

OMEPE:
THEORY INTO PRACTICE
LA THÉORIE DANS LA PRATIQUE
TEORÍA EN LA PRÁCTICA

No. 4, 2021



Sánchez de Bustamante 191 - 2°K
CP (1173) Ciudad Autónoma de
Buenos Aires, Argentina
www.omepworld.org



OMEP. Theory Into Practice About us

OMEP is an international, non-governmental and non-profit organization, founded in 1948. It defends and promotes children's human rights throughout the world, focused on the education and care of children from birth to 8 years. OMEP is present in more than 60 countries and has special consultative status with the United Nations Economic and Social Council (ECOSOC). OMEP is part of the Coordinating Group of the Collective Consultation of NGOs Education 2030 (CCNGO/Education 2030) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Editorial committee

General Coordination: Mercedes Mayol Lassalle

Editorial Director: Jorge Ivan Correa Alzate

Co-editor: Astrid Eliana Espinosa
Associate Editor: Cristina Tacchi

Design: Isabel Alberdi

Cover Photo: Thailyn Valentina González Llanos, 4 años, 2020

Permissions

No written permission is necessary to reproduce an excerpt, or to make photocopies for academic or individual use. Copies must include a full acknowledgement and accurate bibliographic citation.

The contents, ideas and positions expressed in the articles published in OMEP. THEORY INTO PRACTICE are the responsibility of the authors, therefore, OMEP does not assume responsibility for possible copies or plagiarism they may have incurred.

OMEP: Teoría en la Práctica Sobre nosotros

OMEP es una organización internacional, no gubernamental y sin fines de lucro, fundada en 1948. Defiende y promueve los derechos humanos de la infancia en todo el mundo, enfocado en la educación y cuidado de niños y niñas desde el nacimiento a los 8 años. La OMEP está presente en más de 60 países y tiene estatus consultivo especial en el ECOSOC de las Naciones Unidas. Es miembro del Grupo Coordinador de la Consulta Colectiva de ONG Educación 2030 (CCONG /Educación 2030) de la UNESCO.

Comité editorial

Coordinación General: Mercedes Mayol Lassalle

Director Editorial: Jorge Ivan Correa Alzate

Coeditora: Astrid Eliana Espinosa
Editora Asociada: Cristina Tacchi

Diseño: Isabel Alberdi

Foto de portada: Thailyn Valentina González Llanos, 4 años, 2020

Permisos

No se necesita permiso por escrito para reproducir un extracto o hacer fotocopias para uso académico o individual. Las copias deben incluir un reconocimiento completo y una cita bibliográfica precisa.

Los contenidos, ideas y posturas expresadas en los artículos publicados en la TEORÍA EN LA PRÁCTICA son responsabilidad de los autores, por lo tanto, la OMEP no asume responsabilidad por posibles copias o plagios en que hayan incurrido.

OMEP : La Théorie dans la Pratique

Qui sommes-nous ?

L'OMEP est une organisation internationale, non gouvernementale et à but non lucratif, fondée en 1948. Elle défend et promeut les droits des enfants à travers le monde; elle est axée sur l'éducation et les soins donnés aux enfants, de la naissance à 8 ans. L'OMEP est présente dans plus de 60 pays et a un statut consultatif spécial auprès de l'ECOSOC des Nations Unies et à l'UNESCO. Elle est membre du Groupe de Coordination de la Consultation Collective des ONG Education 2030 (CCONG / Education 2030) de l'UNESCO.

Comité éditorial

Coordination Générale : Mercedes Mayol Lassalle

Directeur éditorial : Jorge Ivan Correa Alzate

Co-éditrice : Astrid Eliana Espinosa
Éditeur associé : Cristina Tacchi

Concevoir: Isabel Alberdi

Photo de couverture : Thailyn Valentina González Llanos, 4 años, 2020

Autorisations

Aucune autorisation écrite n'est requise pour reproduire un extrait ou faire des photocopies à des fins académiques ou individuelles. Les copies doivent inclure une reconnaissance complète et une citation bibliographique exacte.

Le contenu, les idées et les positions exprimées dans les articles publiés dans LA THÉORIE DANS LA PRATIQUE relèvent de la responsabilité des auteurs. Par conséquent, l'OMEP n'assume aucune responsabilité pour les éventuelles copies ou plagiat qu'ils pourraient avoir subis.



CONTENIDO

Presentation	5
Presentación	5
Présentation	6
Mercedes Mayol Lassalle	
Editorial	7
Editorial	8
Éditorial	9
Jorge Ivan Correa Alzate	
Contextos urbanos y rurales como ámbitos para una educación infantil de calidad en las prácticas latinoamericanas de enseñanza.	11
Patricia Sarlé	
Kaleidoscopes of Imagination, creativity and Play in the Curriculum	23
Patricia Ong	
Juego simbólico de los niños y niñas durante el confinamiento	34
Luisa Maria Montoya David	
Kimberly Villegas Oquendo	
Karen Diaz Varela	
Susana Botero Pineda	
Nataly Restrepo Restrepo	
A history made of cardboard or How to make a unique toy from a simple material	39
Maria Gerasina	
La sala multiedad: reflexiones a partir de las interacciones entre niños en propuestas de juego	42
Patricia Beatriz Arce	
Martha Alicia Zárate	
Mapear el juego de la Ciudad de Buenos Aires	53
Analía Quiroz	

Understanding the transitional experience of children from a two-year-old girl's playful communication	60
Ryutaro Nishi	
Intervenciones docentes en el juego dramático. Aportes de una investigación.	63
Ivana Evans	
Call for OMEP Articles: Theory into Practice N°5 – 2022.	67
Convocatoria artículos teoría en la práctica N°5 2022	69
Appel à contributions d'articles pour « OMEP. théorie dans la pratique » N°5 2022	71

PRESENTATION

Mercedes Mayol Lassalle

OMEP World President

worldpresidency@worldomep.org

Since its foundation in 1948, OMEP has been advocating for the protection of human rights in early childhood, honing in on the rights to education and play.

OMEP has vast experience in setting up world projects (The Toy Library and Play and Resilience, among others), aiming at connecting play with education and working towards the improvement of the quality of proposals and the strengthening of education based on play.

Play is a fundamental right for every human being's full development. Its crucial importance was acknowledged in the Declaration of the Rights of the Child in 1959 and in the Convention on the Rights of the Child in 1989, in which Article 31 explicitly states that "States Parties recognize the right of the child to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts."

Nevertheless, early childhood care and education are caught in the idea of "schooling" the pedagogy of this educational level. Practices and approaches that are proper to other educational levels, as well as discourses focused on results and assessment, intend to impregnate, and even substitute, a pedagogy based on play, creativity, discovery, multiple languages, movement and the value of emotions.

We celebrate the new edition of