborativa de palabras con diversos propósitos y dictado al docente.

Para hacer dialogar estas sugerencias con las prácticas concretas, traemos algunos fragmentos del registro de clases de Guadalupe y Majo, estudiantes del profesorado de Educación inicial, tomados de su planificación didáctica para la elaboración de un abecedario de la sala, producida en el contexto de sus prácticas docentes. Compartimos la justificación de su propuesta:

“En esta secuencia decidimos elaborar un abecedario de la sala que pueda ser utilizado productivamente, ya que ellos y ellas tienen un abecedario, pero no lo usan. (...), la docente de la sala tiene varios soportes de información “segura”, pero no este. Se sabe, que en el contacto frecuente con materiales escritos, las niñas y los niños se preguntan por la escritura, por el modo en que se organizan las letras y qué representan, lo cual es una condición indispensable para que avancen en la comprensión del sistema de escritura. Su uso repetido y variado ayuda a que los niños y las niñas se acerquen a la escritura (...) Cuando los carteles han sido leídos varias veces, los niños y las niñas ya conocen lo que dice ahí convirtiéndose así

en una fuente de información segura a la que pueden recurrir fácilmente.

Por ejemplo cuando, en una de las actividades coloquen sus nombres debajo de cada letra del abecedario, esto propiciará que las niñas y los niños se centren en el inicio del propio nombre y lo comparen con el inicio de otros nombres. Esto es una fuente de información privilegiada sobre el sistema de escritura.” (Guadalupe y Majo. Secuencia didáctica de Prácticas del lenguaje. Sala de 4 años. Taller 4, ENS 10, 2024)

A partir de la observación del espacio de la sala, las estudiantes pudieron reconocer la diferencia entre la presencia de las letras y un abecedario como recurso productivo. Por otra parte, como explicamos anteriormente, la decisión de partir del nombre propio como modo de nombrar las letras y conocerlas se reconoce como una forma de ingresar en el conocimiento de los componentes del sistema de escritura. De las palabras portan un mayor significado para los niños, el propio nombre es, sin duda, la estrella. El proyecto de construcción de un abecedario en la sala puede comenzar con el reconocimiento de esta inicial y la ubicación del nombre en el mural:

“Invitaré a los niños/as a que se coloquen en ronda para poder escuchar la propuesta con algún recurso de nuestro repertorio. “¡Miren lo que trajimos! (señalando al abecedario ya pegado) ¿Saben qué es? Las letras tienen un orden específico, a eso le llamamos abecedario. ¿Lo habían escuchado alguna vez? Seguro hay letras que reconocen y otras que tenemos que aprender. A ver,

¿cuáles reconocen? Por varios días vamos a trabajar con el abecedario (...)

Lo que van a tener que hacer es pegar estos cartelitos con sus nombres debajo de su inicial, es decir, debajo de la letra con la que empieza su nombre. Por ejemplo, MIA ¿con qué letra empieza? ¿La ves en el mural? ¿Dónde la colocarás entonces? Muy bien, podés pegarla debajo de la EME ¿Hay otros nombres que empiecen como MIA?”



Imagen 3.

Abecedario mural de Guadalupe y Majo para la sala de 5 años

La construcción del abecedario siguió con la incorporación de palabras a partir de diferentes propuestas lúdicas, explorando imágenes y uniéndolas a la palabra correspondiente para luego pegar palabra e imagen en el mural en la columna de la inicial correspondiente:

“En esta caja, traje unas imágenes, y las palabras de cada imagen, las voy a ir sacando y ustedes me dicen que es. Iremos nombrando cada una y después de ver todas las imágenes (por ejemplo BARCO), y saber que es cada cosa, se van a sentar en las mesas en grupos de cuatro, y les voy a dejar unas imágenes y las palabras que le corresponden, pero están mezcladas. **Van a tener que leer, qué imagen va con su palabra.** Cuando tengan todas las imágenes unidas a sus palabras, vamos a tener que pensar cuál es su letra inicial, con qué letra empieza para poder ubicar las palabras con su imagen en el abecedario. Vamos a ir pasando por cada grupo para nombrar las imágenes y ayudarlos a leer las palabras (...) “Acá tenés GORILA ¿Dónde dice GORILA? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Podés señalar con el dedo dónde dice? ¿Con qué letra empieza? ¿Dónde está esa letra en el abecedario? ¿Cómo qué suena GORILA? Vamos a buscarla”

En función de las diferentes propuestas lectoras y de actividades realizadas entorno a contenidos de Artes Visuales, los niños pudieron incorporar, además de sus nombres, palabras como GORILA (personaje de Anthony Browne), ELMER (protagonista de la historia de David McKee), GLOBO (título del libro de Isol), entre otras. Cada ilustración fue presentada oralmente para que todos los niños tuvieran claro qué significaba ese dibujo

y con qué palabra había que asociarla. Luego buscaron en el abecedario tanto la letra como el sonido que la representa para pegar la palabra en el lugar correspondiente.



Imagen 4.
Producción del abecedario de la sala

Este tipo de trabajo puede continuar a lo largo del año a partir de otras actividades que permitan seguir agregando palabras al abecedario, quizás más adelante, incluso escritas por los propios niños a partir de los personajes de los cuentos que se han leído, de los autores, de los temas que se han investigado o trabajado en otras unidades didácticas. Con ayuda de la maestra, se podría realizar una selección de estas palabras y organizar el trabajo en pequeños grupos, tomando en cuenta las distintas etapas de escritura de los niños, considerando desde los menos avanzados hasta los más avanzados.

Para que el abecedario se constituya como recurso para la enseñanza requiere de un uso frecuente a partir de la planificación de actividades de escritura que brinden a los niños múltiples oportunidades para consultarlo. En la frecuentación, los niños podrán anticipar la información que necesitan porque ya la conocen, pero las intervenciones docentes serán la clave para favorecer la reflexión lingüística:

“Busquemos dónde dice MARTES porque muchas letras de MARTES te sirven para escribir Marta”. Y al encontrar la palabra buscada podemos preguntar: “¿En qué te fijaste o cómo te diste cuenta?”. Otro ejemplo podría ser: “¿Te acordás que en la receta estaba la palabra MEMBRILLO? Fijate dónde lo dice porque tiene la partecita ‘LLO’ que te sirve para LLO VÍA, que es la que querés escribir”. Este tipo de intervenciones seguramente resultarán de gran ayuda, promoverán la reflexión sobre lo escrito y aportarán la seguridad de partir de lo que ya se sabe para animarse a leer o escribir algo nuevo” (Palabras para alfabetizar, p.42).

Para los niños y niñas de la educación inicial, los momentos dedicados al análisis del aspecto visual de las palabras, así como la reflexión sobre algunos de sus componentes fónicos, resultan fundamentales para avanzar en sus procesos de aprendizaje. Estos espacios les permiten observar, comparar y distinguir las formas gráficas, asociándolas con sus respectivos sonidos, lo que contribuye a fortalecer la relación entre la oralidad y la escritura.

No nos referimos a enseñar únicamente a través de la reproducción fonológica o la repetición de sílabas y fonemas sino a partir de una reflexión consciente sobre los problemas que la escritura plantea. Emilia Ferreiro (2004) se refiere a la concepción fonológica de la alfabetización en estas palabras:

“Yo no niego las masivas evidencias en el sentido de que la conciencia fonológica es un ingrediente importante en el proceso de alfabetización. Lo que rechazo es la reducción de la lengua escrita a un código de correspondencias (con múltiples y variadas excepciones).

(...) Lo que rechazo es la dicotomía método fónico / método global, **porque las buenas educadoras no se sitúan en ninguno de esos dos polos**. Lo que rechazo es la ignorancia de los esfuerzos infantiles por comprender la escritura a través de sus esfuerzos por producir escritura (...)”²

Las “múltiples y variadas excepciones” a las que alude Ferreiro, son las irregularidades del sistema alfabético que corresponden no solo a la convención ortográfica sino a todas y cada una de las reglas del propio sistema, incluidas las conjugaciones verbales que producen las simpáticas “*Me lo puní*” (me lo puse), “*Yo sabo*” (yo sé), y que los niños aprenden al mismo tiempo que las regularidades, en diferentes usos de la lengua oral y escrita.

De lo que se trata es de planificar propuestas que contribuyan al progresivo dominio tanto de las regularidades como de las irregularidades del sistema alfabético (Soares, 2020:165), que es el propósito de la alfabetización inicial. Podemos pensar, por ejemplo, en aislar un problema lingüístico a la vez, para permitir que los niños focalicen su atención en una dimensión específica del sistema de escritura, como puede ser una letra, un sonido, una sílaba o una regla ortográfica. Como puede ser el caso de la no correspondencia unívoca entre sistema fonológico y sistema ortográfico en la escritura del castellano, en palabras que presentan un mismo fonema /b/, que puede ser representado por más de un grafema (B-V) tales como “*VICTORIA*”, que es también “*La de BRENDA*”.

Estos conocimientos son valiosos y necesarios. Los maestros y maestras lo saben y por eso no han dejado de enseñarlos. Eso no los convierte en maestros del siglo pasado, al contrario, la formación en el conocimiento de la faceta lingüística de la alfabetización puede orientar el trabajo de los

² Ferreiro, E. (2004). Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita *Patio*, VII, 29

profesores de educación inicial para que busquen hacer visibles esas “opacidades” que se cuelan en cada situación de escritura como problema constitutivo de nuestro sistema alfabético y cuyo abordaje no debería quedar librado al azar o como contenidos de enseñanza que serán un problema de la educación formal (Cuesta, 2020).

Agradecemos a las Profesoras de Educación Inicial Guadalupe Bitocchi y María José González por compartir sus experiencias en la práctica para enriquecer estas reflexiones.

Bibliografía:

Castedo, M., & Hoz, G. (2021). Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(2), 233–251.

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

Massini-Cagliari, G. e Cagliari, L. C. (2004). Categorização gráfica e funcional na aquisição da escrita e da leitura em língua materna. En: *Calidoscópio*. Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). v.2, n° 1, pp. 89-94. Traducción de Matías Perla.

Soares, M. (2020). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo, Contexto.

Tribó, R. (2023) “Problemas de la enseñanza de la escritura en la educación inicial. Aportes del estructuralismo saussureano para pensar la lengua escrita y su didáctica en la sala de 5 años”, *El Toldo de Astier*. *Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 14, N°27, pp. 138-148

Otros documentos

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2023). *Palabras para alfabetizar: material de acompañamiento de los cuadernos*. Palabras para nombrar y Palabras para festejar. Colección Educación Comunitaria.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro. (2024). *Intervenciones docentes en interacción con el ambiente alfabetizador*

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

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

LECTURAS ÉTICAS Y FILOSÓFICAS SOBRE LA MUERTE EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: ALGUNAS NOTAS SOBRE EL LIBRO EL PATO, LA MUERTE Y EL TULIPÁN DE WOLF ERLBRUCH.

●●● POR MAGALI MILMANIENE.

El presente artículo se expuso en las Jornadas sobre la muerte en la literatura infantil y juvenil organizadas por el área de literatura y filosofía del profesorado Sara C. Eccleston. A partir del libro *El pato, la muerte y el tulipán* de Wolf Erlbruch reflexionamos, desde una perspectiva filosófica, sobre la muerte en la literatura infantil, examinando los debates y los interrogantes que plantea dicha temática.

El siguiente texto se presentó en las Jornadas sobre la muerte en la literatura infantil y juvenil organizadas por el área de literatura y filosofía del profesorado Sara C. Eccleston. Contamos con la participación de docentes de la casa: Prof. Marcelo Bianchi Bustos, Prof. Natalia Canepa, Prof. Rodrigo Hermida Liuzzi, Prof. Mauricio Martínez, Prof. Romina Tribó, Prof. Mariana Vergara de la Heras y miembros de la Academia Argentina de Literatura Infantil y Juvenil: Prof. Miriam Persiani de Santamarina, Prof. Luis Ángel Della Giovanna, Prof. Silvia Greco.

Introducción: algunas aproximaciones

La muerte en la literatura infantil es un tópico inusualmente frecuentado en nuestra época. Puede advertirse que su abordaje siempre está acompañado de una actitud cautelosa, casi quirúrgica de quien intenta “inteligirla” desde una distancia óptima o prudencial. Se puede colegir así cierta dificultad compartida en abordar la temática tanto desde el plano académico-educativo como desde una perspectiva existencial.

Massimo Recalcati (2025) destaca en *La luz de las estrellas muertas* -desafiando a Heidegger, como él mismo nos advierte-, que la muerte no configura como señala el filósofo alemán “la última nota de la melodía de la existencia” sino más bien una “inminencia sobresaliente que nos acompaña siempre” (p.19).

Con este dictum, Recalcati nos permite advertir que la muerte entonces está más próxima de lo que suponemos. Asimismo, agrega: “De hecho, son innumerables las muertes que jalonan nuestras vidas. Con eso se pretende decir que cada uno de nosotros ha vivido múltiples experiencias de caídas, separaciones, desapariciones, abandonos, pérdidas” (p. 24).

En definitiva, toda nuestra vida está teñida por las pequeñas muertes, que mentan los dolores del morir (Recalcati, 2025). El desamor y las rupturas afectivas -como enfatiza el psicoanalista italiano- configuran situaciones que nos anticipan la propia muerte, son los “*golpes de la vida*” al decir del poeta César Vallejo (1918)¹, que forjan las marcas de nuestra finitud.

Ahora bien, no son pocos los ejemplos históricos que refieren a la relación ambivalente de los seres humanos con la muerte, la cual oscila entre la necesidad de cierta distancia, el tabú y la proximidad social.

En el libro *La soledad de los moribundos* Norbert Elias examina la literatura europea del barroco del siglo XVII, para ejemplificar el lugar de la muerte en dicha sociedad, y particularmente en el mundo de los afectos, el cual configura un tema recurrente en la poesía. El poema seleccionado por Elias es del poeta alemán Christian Hofmann von Hofmannswaldau que en sus líneas vislumbra la muerte de su amada relatando el proceso de su deceso.

El mismo comienza de la siguiente manera:

Con el tiempo al fin la muerte pálida
con su fría mano acariciará tus senos
empalidecerá el coral maravilloso de tus labios;
la nieve tibia de tus hombros se tornará fría arena;
el relámpago dulce de tus ojos,
el vigor de tu mano
por los que tal perece
a tiempo cederán [...]. (p. 44)

Así, la muerte en tiempos pasados -relatada hasta en la poesía- estaba integrada a los procesos vitales y se articulaba naturalmente al mundo del amor. Los jóvenes y los niños eran partícipes de un mundo en el que la finitud signaba el pulso de una comunidad.

En nuestros días, el escritor Andrés Neuman, en una entrevista (Noriega, 2025) sobre el proceso de escritura del libro de poesía *Isla con Madre*, en el que se refiere a la muerte de la madre, destaca dos aspectos centrales:

En primer lugar, sostiene acertadamente que “la literatura nos permite conversar con los muertos”, “crear conversaciones imposibles”. Y a esto agrega: “tiene algo de jugar al juego de un diálogo imposible”. En segundo lugar, refiere al sentido de la escritura: “escribimos para conmover a los muertos” (Neuman, 2025).

¹ Véase al respecto el trabajo de Milmaniene (1991) que refiere a la obra César Vallejo y también a Recalcati (2025) para comprender la complejidad del duelo.

Respecto del proceso de escritura ligado a una pérdida y los modos de elaboración del duelo Neuman destaca: “no es que le escribes a pesar de que no está, le escribís porque no está y para que esté de algún modo”. Y añade, refiriéndose a uno de sus poemas “que las cartas verdaderas se escriben para quien no podrán recibirlas”².

Es decir, la memoria cuando se conjuga con la creatividad literaria conforma un potente mecanismo capaz de iluminar el camino para tramitar el duelo.

A la luz de estas reflexiones sobre los vínculos, las despedidas, y la temporalidad nos preguntamos por la presencia de la muerte como tema y abordaje en las infancias. Sin el afán de cerrar la temática ni caer en discursos dogmáticos, nos permitimos problematizarla acercándonos a algunos interrogantes.

Así, la presencia de la muerte como tópico en la literatura infantil conmueve desde una dimensión axiológica y valorativa, y por tanto, muchas veces se constituye en un campo temático conflictivo, otras veces silenciado, exiliado del canon de la literatura infantil contemporánea. El tabú social y su deliberada invisibilización usualmente sellan su ausencia tanto en las bibliotecas como en las escuelas.

En la misma dirección, pero desde un enfoque social, el filósofo Byung-Chul Han (2022) nos advierte que nuestras sociedades se han posicionado como “algofóbicas” (p.12), temerosas del dolor propio y ajeno, en escenarios

sociales exacerbadamente hedonistas en los que progresivamente se lo excluye de la esfera comunitaria, pasando a configurar “un asunto exclusivamente privado” (p. 26) y, por ende, una responsabilidad individual en su gestión³.

Sumado a esto, la “omnivinculación digital” del sujeto con el mundo –tal como refiere Ferrández (2025, p.18)- le permite establecer mediaciones digitales con todas las dimensiones de la existencia, incluyendo la muerte y los duelos, merced al acceso de dispositivos y aplicaciones tecnológicas. Estos posibilitan a los “vivos” “interactuar” en el “aquí y ahora” con los “muertos” -recreando sus voces, sus gestos con IA (pp. 73-74)⁴- en esa suerte de “diálogo imposible” que refiere Neuman para el ámbito de la literatura.

“LA PRESENCIA DE LA MUERTE COMO TÓPICO EN LA LITERATURA INFANTIL CONMUEVE DESDE UNA DIMENSIÓN AXIOLÓGICA Y VALORATIVA, Y (..) SE CONSTITUYE EN UN CAMPO TEMÁTICO CONFLICTIVO, OTRAS VECES SILENCIADO, EXILIADO DEL CANON DE LA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÁNEA”.

² Dice el poema de Neuman (2025): “Las cartas verdaderas se escriben para quienes no pueden recibirlas” (p.31).

³ Véase al respecto Costa (2017).

⁴ Véase el capítulo 2 del texto de Ferrández (2025).

Se trata de una manifestación sintomática de la imposibilidad de aceptar la finitud, tal como insinúa Raquel Ferrández. Su abordaje a través de las tecnologías que involucran apps y memoriales virtuales nos acercan a la problemática de su negación o bien de su desmentida los cuales pueden devenir en duelos melancólicos y cronificados (Recalcati, 2025).

De modo que los múltiples enfoques posibles respecto al tratamiento de este tema convierten a la muerte en una problemática desafiante que instala debates en nuestra sociedad y en particular, en aquellos encargados de la transmisión cultural como los educadores.

Ahora bien, ¿por qué resulta polémico y hasta perturbador pensar y narrarla en el campo de la literatura infantil? ¿Será exclusivamente por el tema o el modo, o bien los recursos que se utilizan para referirse a ella? ¿o por los destinatarios?

Algunos de estos interrogantes nos conducen a examinar en detalle algunos elementos del cuento de Wolf Erlbruch.

En el relato nos encontramos con un texto literario que, sin rodeos ni pudores, pero sin ceder en su estilo y calidad literaria, -y desde una cadencia poética- va al corazón del problema filosófico: ¿qué significa morir? Y a su vez, nos conduce a plantearnos seriamente: ¿cómo enfrentar la muerte? Y, finalmente nos permite interpelar el canon infantil: ¿la literatura infantil puede extender sus territorios hacia zonas fangosas como el final de la vida?

El pato y la Muerte: apuntes para la comprensión de un relato

Veamos en primer lugar, los aspectos centrales de la trama. Su personaje principal es un animal: un pato que, -con sus contornos estilizados gracias a los trazos del propio autor (que también es dibujante)- se “enfrenta” cara a cara con la muerte, personificada con una calavera y un atuendo “casual” en tonos claros. A lo largo del relato se develan interrogantes que los humanos alguna vez nos hacemos internamente y no nos animamos a enunciar, pero que nuestro autor los proyecta astutamente en un diálogo fresco, coloquial, y hasta inocente en el mundo animal no humano en torno a la presencia de la muerte en nuestras vidas. Se trata quizá, de las buenas preguntas que precisamente sólo se dan en un “diálogo imposible”, tal como refiere Andrés Neuman.

A lo largo del relato el pato entabla con la Muerte una serie de diálogos que resultan tan espontáneos como inesperados para los adultos lectores y los más pequeños lo cual nos convoca a preguntarnos por la posibilidad de presentarlo a un público lector infantil, nudo de la problemática que intentaremos abordar.

El cuento comienza con un breve intercambio entre el pato y la Muerte que no deja de ser inquietante:

Desde hacía tiempo, el pato notaba algo extraño:

— ¿Quién eres? ¿Por qué me sigues tan de cerca y sin hacer ruido?

La muerte le contestó:

— Me alegro que por fin me hayas visto.

Soy la muerte. (Erlbruch, 2022)

Estamos ante la presencia de un pato humanizado que desafía las leyes de la propia naturaleza -tal como Recalcati (2025) las analiza- puesto que a excepción de sus congéneres del mundo animal aquel se pregunta por su finitud. Siguiendo al psicoanalista, la inminencia de la muerte, su proximidad y el temor reverencial define la condición de los humanos delimitando una diferencia abismal con los animales. En palabras de Recalcati:

La flor y el animal son, en efecto, expresiones de una vida eterna. Ellos también están destinados a perecer, pero su vida no conoce la preocupación y el pensamiento de la muerte. La vida animal es siempre una vida llena de vida, una vida que no reconoce la herida de la finitud o, mejor dicho, que no conoce la finitud como herida necesariamente mortal de la vida. (p. 19)

De modo que el relato transcurre en el marco de una inversión de las leyes de la vida -¿y al fin de cuentas, no se trata de eso la literatura?- estableciendo un diálogo fecundo y vital que involucra la presencia de un animal parlante discurriendo sobre cuestiones muy humanas.

Resulta, posiblemente, un intento por parte del autor de desarticular -a través de estrategias y recursos literarios- las concepciones, emociones y los lugares comunes que se plantean en torno al morir en nuestras sociedades, para dejar abierta la posibilidad de pensar una muerte humanizada y hasta acogedora.

En esta dirección, algunas escenas y aspectos del libro fortalecen las resonancias poéticas que vale la pena recuperar:

Los personajes, tal como señalamos, se encuentran en un estanque sin más información que unos pequeños dibujos de árboles rodeados por la página en blanco. No conocemos la geografía espacial ni el tiempo en que transcurre el encuentro. Un vacío por momentos sórdido que contornea las figuras. Las páginas sin números, los colores neutros y las imágenes poco cargadas nos alejan de un relato convencional donde “algo de la trama” se puede anticipar.

Se asiste así a una suspensión deliberada del tiempo y del lugar: ¿será una metáfora en torno a la muerte como detención del devenir del mundo? (Recalcati, 2025).

En definitiva, pareciera que el encuentro entre el pato y la Muerte se plantea sin excesos discursivos ni pictóricos que dan cuenta de una economía de elementos narrativos, lo cual nos acerca metafóricamente a la muerte sin estridencias ni escenarios. La muerte adviene así sin más, pero no nos deja desamparados e inermes entre quienes la presenciamos (incluyendo a los lectores). En este sentido, puede ser comprendida como un encuentro pacífico a la vera de un estanque tal como lo presenta el libro.

Muchos docentes y especialistas refieren ciertas dudas y reparos sobre un libro que “narre” la muerte a un destinatario esencialmente vulnerable como el niño o la niña. Algunas de las preguntas frecuentes que se escuchan en los intercambios son: ¿tendrá un efecto ansiógeno?, ¿podrán los docentes sostener los interrogantes que emergen de la narrativa?

Así, dado que esta temática es materia de debate tanto para los expertos como para los críticos de las “epistemologías adultistas” tal como las

denomina García González (2021), resulta interesante analizarla en el campo de la educación.

En este sentido, se trata de evaluar caso por caso, atendiendo a las características y particularidades de los grupos de niños y niñas para evitar situaciones angustiantes.

Si bien coincidimos que no todos los libros “infantiles” son adecuados para los destinatarios⁵ más vulnerables de nuestra sociedad, ni todas las temáticas son apropiadas para las infancias, resulta fundamental poder atender a aquellos niños y niñas que atraviesan duelos, signados quizá por silencios familiares aturdidores. Para quienes atraviesan sufrimientos psíquicos muy profundos o familias que han transitado situaciones traumáticas respecto a la muerte, el libro puede ser una apuesta a instalar la palabra como efecto “catalizador” (da Silveira, 1981).

Según Norbert Elias, cuando el problema de la muerte no es expresado en el discurso, puede despertar una mezcla de emociones que oscilan entre la angustia y la ansiedad usualmente ligada a la ausencia de una palabra que cobije. Como bien destaca Norberto Elias (2000):

Las fantasías infantiles le dan de todas formas vueltas a este problema y con harta frecuencia lo amplifican con temores y angustia debido a la fuerza pasional de su imaginación. El familiarizarse con el hecho de que normalmente tienen una larga

vida ante sí puede producir en ellos un efecto benéfico en comparación con las fantasías amedrentadoras. La dificultad reside, más que en comunicarles el hecho en sí de la muerte, en cómo comunicárselos. (p. 42)

Siguiendo este enfoque podemos afirmar que el libro no propone una retórica solemne, opresiva y moralizante en torno a la muerte sino que, por el contrario, apela a un cuestionamiento -que se vislumbra hasta en el modo de narrar- de las concepciones y emociones convencionales respecto a la misma. Es decir, esto supone una inversión de lo esperable respecto a la dimensión afectiva. Así, el tono del relato, sus recursos y la frescura o espontaneidad en los diálogos entre el pato y la Muerte puede liberarnos de ciertas “fantasías terroríficas” para abrir un diálogo fecundo en cuestiones tan complejas como la finitud.

Gracias a la potencia poética del relato, la ansiedad ligada a la opacidad en torno a la muerte puede debilitarse.

No hay posibilidad de develar el enigma del morir de una manera acabada. Sin embargo, el pato nos brinda algunas “señales” para quienes intentamos decir y pensar algo de la muerte, instancia intransferible e indecible. En ese “diálogo imposible” con la Muerte convergen así tanto el misterio de la finitud, de la vida y de la infancia los cuales exceden la dimensión cognitiva.

⁵ Aquí seguimos algunos de los lúcidos conceptos expresados por el Prof. Bianchi Bustos en clase.

La última escena del relato nos presenta un paisaje depurado que acompaña la despedida final.

La Muerte observa de lejos como se aleja el pato en el estanque transformado en un río con su cauce marcado que se interrumpe casi en el límite de la página, metáfora del viaje final a la eternidad⁶.

El autor lo describe de la siguiente manera:

Se quedó mucho tiempo mirando cómo se alejaba.

Cuando lo perdió de vista, la muerte se sintió un poco triste.

Pero así era la vida. (Erlbruch, 2022)

Dejamos ir al pato como quien deja ir al ser querido que parte de este mundo para continuar con nuestra vida, sin desmentir la finitud, pero sin quedar pegados al objeto (Recalcati, 2025). Así, el libro además de deleitarnos con su prosa sin pretensiones pedagógicas o religiosas como ya hemos señalado, nos brinda la posibilidad de pensar el tema ayudando tanto a los docentes como a las infancias en su trabajo de elaboración de las pérdidas para evitar una posición melancólica. Como nos advierte Recalcati “la añoranza del objeto, aplastados por un sentimiento de culpa, absortos en la idealización del pasado impide que la vida avance” (p. 48).

Por otro lado, la complejidad de la temática exige repensar una y otra vez el quehacer docente orientado a una posición de escucha atenta y de respeto

activo en torno a los procesos singulares que transita cada uno de los niños y las niñas.

Un último aspecto que resulta significativo del texto es la presencia de un tulipán⁷ a lo largo del relato.

Los diccionarios revelan los múltiples sentidos que poseen los tulipanes en el universo del duelo y las despedidas.

En *El pato, la muerte y el tulipán aparece* un tulipán rojo -cuya tonalidad oscila en el transcurso de la narración⁸- y luego, hacia el final, se lo dispone sobre el pecho del pato componiendo el ritual de despedida. Los tulipanes rojos nos conectan con el impulso vital, pero también con el afecto hacia los seres queridos.

En este sentido, la muerte tal como se narra en el relato porta componentes esperanzadores y hasta luminosos puesto que una vez que adviene el fin de una vida, siempre hay algo que crece, continuando así el curso de la vida. Sin duda, la muerte abre un camino, como señala Ruin (2025) a la vitalidad, la temporalidad y finalmente a la ética. En palabras del filósofo: “Y aquí sugirió que quizá solo la muerte del otro revele verdaderamente lo temporal en la vida y que es el cuidado del otro muerto lo que abre el pensamiento hacia el infinito” (p. 44).

⁶ Se trata de un tópico que hemos reflexionado conjuntamente con el Prof. Bianchi Bustos.

⁷ El tulipán del relato ha sido objeto de análisis desde diversos enfoques teóricos. Véase el texto de Vale, y Borges (2017) y también el de Chirif Camino (2017).

⁸ Véase el análisis que realiza Chirif Camino (2017).

Y podemos sumar las resonancias del pensamiento de Ferrández (2025) interpelando el uso actual de la tecnología para perpetuar al sujeto “vivo en las redes” casi sin mediación simbólica: “El ejercicio de dejar ir, de permitir que lo más querido se ausente de nosotros para siempre, es lo que hace que querer no se convierta en un infierno, dada la finitud de la que somos carne y hueso” (p. 63).

Bibliografía

Chirif Camino, M. (2017). Y el tulipán. Sobre el rol del tulipán en “El pato y la muerte” de Wolf Erlbruch. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 204-224. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2044>

Costa, F. (2017). Vida saludable, fitness y capital humano. En F. Costa y P. Rodríguez (comps.). *La salud inalcanzable: Biopolítica molecular y medicalización de la vida cotidiana*. Eudeba.

da Silveira, N. (1981). *Imagens do inconsciente*. Alhambra.

Elias, N. (2000). *La soledad de los moribundos*. Fondo de cultura económica.

Erlbruch, W. (2022). *El pato, la muerte y el tulipán*. CalibroscoPIO editores y Barbara Fiore editora.

Ferrández, R. (2025). *Inmortalidad digital. Colonizar el planeta muerte*. Editorial Herder.

Garcia Gonzalez, M. (2021). *Enseñando a sentir*. Metales Pesados.

Han, B.C. (2022). *La sociedad Paliativa*. Herder.

Milmaniene, J. (1991). *Arte y psicoanálisis*. Ed Kargieman.

Neuman, A. (2025). *Isla con madre*. Bella Varsovia.

Noriega, G. (2025). Entrevista a Andrés Neuman sobre Isla con madre y otros libros [Episodio de podcast de audio]. En G. Noriega, *Conversaciones*. Spotify.

<https://open.spotify.com/episode/5s6rCL8tGUqM1OEMJ8t6Vs?si=WkMJGkgIQ3SVpvKtPVz5xg>

Recalcati, M. (2025). *La luz de las estrellas muertas: Ensayo sobre el duelo y la nostalgia*. Anagrama.

Ruin, H. (2025). *Estar con los muertos Entierro, política ancestral y raíces de la conciencia histórica*. Herder.

Vale, K. C. P., & Borges, L. S. (2017). Aliança com a morte: o pato e a tulipa. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 51(4), 183-198. Recuperado em 01 de junho de 2026, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2017000400012&lng=pt&tlng=.

Vallejo, C. (2024). *Los Heraldos negros* (1918). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Magali Paula Milmaniene es Licenciada en Filosofía (UBA). Profesora de Nivel Medio y Superior en Filosofía (UBA), Doctora por la Universidad de Buenos Aires. Profesora universitaria (UBA). Docente y coordinadora del Profesorado de formación Docente Sara C. Eccleston y docente de Filosofía en Ens N° 10. Docente del Doctorado de Salud Pública (UCES). Miembro del equipo editorial de e- Eccleston.

Su email: magali.milmaniene@bue.edu.ar



RELATOS DE EXPERIENCIAS

SALA DE EXPLORACIÓN EN EL ISPEI ECCLESTON: UN ESPACIO PARA APRENDER CREANDO, PARA CREAR APRENDIENDO

●●● POR: SUSANA DE LORENZI Y FERNANDA DEVIA

En esta experiencia se relata la creación e implementación de la Sala de Exploración —conocida coloquialmente como Sala Maker— en el ISPEI Sara C. de Eccleston, entre 2024 y 2025. La misma da cuenta de un proceso colectivo de resignificación de un espacio institucional para convertirlo en un lugar de exploración, creación y aprendizaje con tecnologías digitales. El relato aborda tanto las decisiones pedagógicas que orientan el proyecto, como los desafíos concretos de su puesta en marcha, desde el inicio hasta su inauguración.

“Todos aprendemos mejor cuando el aprendizaje forma parte de una actividad, de ‘hacer algo’, que realmente nos interesa”. Seymour Papert (1999)

Un punto de partida

Cuando se piensa en el nivel inicial, se asocia al juego, al vínculo, al primer ámbito de socialización. Es el nivel que sostiene, que acoge, que acompaña desde lo afectivo y desde la construcción de subjetividad y desarrollo, donde prevalece la ternura como una función que engendra esa subjetividad¹.

Pero ¿qué lugar ocupa lo digital en esta etapa? ¿Es relevante? Las tecnologías digitales atraviesan la vida de todos/as, incluidos los/as niños/as, muchas veces desde un lugar no problematizado e incómodo². Y es aquí donde surgen inquietudes sobre ¿cómo podemos acompañar y formar personas críticas, capaces de tomar decisiones, resolver problemas, y reflexionar sobre su entorno?

¹ "La ternura como función engendra subjetividad. Sería el primer amparo. La ternura es el primer elemento que hace del sujeto, sujeto social, porque es un dispositivo social". La ternura como contrapedagogía del desamparo. Carbón, Lucila Maité y Martínez Liss, Mariana, (2019).

² Organización Mundial de la Salud (OMS) advierte sobre los riesgos de su uso excesivo, destacando la importancia de limitar el tiempo de exposición para promover un desarrollo

saludable. Desde los jardines se pueden establecer momentos de reflexión con las familias sobre el uso de dispositivos tecnológicos, como pantallas y celulares. (Diseño Curricular Nivel Inicial Ciudad de Buenos Aires, 2025, p 13).

Serres (2013) nos recuerda que "antes de enseñar algo a alguien, es necesario al menos conocerlo" (p.13). ¿Conocemos realmente a esos "pulgarcitos" (p.15) que estamos formando? Jóvenes cuyos modos de relacionarse con el mundo y el conocimiento han sido profundamente transformados por la cultura digital.

El Profesorado en Educación Inicial Sara C. de Eccleston tiene una trayectoria en la formación de docentes desde una mirada integral. Dentro de la comunidad del Eccleston se encuentra el área de informática, donde trabajan los Ayudantes de Trabajos Prácticos de Informática (AyTP Informáticos), un equipo que tuvo un papel fundamental en el armado de experiencia. Desde el año 2019, fueron llegando al Eccleston diferentes equipamientos o recursos tecnológicos —a través de proyectos institucionales, donaciones, aportes de Cooperadora y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCABA)— cuyos usos no siempre eran conocidos por la comunidad educativa, dificultando una inclusión genuina de las tecnologías (Maggio, 2012). Kits de robótica como Kibo, Codit y Bluebot, placas Makey Makey, impresoras y lápices 3D, microscopio digital, placas Microbit, sublimadora, gafas de realidad virtual y netbooks preparadas para programación por bloques esperaban ser puestos en juego en propuestas pedagógicas concretas.



Imagen 1. Algunos de los dispositivos y aplicaciones disponibles en la Sala

Con la aprobación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)³ que incluían la Educación Digital en el Nivel Inicial, y la inclusión del eje Pensamiento Computacional, Programación y Robótica en el Diseño Curricular de Nivel Inicial para las salas de 4 y 5 años (2025)⁴, surge la inquietud sobre cómo articular el uso y vivencias de estos recursos en las prácticas de los/as estudiantes en el aula. ¿Cómo tensionar ciertas conceptualizaciones si ni siquiera las conocemos de primera mano?

Muchas de estas preguntas son las que dieron lugar a pensar esta experiencia. ¿Y si en lugar de contar, lo experimentamos? ¿Si son nuestros/as estudiantes y docentes quienes prueben estos recursos y le den sentido en una secuencia didáctica?

³ Constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos entre el Ministerio Nacional y las jurisdicciones, alcanzados en el Consejo Federal de Educación.

⁴ Según el Diseño Curricular para Nivel Inicial de 4 y 5 años- 2025, p. 13, la Educación Digital promueve la adquisición de habilidades y la formación para que los niños sean capaces de entender y hacer un uso crítico y creativo de las tecnologías digitales, y así favorecer una alfabetización integral, en el marco de una cultura digital.

Un marco conceptual para mirar la experiencia

Corría el 2024 cuando se empezó a pensar de qué forma se podrían socializar esos recursos con un sentido propio, de manera tal que sea la comunidad quien se apropie de ellos. Las redes, flyers y comunicaciones resultaban, pero no eran suficientes. Había que pensar en otros espacios que sean físicos. Y entró en escena un concepto que atravesó la experiencia y es el de la *Cultura Maker*⁵. Más que un concepto, se trata de una filosofía comunitaria, donde se piensa el uso de un espacio con herramientas, el cual implica un enfoque en la democratización de la tecnología y la creación de un producto tangible. La *Cultura Maker* es “hacer para aprender”, es un movimiento que impulsa a que los/as estudiantes sean creadores, hacedores y protagonistas activos de su aprendizaje. Si bien es un concepto que surgió formalmente en el ámbito estrictamente tecnológico en 2005, su precursor fue Seymour Papert, matemático sudafricano, seguidor de Piaget y pionero en inteligencia artificial, quien acuñó términos del construccionismo para describir este enfoque del “aprender haciendo”, del cual se recuperaron para esta experiencia las siguientes características:

- La actividad de estudiantes en el centro de la propuesta, y no por eso despejada de teoría. Esto es, una especie de praxis donde son creadores activos.

- A partir de las tecnologías digitales, abordar la exploración y creación colectiva libre. No es un espacio individual (a pesar de haber nacido con el “hazlo tú mismo”), así como tampoco un laboratorio.
- Los/as estudiantes no sólo exploran, sino que además enriquecen estos conocimientos a partir de su propia reflexión sobre la enseñanza, es un concepto que connota una cultura y mentalidad.
- Se valora la interacción social en encuentros y comunidades tanto virtuales como presenciales.
- Se construye conocimiento colectivo a partir de los saberes previos, promoviendo la colaboración y la divulgación abierta de aprendizajes, junto con las dificultades y errores.

A partir de esta perspectiva surgió la idea de crear una sala de exploración y experimentación inspirada en la *Cultura Maker*, y destinada a la comunidad del ISPEI Eccleston. Un espacio que buscara acompañar el pasaje de la idea a la acción a través de proyectos colectivos y situados, que no se limiten al uso de herramientas, sino que promuevan el intercambio de nuevas tecnologías, plataformas y diseños abiertos. En otras palabras, democratizar el acceso a tecnologías que permitan a cualquier persona diseñar y fabricar productos propios con un enfoque colaborativo.

⁵ El término *cultura maker* nació oficialmente en 2005 con el lanzamiento de la revista *Make Magazine* en California, que publicaba proyectos tecnológicos DIY (hazlo tú mismo) relacionados con computación, electrónica, robótica, y distintos oficios como carpintería y

metalurgia. Pero el concepto fue precedido por el autor sudafricano Seymour Papert, conocido por ser discípulo del constructivismo piagetiano, lenguaje logos y pionero en inteligencia artificial.

El proceso de construcción colectiva

1. Primeras ideas. Pensar el espacio

El primer desafío fue encontrar dónde construir nuestro espacio. El Eccleston es una institución con alta demanda edilicia, y por eso la identificación de un aula disponible resultaba compleja. Desde rectorado, se habilitó un aula que había quedado en desuso y funcionaba como depósito. Comenzaba entonces el primer paso: resignificar ese espacio.

Diferentes actores de la Institución fueron contribuyendo con ideas que llevaron a transformarlo en un lugar que combine la exploración y el aprendizaje a través de recursos tecnológicos. Fue un trabajo genuinamente colectivo: cada uno/a aportó desde la concepción de la idea hasta el trabajo concreto de limpiar, diseñar y pintar las paredes, disponer el mobiliario, organizar el espacio y gestionar la compra de materiales. Esto permitió construir un lugar donde el aprendizaje, la tecnología y la exploración pudieran conjugarse, un espacio pensado para que los/as futuros/as docentes acumulen experiencias diversas con las tecnologías digitales y alcancen así un doble objetivo: formarse como profesionales capaces de habitar el mundo digital y, desde su rol docente, generar propuestas que acerquen a sus propios estudiantes a la tecnología desde el hacer.

En simultáneo el equipo de AyTP Informáticos —con diferentes perfiles como informática, sistemas, tecnología educativa, comunicación y el nivel inicial— comenzó a investigar experiencias similares en instituciones públicas y privadas. Algunas inquietudes tenían que ver con: ¿Qué encuadre pedagógico adoptaban? ¿Cómo organizaban el espacio? ¿Qué

tipo de apropiación promovían? ¿Cómo lo habían diseñado? ¿Se dividiría por sectores o directamente era un espacio con distintos recursos libres? ¿De qué equipamiento disponían en el espacio? ¿Con qué nombre hacían referencia al espacio? Ese proceso de indagación fue, en sí mismo, formativo.



Imagen 2.
Fotografía del espacio antes de la intervención

2. Planificación Armado

La construcción del espacio fue literalmente colectiva. Cada integrante del equipo, junto a docentes, auxiliares y personal de servicios generales, hizo su aporte: desde limpiar el aula y pintar las paredes —proyectando el diseño gráfico desde Canva sobre la pared para garantizar precisión— hasta seleccionar el mobiliario, organizar los recursos por islas temáticas y pensar la señalética. Cada decisión —los colores, la disposición, el nombre— fue debatida y consensuada. Este proceso fortaleció al grupo humano dispuesto a aprender.



Imagen 3.

Planificación y armado del espacio. Proyección del diseño en la pared

3. Apropiarse internamente de los recursos y mobiliarios para su uso.

Como se mencionó al comienzo, la Institución está equipada con varios recursos tecnológicos, y continúa ampliándose. La primera acción fue conocer cada equipamiento, comprender su potencial pedagógico y pensar acerca de su organización dentro de la sala, considerando el cuidado que conlleva. Se contó para eso, con el aporte de docentes y de AyTP pedagógico.

Cada integrante del equipo se especializó e indagó en cada recurso, su posible uso en la sala desde una mirada de las/os estudiantes como ciudadanas/os digitales. Por otro lado, el desafío era equipar el lugar con el mobiliario adecuado para estas propuestas, atendiendo a los límites del espacio que era reducido. Se colocaron *puffs* y colchonetas en el piso, mesas y sillas. La principal sorpresa fue descubrir que en ese espacio había una caja fuerte de 1 metro de alto aproximadamente, donde según quienes tienen años en la Institución, se guardaban los cheques de pago. Una verdadera reliquia que hace a la identidad institucional y que se decidió conservar como lugar de guardado, esta vez para equipamiento tecnológico.

4. Todos/as tenemos un nombre.

Surgió entonces otro desafío, el nombre del espacio. Buscábamos uno que denomine y menciona claramente lo que nuestra comunidad ya vive, produce y crea en estos entornos. Un desafío teórico pero también en términos políticos.

La posibilidad de un espacio de creación donde esto pueda ser tangible es una forma de llevar adelante este enfoque teórico y donde las/os estudiantes exploren recursos, hagan y recuperen esos saberes para crear sus propios proyectos. Mantener el término “sala maker” no era una posibilidad arbitraria, sino una forma de preservar la riqueza semántica de un concepto que abarca una filosofía, una cultura y una identidad. Pero por otro lado, se hacía necesario pensar una denominación que defina esa exploración, y promueva un aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961) pero desde la perspectiva propuesta por Ausubel (1983), donde es el/la estudiante quien explore activamente para dar sentido a esos recursos. Luego de varios intercambios se decidió institucionalmente por Sala de Exploración, coloquialmente llamada Sala Maker o sala del hacedor.

5. Manos a la obra, preparar el espacio y diseñarlo entre todos/as.

Quienes participaron en el armado del espacio tenían diferentes recorridos y perfiles que permitieron poder articular diferentes acciones desde lo colectivo, cada una y una fue aportando desde su rol. Esto tampoco hubiese sido posible sin el acompañamiento de la gestión, de otros equipos docentes, Secretaria de Rectorado, AyTP Pedagógicos y Auxiliares tanto del Eccleston como del Jardín Mitre.

El armado del espacio se caracterizó por la motivación y trabajo colectivo. Se fue construyendo el proyecto con la colaboración de diferentes personas, que de lo contrario no hubiera sido posible, desde el acompañamiento de la gestión; servicios generales del Eccleston, que nos ayudó a despejar el depósito; el jardín Mitre, que nos prestó pinceles, pinceletas y pintura;

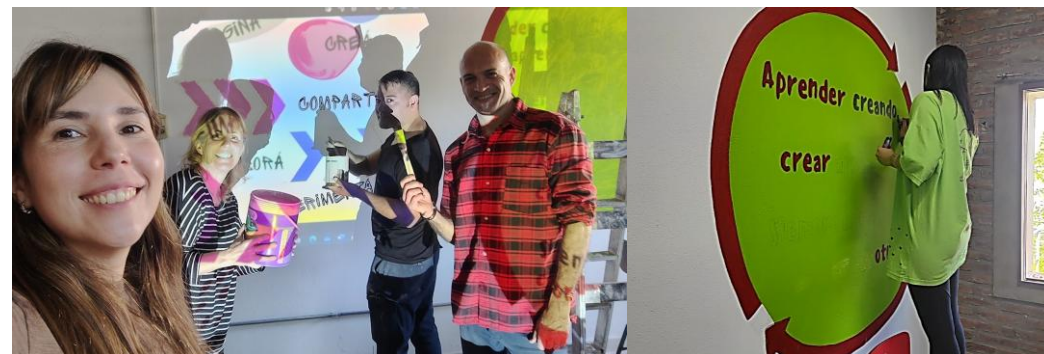


Imagen 4.
Parte del equipo en el armado de la Sala.

Paola Barbará - secretaria de rectorado - que coordinó el trabajo con Leopoldo Montero - área de servicios generales - y la gestión con el GCBA y la Profesora Natalia Vidal quien nos acompañó y pensó la idea con todo el equipo.

El trabajo edilicio fue muy relevante porque se hizo una abertura en la pared para que se comuniquen la Sala con el área de informática. Esto colaboró con la dinámica de trabajo.

Por otro lado, había que pensar el estilo que se buscaba para ese espacio. Se habían explorado diseños de otras instituciones, pero se buscaba que este espacio tuviera su propia identidad. El primer diseño fue en papel, luego se digitalizó la idea en Canva (plataforma de diseño gráfico) con colores que fueron pensados desde la acción viva, el hacer y la exploración. A esto se sumaron diferentes verbos en imperativo (probá, imaginá, creá, entre otros) con la idea de que refleje cercanía, involucramiento, que invite a la acción.

Por último, se sumó una frase que transmitiera esos conceptos “Aprender creando, crear aprendiendo. Siempre es mejor con otros y otras”.

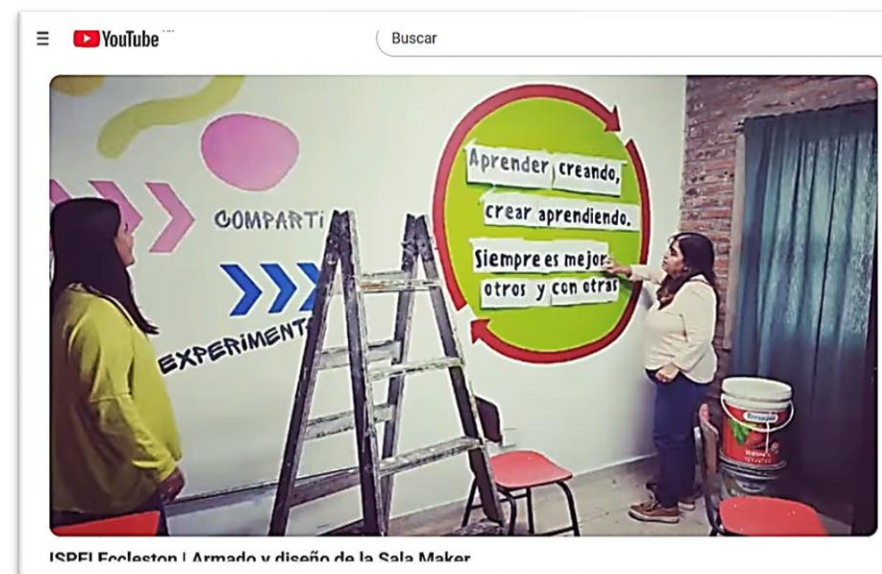


Imagen 5.

Pared intervenida con palabras claves y frase

6. Socializar con la comunidad

Se articuló en simultáneo con Gestión de la información para generar *banners*, *flyers* y distintas comunicaciones que permitiera un reconocimiento previo. Esto generó una especie de expectativa y curiosidad en cuanto a la sala de exploración, pero también al evento Exploraton. Se socializó por redes, campus virtual y otros canales formales.



Video ISPEI Eccleston | Armado y diseño de la Sala Maker
Disponible en <https://youtu.be/Qy4UbyjQTsQ>



Imagen 6. Algunas piezas de difusión.

7. El Exploraton

El 23 de septiembre de 2025 durante la mañana se realizó el “Exploraton”, un evento de presentación de nuestro espacio, donde a través de islas se pudo mostrar a docentes tanto del Eccleston como del Jardín Mitre, no docentes y estudiantes, algunos de los diferentes dispositivos tecnológicos con los que cuenta la institución. El evento se realizó en el salón de música, y en el hall central de la institución. Tuvo dos grandes momentos:

- 1. **Breve exposición y encuadre del enfoque de la educación digital** a cargo del equipo de AyTP informáticos. Desarrollo conceptual desde 3 ejes: 1) Ciudadanía digital, 2) Alfabetizaciones múltiples y 3) Pensamiento computacional. Se presentaron Marcos curriculares y el proyecto de la *Sala de Exploración*. Además, una breve aproximación sobre el pensamiento computacional, la robótica y programación en el nivel inicial.
- 2. **La exploración por diferentes islas** donde se presentaron algunos de los dispositivos: robots, placas Makey Makey, programación por bloque, trabajos de impresión 3D. Estos agrupamientos estuvieron a cargo del equipo de AyTP Informáticos: Susana De Lorenzi, Fernanda Devia, Alejandro Sigampa, July Gualterros y Diego Gentile,y Natalia Vidal como AyTP pedagógica.

El trabajo por islas tuvo tres grandes propósitos: 1) dar a conocer los recursos tecnológicos con los que se cuenta en el área, 2) socializar las funcionalidades y su posible uso pedagógico, 3) relevar intereses de la comunidad para pensar futuras capacitaciones en cada uno de estos dispositivos.



Imagen 7. Exploraton. Inicio del encuentro

Impresión 3D	Kit de Robótica
Producciones realizadas en la Institución, diseño y usos pedagógicos.	Presentación de las funciones, componentes y usos pedagógicos del kit, a partir de una experiencia diseñada y realizada en el Jardín Mitre.
Makey Makey	Programación por bloque
Exploración de los componentes y posibilidades, con ejemplos de cómo transformar objetos cotidianos en dispositivos interactivos. Noción básica de electricidad, experimentando cómo al “cerrar el circuito” se producen acciones en la netbook.	Funciones de la programación por bloque, sus componentes y la posibilidad de hacer in situ una pequeña animación narrativa para una primera aproximación al trabajo con estas dinámicas en la sala

Tabla 1. Descripción de las islas temáticas del Exploraton (septiembre 2025)



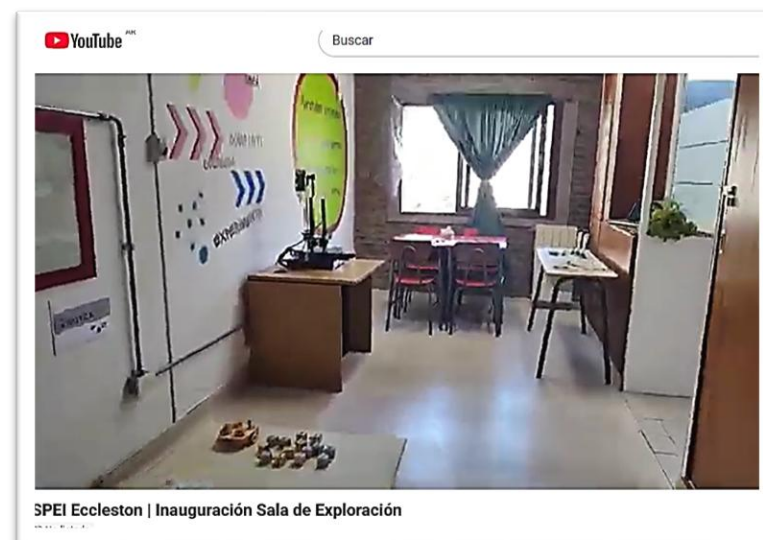
Imagen 8. Exploraton | Momento de exploración por islas

El Exploraton fue un momento de intercambio, de asombro y de curiosidad despertada. Las preguntas de las y los participantes —“¿esto está en los jardines? ¿es para niños?”— revelaban que, cuando la experiencia no pasa por el cuerpo y la vivencia, los recursos tecnológicos permanecen ajenos. También se utilizó un QR para relevar, mediante un formulario, los intereses y necesidades de formación de la comunidad, información que orientaría el diseño de futuras capacitaciones 2026.

8. La inauguración

Llegó el día esperado...la inauguración. El 25 de septiembre de 2025, se inaugura un querido espacio que llevaba más de un año de planificación. Asistieron y acompañaron muchas estudiantes, personal docente y no docente, equipo directivo del Eccleston y del Jardín Mitre. Se pudo apreciar el antes y el después de la transformación de un espacio, finalmente destinado a la formación en entornos digitales y presenciales.

Participaron de este proyecto: María Pía Barbará y todo el equipo directivo, Natalia Vidal, María Paola Barbará, equipo de servicios generales, Leopoldo Montero, Alejandro Sigampa, July Gualterros, Diego Gentili, Fernanda Devia y Susana De Lorenzi, entre otros/as. Sin el apoyo de toda la comunidad del Eccleston - Mitre, no hubiese sido posible este espacio.



Video ISPEI Eccleston | Inauguración Sala Maker
Disponible en <https://youtu.be/mOQhRTrSBhY>

Un camino en construcción. Desafíos a futuro.

La Sala de Exploración del Eccleston es un proyecto vivo, no un punto de llegada. El recorrido que aquí describimos —de la idea al espacio, del espacio a la comunidad, de la comunidad de vuelta al espacio— sigue abierto. En el futuro, la aspiración es que el espacio se convierta en un recurso de toda la comunidad del Eccleston y del Jardín Mitre, y que se abra a otros Institutos de Formación Docente a través de talleres y cursos.

También se busca que aquellas/os estudiantes que están cursando las prácticas puedan encontrar un lugar donde experimentar e implementar con tecnología digital. En la Sala Maker pueden probar las actividades pensadas antes de ir a la sala para ganar más confianza y seguridad con los dispositivos. El equipo de AyTP informáticos está disponible para escuchar dudas, responder preguntas y dar sugerencias sobre el uso de esos dispositivos, sin perder de vista que la mirada integral sobre la enseñanza la tiene el/la docente

Por otro lado, este espacio puede contribuir a abordar la problemática de la brecha digital, teniendo en cuenta que no alcanza solo con el acceso a estos dispositivos. Según Cabello (2017) la exclusión digital conlleva también un empobrecimiento cultural y simbólico: la distancia que separa a quienes meramente consumen contenidos de quienes logran apropiarse de las herramientas tecnológicas para producir, participar y transformar su entorno. En esta línea, Morduchowicz (2021) piensa la ciudadanía digital como posibilidad de hacer un uso reflexivo y advierte que el acceso limitado a la tecnología obstaculiza el ejercicio de una ciudadanía plena y actúa como un factor de exclusión. Esto lleva a seguir pensando respuestas a

interrogantes que atraviesan la propuesta: ¿qué implica pensar una sala de exploración desde la inclusión digital? ¿quiénes son aquellos excluidos que necesitan de estos puentes, de estos lazos?

Lo que esta experiencia dejó como aprendizaje más profundo es que el cambio pedagógico genuino requiere, ante todo, una resignificación en la experiencia de quienes enseñan. Si los/as docentes no han vivido el asombro, la incomodidad y la satisfacción de crear algo con tecnología, difícilmente puedan tensionarlo y/o propiciar en otros. La Sala Maker es, en ese sentido, un espacio de formación en el sentido más amplio y humano del término: un lugar donde se aprende haciendo, y donde haciendo, se aprende a enseñar.

DESAFÍO A FUTURO: CONSTITUIRSE EN UN ESPACIO ABIERTO A TODA LA COMUNIDAD DEL ECCLESTON/MITRE, EN EL CUAL PUEDAN CONTAR PARA ENRIQUECER SUS PROPIAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE, DONDE EXPLORAR, PRACTICAR, LLEVAR ADELANTE ACTIVIDADES, CREAR Y PRODUCIR.

Bibliografía

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas. Material de cátedra Psicología del Desarrollo. Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico – Universidad Tecnológica Nacional.

Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and ‘making’ in education: The democratization of invention. En J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), *FabLabs: Of machines, makers and inventors* (pp. 203–222). Transcript Publishers.

Cabello, R. & López, A. (Eds.). (2017). Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías. Del Gato Gris / RIAT.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2025). *Diseño Curricular para el Nivel Inicial: salas de 4 y 5 años*. GCBA.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Educación Digital, Programación y Robótica*.

Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.

Papert, S. (1999). Eight big ideas behind the constructionist learning lab (G. Stager, Ed.). *The Daily Papert*. (reeditado 26 de enero de 2017). <https://dailypapert.com/eight-big-ideas-behind-the-constructionist-learning-lab/>

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Susana De Lorenzi es Especialista en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Licenciada en Comunicación Social (UNR) y Profesora en Docencia Superior (UTN). Se desempeña en distintos establecimientos de formación docente en CABA, en el área de informática, tecnologías digitales, comunicación y educación en línea. En el ámbito de educación secundaria preuniversitaria, es docente de medios digitales. Coordinó diferentes propuestas de posgrado como la diplomatura en educación en línea y entornos virtuales multiplataforma (FLACSO) y una sede del Programa “Nuestra Escuela”. Forma parte del equipo de AyTP informático del ISPEI Eccleston.

Su mail: susana.delorenzi@bue.edu.ar

Fernanda Devia es Maestranda en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (UNC), Licenciada en Enseñanza con Tecnologías Digitales (UdelaCiudad) y Profesora de Educación Inicial (ENS N.º 11). Se desempeña como docente de nivel inicial en escuelas públicas desde hace más de diez años. Actualmente es Ayudante de Trabajos Prácticos de Informática en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston, donde acompaña espacios curriculares vinculados a la integración de tecnologías digitales en la enseñanza y la formación docente.

Su mail: paola.devias@bue.edu.ar

ADIVINA, ADIVINADOR: UNA EXPERIENCIA CON ADIVINANZAS EN EL NIVEL INICIAL

... POR: MARÍA INÉS ETCHEVERRIGARAY Y RODRIGO HERMIDA LIUZZI.

En este relato se presenta a la adivinanza como un componente folklórico-literario-lúdico para el abordaje de la lectura y la escritura en el nivel inicial y se inserta en una determinada unidad didáctica en una sala de jardín de infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La experiencia integró un enfoque interdisciplinario que articuló contenidos del Área de Ambiente Natural y del Área de Lengua. A través del primero, se buscó ampliar las competencias culturales de los niños; y en el segundo, fortalecer sus competencias lingüísticas para que se constituyan progresivamente en lectores y escritores socialmente competentes.

Introducción

E

l objetivo del presente relato de experiencia⁶ es dar cuenta de las potencialidades que presenta la adivinanza para el abordaje de la lectura y la escritura en el nivel inicial.

Definimos la adivinanza como un juego verbal de tipo semántico que se logra a partir del equilibrio entre los elementos distractores y orientadores con el fin de obtener la respuesta al acertijo propiciado por la adivinanza (Silveyra, 2002). Cabe aclarar que no hemos trabajado con la adivinanza desde el uso del elemento metafórico (Stapich, 1993) cuya función es dificultar la consecución de la resolución de la respuesta a la misma, dado que las adivinanzas fueron confeccionadas en forma individual por los mismos niños de la sala para que, a posteriori, puedan socializar la misma con el grupo en su totalidad y el desarrollo y consecución de una metáfora resulta dificultoso para las edades en las que se ha llevado a cabo la experiencia. A su vez, la adivinanza como estructura poético-lúdica forma parte del acervo cultural de toda sociedad (Bianchi Bustos, 2023) (Bornemann, 1976) (Silveyra, 2001).

⁶ La docente a cargo de la sala fue la profesora María Inés Etcherrigaray y el profesor consultor externo de la docente fue Rodrigo Hermida Liuzzi.

Desarrollo

En una sala de 5 años conformada por 28 niños en el mes de septiembre de 2022 en un Jardín de Infantes que pertenece al Distrito Escolar N° 7 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), se llevó a cabo la unidad didáctica: *Los animales nativos de la Argentina*. Si bien, estamos ante una unidad que prioriza contenidos ligado al Ambiente Natural dado que está pensada desde el eje de experiencias de Indagación y Conocimiento del Ambiente (Ministerio de Educación e Innovación, 2019), recordemos que el trabajo con el lenguaje es una práctica interdisciplinaria, motivo por el cual en diversos momentos del recorrido de los niños se encontrarán realizando actividades ligada a la lectura y escritura para el logro de los objetivos propuestas para la Indagación del Ambiente Natural, como puede ser la búsqueda de información sobre los animales nativos en enciclopedias de la biblioteca del jardín y en medios tecnológicos como los ateliers digitales propios de las salas de jardín de infantes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A su vez, se ofrecieron otro tipo de textos informativos como libros específicos cuya temática fueron los animales y folletos informativos de museos especializados o espacios donde se encuentra fauna como *Temaikén* y *Mundo Marino* en donde los niños debían buscar información teniendo en cuenta los índices lingüísticos (Ortiz y Robino, 2006) en el texto, es decir que a partir de determinadas “huellas”, podemos dar cuenta frente a qué tipo de texto nos encontramos y cuáles son sus propósitos; es decir, el para qué del texto y, por ende, obtener la información que se busca. Es fundamental el acercamiento de los niños hacia prácticas sociales de lectura y escritura, es decir que se den situaciones de lectura reales en contexto a los que los niños se enfrentarán durante su vida

cotidiana y “que les otorguen un sentido”. (Malajovich, 2005, p 209). Sumado al trabajo en la sala, se solicitó a las familias la búsqueda de información junto con los niños sobre las características de los animales abordados en la unidad.

Previamente a la realización de las adivinanzas y en el comienzo de la unidad didáctica, la docente realizó la indagación de saberes previos del grupo de niños para luego, a posteriori, realizar el registro escrito en un papel afiche con el fin de retomar las primeras hipótesis de los niños -los niños mencionaron los siguiente animales: perro, gato, yagueté, mono, gallina, caballo y vaca- luego de *enfrentarlos* al material escrito y digital y la salida didáctica al Museo argentino de Ciencias Naturales “Bernardino Rivadavia” ubicado en el barrio de Caballito en CABA los animales propuestos se modificaron hacia: yacaré, yagueté, cóndor, hornero, ballena, oso hormiguero y tucán.

Ahora bien, hagamos un breve relevamiento de las instancias que se fueron sucediendo durante el desarrollo de la unidad didáctica: La docente les propone a los niños, asistir a la biblioteca del Jardín a buscar información en enciclopedias y, a su vez, se les acercan folletos informativos obtenidos del Museo en donde se presenta información de los animales nativos. Al finalizar la búsqueda, se socializa la información obtenida oralmente y la docente escribe en un nuevo afiche, lo que han decidido escribir los niños gracias a su mediación: “En todas las acciones que tienen lugar en el aula - acciones de intercambio oral, de lectura y escritura- la maestra modela en un comienzo la tarea, por ejemplo, escribiendo ella lo que los niños dictan; luego va creando espacios para la escritura de los niños” (Borzone de

Manrique, 1999, pp. 62-63). Al comparar los dos afiches que la docente les lee, propone a los niños retomar los animales que han pensado en la indagación de los saberes previos así, de esta forma, descartar los animales que no corresponden a la categoría de análisis.

A posteriori, se les propone a los niños relevar información en sus hogares junto con sus familias; de este modo, cada niño debe buscar información específica (alimentación, hábitat, reproducción, entre otras.) sobre una especie asignada por la docente. En la sala, cada niño socializó la información traída de su casa: algunos leyeron la información de forma autónoma, otros requirieron de la intervención de la docente y algunos comentaron en base a las imágenes que acompañaban los textos traídos desde el hogar. En todo momento, la docente guía la actividad y todo el grupo registra la información mediado por la docente en diversos formatos textuales.

Dentro del devenir didáctico de la unidad, se realiza la visita guiada al sector de los animales nativos en el Museo de Ciencias Naturales “Bernardino Rivadavia”. En otra actividad, la docente arma un cuadro comparativo de doble entrada con los nombres de los animales nativos cuyo objetivo es que junto con el grupo de niños se pueda completar la información: hábitat, alimentación, región en donde vive, entre otros. Teniendo en cuenta que el grupo se encuentra avanzado en la escritura por sí mismos, se les propone escribir en el cuadro: algunos niños lo hacen en forma independiente, otros requieren de la colaboración de la docente o de un compañero más experto, otros buscan apoyo en los elementos que están en la sala como el abecedario, las láminas con la información que trajeron

de sus hogares y los dibujos con epígrafes que ellos mismos hicieron en donde aparecen los animales nativos y que operan como ambiente alfabetizador (Kaufman, 2007) (Nemirovsky, 2009). Este cuadro comparativo será un insumo importante, no el único, para la realización de las adivinanzas y a su vez, ha permitido ampliar las competencias culturales de los niños sobre el Ambiente Natural en base a los animales nativos de Argentina conformándose, además en parte del *ambiente alfabetizador* de la sala que será utilizado para las diferentes propuestas planificadas por la docente.

Ahora bien, la dinámica de trabajo en grupo para la confección de las adivinanzas fue la de multitarea (Violante, 2013) teniendo en cuenta que cada niño debía realizar su propia adivinanza, se concertaron así subgrupos que facilitaron la tarea y el andamiaje dado por la docente. Para tal fin, se dividió la sala en subgrupos distribuyéndolos de manera rotativa en cuatro espacios diferentes: el primer espacio fue una mesa de cuentos y libros con la temática de los animales nativos de la unidad abordada, el segundo, una mesa con rompecabezas digitales de los animales nativos a partir del atelier digital de la sala, el tercero fue el diseño y construcción del hábitat de los animales nativos de la unidad a partir de material reciclable y, por último, en el cuarto espacio se abordó la construcción de las adivinanzas a partir del andamiaje de la docente.

Sumado a esto, es interesante afirmar que la modalidad de trabajo con la escritura de las respuestas a las adivinanzas desde las Prácticas del Lenguaje “permiten, en el marco de una situación de juego con el lenguaje, concentrar la atención en la escritura de una sola palabra.” (Consejo Federal

de Cultura y Educación, 2006, p.118). La escritura de una sola palabra permite el trabajo con la reflexión con el lenguaje dado que es un texto breve con un uso en un contexto determinado y evita la sobrecarga que puede otorgar, por ejemplo, un texto más extenso como la escritura y lectura de un cuento, de una carta, entre otros: “cuando nuestro objetivo es que se centren en el sistema de escritura conviene proponer situaciones en las que escriban textos más breves, como epígrafes, nombres, listas, títulos, etcétera.” (Kaufman, 2007, p.61). Los niños realizaron, como demuestra el modelo (Ver imágenes 1 y 2), las adivinanzas en base a un formato prefijado por la docente que debían completar de manera autónoma, por medio de la mediación del adulto o por medio de la interacción con sus pares en la parte externa del sobre:

VIVE EN ...

SE ALIMENTA DE ...

SU LOCOMOCIÓN ES ...

A su vez, debían colocar el nombre del animal del lado de adentro del sobre confeccionado (Ver imagen 2) para que, luego de leer la adivinanza al grupo total, revelaran la respuesta que está contenida dentro del mismo. Una posibilidad a tener en cuenta es que estas adivinanzas pueden colocarse en una mesa especialmente diseñada dentro un marco de multitarea en forma posterior a la unidad abordada que relata esta experiencia.

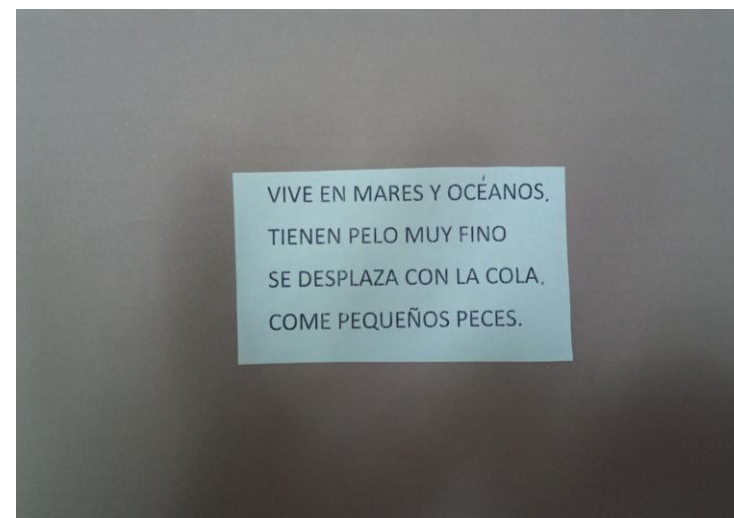


Imagen 1.

Modelo externo del sobre donde se encuentran las descripciones orientadoras para la resolución de las adivinanzas

Desde un enfoque literario, la adivinanza forma parte del acervo folklórico de una comunidad teniendo en cuenta la clasificación que plantea Borneman (1976). Sin lugar a dudas, el espíritu de incorporar adivinanzas en esta Unidad Didáctica se debe a que este "género (...) participa de la poesía por la forma y de los juegos por su función" (Jacovella, 1951, como se citó en Silveyra, 2001, p. 32). (El paréntesis es nuestro). Pese a no implementar la adivinanza de manera canónica, la docente se ha concentrado en la adivinanza en sí misma como acervo cultural y en su potencia lúdica más que en su estructura marcada por “cuatro versos breves a través de los cuales se plantea un enigma de sencilla resolución (p.45); “en nuestras adivinanzas encontramos más a menudo versos pareados o

estrofas de tres o cuatro versos que cualquier otra forma estrófica". (Silveyra, 2001, p. 34). En las adivinanzas formuladas para esta unidad, se utilizan frases orientadoras (Silveyra, 2001) más que distractoras que facilitan la resolución de la adivinanza. Pese a no cumplir con las variables más estandarizadas del formato adivinanza, estamos ante formas folklóricas en las que el concepto de apropiación (Hermida Liuzzi, 2023) es sumamente potente porque los niños tendrán una aproximación literaria hacia formas folklóricas colocando así *su granito de arena* en el vasto repertorio folklórico argentino y, transformándose en coautores (Bianchi Bustos, 2023), (Silveyra, 2001) de esas formas literarias ancestrales.

Las adivinanzas

Durante el cuarto espacio en multitarea, se produce el abordaje didáctico-lúdico de la adivinanza. En esta instancia, la docente les muestra una fotografía (Ver imagen 2) de diferentes animales nativos, les pregunta si lo reconocen y cuál es su nombre, los niños responden dando cuenta del reconocimiento de dicho animal. La docente les ofrece elegir alguna de las imágenes de los animales nativos y pegarlas en los sobres para las adivinanzas. Luego les explica que realizarán adivinanzas para compartir con el resto del grupo, por eso deberán escribir el nombre del animal debajo de la imagen; aquí algunos niños/as escriben por sí mismos, otros/as requieren de apoyo buscando las letras del abecedario que se encuentra colgada en el espacio de la sala, mientras que otros/as solicitan de la colaboración de la docente. En esta etapa, la docente les explica que



Imagen 2.
Modelo interno del sobre donde está la respuesta a la adivinanza.

tendrán que armar algunas pistas escritas para que sus compañeros puedan adivinar de qué animal se trata, la docente les ofrece algunas preguntas disparadoras como: ¿Dónde vive este animal? ¿Qué come? ¿Cómo es su medio de locomoción? La docente les propone escribir esas pistas en la parte delantera del sobre confeccionado con cartulina; de este modo, cada niño podrá completar la información faltante de acuerdo a su nivel de conceptualización de la lectura y escritura. En todo momento, la docente guía y modela la actividad de manera personalizada, le pregunta a cada niño: ¿Leeme lo que escribiste? ¿Dónde dice *selva*? ¿Me mostrás con el dedo?

Durante los días sucesivos, se fueron generando espacios de intercambio en donde los niños pudieron compartir sus adivinanzas con el grupo total experimentado de manera lúdico-literaria el abordaje de las adivinanzas.

Proyectando el futuro trabajo en sala, podemos decir que en el Diseño Curricular (2025) la adivinanza está presente en ambos ejes de experiencia *-Lengua y Literatura-*, teniendo en cuenta su componente lúdico motivo por el cual se articula, a su vez, con el eje transversal *Juego*. Durante el abordaje de la adivinanza, los ejes mencionados deben sostenerse dentro de una retroalimentación constante que no permita perder la autonomía y la singularidad de cada uno en detrimento del otro. En el Bloque *Apreciación* del eje *Literatura*, podemos observar la presencia de adivinanzas; esto no quita que los niños participen como espectadores activos cuando la docente recita o lee las mismas buscando pistas para encontrar la respuesta acertada. En *Lengua*, la adivinanza se aprecia dentro del Bloque *Comprensión de textos* y como un contenido dentro del Bloque *Producción*



Imagen 3.
Modelos de adivinanzas.



Imagen 4.
Modelos de adivinanzas.

escrita en el que los niños escribirán a través de la docente. Sostenemos que, paulatinamente y teniendo en cuenta la dinámica áulica de cada grupo, los niños puedan resolver por sí solos la escritura de la respuesta y toda la escritura de adivinanzas a la hora de producirlas sin necesidad de preguntas guía. Sin lugar a dudas, la adivinanza dentro de la Unidad Didáctica: *Los animales nativos de la Argentina* dialoga con esta cita del Diseño Curricular (2025):

El lenguaje, la cognición y el juego están interrelacionados durante el desarrollo infantil. A través del juego, los niños exploran y experimentan con el lenguaje, lo que les permite ampliar su capacidad discursiva, su vocabulario, mejorar sus habilidades comunicativas y comprender las reglas de la interacción social. (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2025, p.44)

Conclusión

En la unidad didáctica, *Los animales nativos de la Argentina*, se abordaron y se cumplieron los siguientes objetivos teniendo en cuenta una variedad de áreas curriculares: en la Indagación del *Ambiente Natural y Social*, los niños reconocieron la función social del Museo de Ciencias Naturales, experimentaron diversas formas de tomar registro, se iniciaron en el conocimiento de las características morfológicas de los animales autóctonos y establecieron relaciones entre los distintos tipos de fauna y su forma de locomoción y de alimentación. En el área de *Prácticas del Lenguaje*, se

revalorizó el significado que tiene la Literatura con un fin en sí mismo más allá de cualquier actividad didáctico-pedagógica, mediante la lectura de leyendas sobre el cóndor, el yaguararé y la ballena, a su vez se potenció la imaginación y la creatividad a través de la escucha y la construcción de historias.

Finalmente, las adivinanzas en el nivel inicial son necesarias dado que forman parte del acervo cultural de nuestra sociedad, componente folklórico-literario, y permiten dinámicas de juego, componente lúdico, desde el desarrollo de la escritura y la lectura en situaciones en la que los niños puedan construir hipótesis sobre el lenguaje y jugar con él, tanto por sí mismos como mediados por un otro que pueda hacer lo que ellos aún no pueden hacer. En la experiencia relatada, se abordó la adivinanza desde una práctica interdisciplinaria con contenidos ligados al *Ambiente Natural* con el fin de ampliar las competencias culturales de los niños y con contenidos de *Prácticas del Lenguaje*, con el fin de ampliar sus competencias lingüísticas para constituirse paulatinamente en lectores y escritores socialmente competentes.

Bibliografía

Bianchi Bustos, M. (2023). *Saltar y jugar, andar por los aires...El folklore literario en el Nivel Inicial*. Departamento de Literatura Infantil y Juvenil "Doctora Juana Alcira Arancibia".

Borzzone de Manrique, A. M. (1999). Intervención docente. Alternativas para construir un espacio de aprendizaje En AA/VV *Alfabetización Inicial*. Novedades Educativas.

Hermida Liuzzi, R. (2023). ¿Por qué cantar canciones de cuna en el jardín maternal?. *E-Eccleston. Temas de Literatura Infantil*. (Año 19. Nro. 35). 38-40. https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2023/07/Revista_35.pdf

Nemirovsky, M. (2009). (Coord.). La escuela: espacio alfabetizador En Experiencias escolares con la lectura y la escritura. (pp. 11-32). Grao.

Consejo Federal de Cultura y Educación. (2006). *Lengua. Primer Ciclo/ EGB. Nivel Primario. NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios)*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001160.pdf>

Kaufman, A. M. (2007). (Coord.). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.

Malajovich, A. (2005). (Comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.

Ministerio de Educación e Innovación. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niñas y niños de 4 y 5 años*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Libro digital, PDF.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2025). *Diseño Curricular. Nivel Inicial. Ciudad de Buenos Aires. Contenidos e indicadores de logro para la planificación de la enseñanza Salas de 4 y 5 años*. Ministerio de Educación.

Ortiz, D. & Robino, A. (2006). *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. Lugar.

Silveyra, C. (2001). *Canto rodado. La literatura oral de los chicos*. Santillana.

Silveyra, C. (2002). *Literatura para no lectores. La literatura y el nivel inicial*. Homo Sapiens.

Stapich, E. (1993). *CON TON Y CON SON. La lengua materna en la Educación Inicial*. Aique.

Violante, R. (31 de agosto de 2013). Conferencia. *La multitarea y la construcción de escenarios. Dispositivos pedagógicos privilegiados para organizar la enseñanza en la Educación Inicial*. Conferencia en el Congreso de Educación Inicial. "El Nivel Inicial, encuentros y apuestas entre la formación y el oficio docente". Escuela Normal Superior N° 3 "Mariano Moreno". Rosario. Sta. Fe.

María Inés, Etcheverrigaray es Profesora de Educación de Nivel Inicial egresada de la Escuela Normal Superior N° 6 “Vicente López y planes”. Se desempeña como docente de Nivel Inicial en Jardines Maternales y de Infantes que pertenecen al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Maternal del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. A su vez, presenta una Diplomatura Superior en “Diversidad y Educación” (UCES) y en “Comunicación en las Instituciones Educativas” (UCES). Ha realizado el “Posgrado Universitario en la Educación Inicial” (UNICABA). En la actualidad, cursa la “Licenciatura en Educación Inicial” (UNSAM) y la Carrera de “Licenciatura de Psicología” (UBA). **Su mail:** maria.etccheverrigaray@bue.edu.ar

Rodrigo, Hermida Liuzzi es Maestrando en Educación para la Primera Infancia, (UBA). Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras, Fac. de Filosofía y Letras, (UBA) y Profesor de Educación de Nivel Inicial. A su vez, presenta especializaciones superiores en Literatura Infantil y Juvenil, en Lenguajes Artísticos Expresivos y en Educación Sexual Integral. Es miembro de la Academia Argentina de LIJ. Se desempeña como docente de Nivel Superior en Institutos de Formación de Educación de Nivel Inicial, dicta el taller sobre libro álbum y otros géneros ligados a las nuevas tecnologías en la Diplomatura Superior en Literatura Infantil y Juvenil con orientación en Literatura Regional del NOA en la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Ha expuesto, últimamente, en Congresos y Jornadas en Argentina sobre poesía infantil y su abordaje didáctico. **Su mail:** rodrigo.hermida@bue.edu.ar

ENTREVISTA A LA ESCRITORA LAURA RAMOS

●●● POR: MAGALI MILMANIENE (EQUIPO EDITORIAL DE LA REVISTA)

Laura Ramos, escritora y periodista en diálogo con e-Eccleston, nos presenta su libro *Las señoritas*, el cual narra las peripecias que atravesaron las maestras norteamericanas que Sarmiento convocó a fines del siglo XIX para transformar la educación en el país. Se trata de jóvenes mujeres que cruzaron océanos y geografías desconocidas para aventurarse a la tarea de fundar escuelas en todo el territorio. Una historia que interpela la práctica, y resulta inspiradora para las nuevas generaciones de docentes.

Las señoritas: Una apuesta a la educación.

La literatura no sólo configura una vía creativa hacia la reflexión, sino que también nos permite revisar nuestras filiaciones e identidades sociales. En este sentido, la narrativa de Laura Ramos lo logra y con creces.

Presentamos algunos aspectos de su biografía que nos permiten conocerla: Laura Ramos es escritora, nació en Buenos Aires. Comenzó su carrera como correctora y continuó como redactora y colaboradora de diversos medios periodísticos gráficos. Posee una prolífica producción literaria entre los que se cuentan los siguientes libros: *Corazones en llamas* (1991, en coautoría con Cynthia Lejbowicz), *Buenos Aires me mata* (1993), *La niña guerrera* (2010), *Infernales. La hermandad Brontë* (Argentina 2018) y *Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX* (2021).

Su última novela: *Mi niñera de la KGB* (2025) refiere a la fascinante historia de la espía África de las Heras quien fuera su niñera de pequeña en la ciudad de Montevideo. Tras su paso por la ciudad se esconde una historia tanto escalofriante como atrapante.

África de las Heras ha tenido un lugar crítico en el asesinato de Trotsky y en la creación de una célula de espionaje del servicio soviético ruso en Uruguay. Sus redes sociales y vínculos amorosos merecen un capítulo aparte en la historia de este personaje mítico que el lector puede descubrir hasta deleitarse.

En esta oportunidad, la pudimos entrevistar brevemente para conocer algunos aspectos de la trastienda de su escritura del libro *Las señoritas*.

La obra nos traslada a principios del siglo XIX para conocer los avatares de las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento. Cada capítulo nos lleva a revisar las historias de un grupo de maestras que, en su juventud, convencidas por Sarmiento, vinieron a la Argentina a ejercer su profesión. Algunas de ellas son Mary Gorman, Emma Caprile, Agnes Emma Trégent, Mary Conway y la propia Sara C. de Eccleston, entre otras.

En tiempos donde los peligros acechaban, las duras travesías marítimas como las enfermedades y epidemias eran amenazas reales, estas jóvenes maestras se lanzaron de manera autónoma a la aventura de trabajar por la educación en un país lejano y completamente desconocido. Paradójicamente, en vez de atemorizarse o rehusarse ante tamaña empresa, fundaron escuelas, trabaron lazos con autoridades locales, e intervinieron en los debates públicos.

Conocer sus luchas, indagar sus dificultades resulta inspirador para las nuevas generaciones de maestros y maestras que deben afrontar novedosos y a la vez complejos escenarios educativos.

Se trata de una obra indispensable tanto para quienes abocan a la docencia como para quienes tengan interés por saber ciertos aspectos de nuestra historia.

En este sentido, tuvimos la oportunidad de conocer de la mano de la autora algunos aspectos del libro que nos iluminan para adentrarnos en el mundo de la formación docente.

e-Eccleston: - Del libro *Las señoritas* ¿Qué rasgos o aspectos te interesaba destacar de esas maestras?

Laura Ramos: *En primer lugar, las grandes pedagogas. De las 61, busqué a las más apasionadas pedagogas. En segundo término, busqué que sus vidas fueran interesantes, que hayan vivido aventuras, que hayan tenido que desafiar prejuicios (como las enviadas a Córdoba, que tuvieron que irse finalmente, después de mucho batallar), las que construyeron y fundaron escuelas, las que dejaron la vida en el territorio argentino, las que cruzaron los Andes en mula, la que cambió su destino después de su experiencia argentina (Sarita Atkinson, que iba a estudiar Medicina y cambió por Educación).*

En segundo lugar, en el momento en que llegaron estas maestras, la ideología pedagógica dominante era la española, católica y bastante estricta. La otra posibilidad de teorías educativas que encontró Sarmiento en sus viajes por el mundo, enviado por el gobierno chileno cuando él era funcionario pedagógico en Chile, era la inglesa. Las teorías pedagógicas inglesas, influidas por la religión protestante, eran aún más rígidas que las católicas españolas. La repetición, los castigos corporales, eran los pilares de estas teorías. Cuando Sarmiento descubre a Pestalozzi, el educador que influyó en la educación estadounidense, se sorprende y maravilla. Las maestras que llegaron a la Argentina trajeron estas enseñanzas: sin castigos corporales, sin el énfasis puesto en la repetición de conocimientos, la incorporación de ejercicios físicos, la calistenia, la enseñanza enfocada en cada niño, la idea de que cada niño debía desarrollar sus potenciales individuales: la libertad.

e-Eccleston: - ¿Cómo ves a los lectores jóvenes hoy considerando que transitamos una época marcada por la proliferación de imágenes y las redes sociales? ¿Creés que dicho fenómeno transforma el acercamiento a la lectura y la escritura?

Laura Ramos: *Creo que hay un gran segmento de jóvenes atraído por la lectura. En las redes puedes encontrar decenas y centenares de clubes de lectura, influencers que recomiendan libros.*

e-Eccleston: --Sobre tu biografía lectora nos interesaría saber ¿Qué libros te marcaron en tu infancia?

Laura Ramos: *Primero Mujercitas y todas las sagas Alcott, Salgari, Dickens, y muy pronto Juan Cristóbal y los libros de mi madre: Tres camaradas, de Remarque, Diez días que conmovieron al mundo, de Reed, hasta que mi padre me llevó a todo Balzac. Eran 16 tomos que me metieron en un mundo del siglo XIX del que nunca quise salir.*

e-Eccleston: - ¿Quién te inició en la lectura?

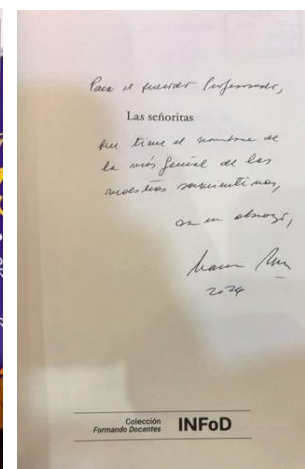
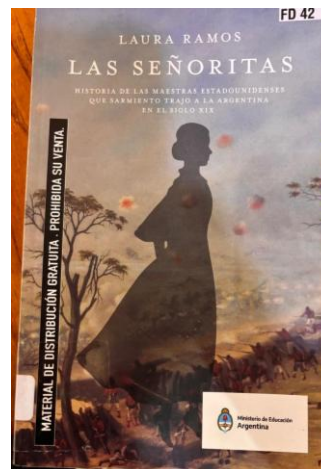
Laura Ramos: *Mi madre y mi padre*

e-Eccleston: - ¿Qué recuerdos tenés de esos primeros encuentros con los libros?

Laura Ramos: *Eran más importantes que la vida*

e-Eccleston: - Por último, ¿Qué selección literaria te animarías a proponer a una futura docente de nivel inicial?

Laura Ramos: *Le sugeriría que lea Dickens, Jane Austen, Brontë, los clásicos. Y luego Proust, Colette, Simone de Beauvoir, y literatura argentina: Quiroga, Ficciones de Borges, los cuentos de Silvina Ocampo, Hebe Uhart, Saer.*



Dedicatoria que dejó al ISPEI Eccleston: *Para el querido profesorado, que tiene el nombre de la más genial de las maestras sarmientinas. Va un abrazo,*

The background image shows a museum exhibit with various artifacts on shelves, including a typewriter and framed documents. A semi-transparent red rectangle is overlaid on the left side of the image, containing the text 'ANEXO TEMATICO' in white, bold, sans-serif font.

ANEXO TEMATICO

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

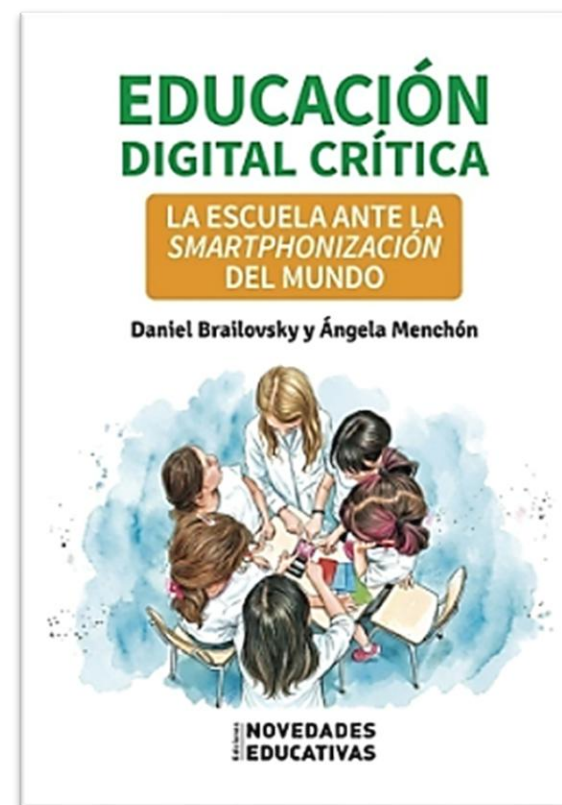
●●● POR: EQUIPO DE BIBLIOTECA

BIBLIOTECARIAS: VANINA ROMERO, VILMA CAROU, GISELLE PERRONE
Y DORIS HUAMÁN QUISPE

***Brailovsky, D. (2026 Educación digital: la escuela ante la
smartphonización del mundo. Novedades Educativas.***

En este libro se analiza cómo el celular ha dejado de ser un simple recurso para transformarse en un actor que reconfigura la subjetividad, la atención y los vínculos. Invita a recuperar el sentido de la enseñanza y a fortalecer el encuentro humano en tiempos de distracción infinita. Frente a la interrupción constante y a la colonización del tiempo libre por lógicas de consumo, la escuela ya no puede sostener el discurso ingenuo de la "innovación".

La obra ofrece a docentes de todos los niveles (en especial, inicial, primario y secundario) fundamentos y propuestas para problematizar la smartphonización de la cultura. Así como la ESI y la Educación Ambiental Integral surgieron para cuestionar estructuras dadas, este libro propone una educación digital integral y crítica. Es una guía para acompañar a niños y adolescentes desde una mirada atenta y cuidadosa, promoviendo un vínculo sano y maduro con la tecnología.



Santillán, L. (2026) *Crianza, Cuidado y Educación Infantil. Una mirada desde la antropología social. Praxis.*

Criar, educar y cuidar a quienes transitan los primeros años de la vida constituye una tarea cotidiana que despierta continuos interrogantes y desafíos como sociedad. En los escenarios que habitamos, atravesados por permanentes transformaciones sociales, estas acciones no sólo comprometen a múltiples actores, sino también a diferentes planos de intervención, como son el familiar, el escolar, lo comunitario y los lineamientos provenientes de las políticas estatales.

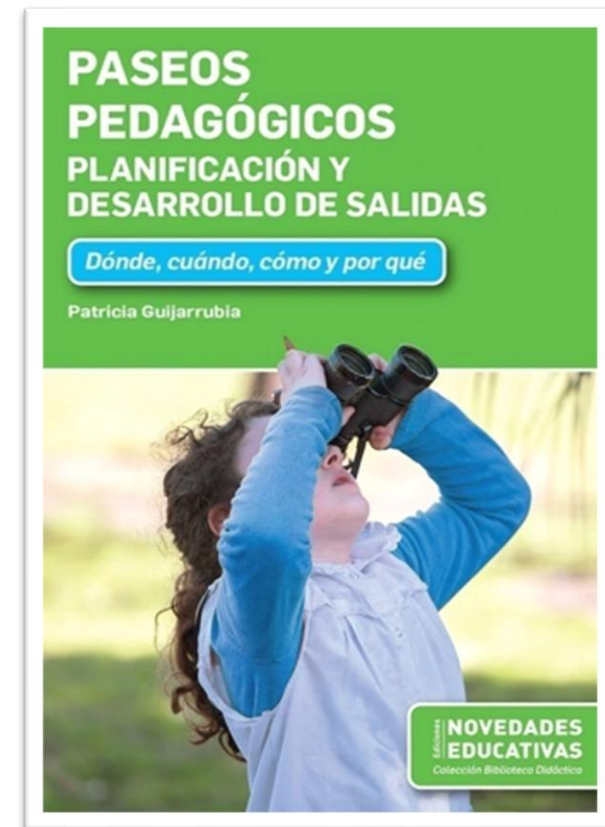
Este libro propone abordar estas problemáticas a partir de los aportes de la antropología social, entendiéndolas, por tanto, como experiencias socioculturales. El diálogo entre relatos de experiencia y análisis nos abre, en palabras de Santillán, una realidad vivida y representada a partir de un caudal de experiencias en las voces de quienes habitan distintos territorios.



Guijarrubia, P. (2023) Paseos pedagógicos : planificación y desarrollo de salidas. Noveduc.

Esta obra define al "paseo pedagógico" como un viaje hacia otro espacio, que busca generar múltiples conocimientos en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero ¿Cómo desarrollar los paseos pedagógicos de la mejor manera posible? ¿Qué hacer antes de la salida, durante su transcurso y después de realizada? ¿De qué modo involucrar a la comunidad? ¿Cómo superar los obstáculos administrativos, materiales y simbólicos?

Para responder estas preguntas, la autora ofrece conceptualizaciones, orientaciones y propuestas concretas que se entretajan con los aportes de otras educadoras especialistas en el tema y con la voz de los propios lectores que son invitados a dialogar a través de bitácoras personales y colectivas para enriquecer aprendizajes y ampliar la enseñanza más allá de las paredes del aula.





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://ieseccleston.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 y citas al interior del artículo, consignadas según las normas APA última edición. Consultar aquí: <https://normas-apa.org/>
- i) **No se aceptarán escritos que no cumplan con estas normas.**

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.

EDUCACION INICIAL | CONVOCATORIA

- j) Referencias bibliográficas completas, consignadas según las normas APA última edición. Consultar aquí: <https://normas-apa.org/>
- k) No se aceptarán escritos que no cumplan con estas normas.

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 22 Número 41. 1° Cuatrimestre de 2026.

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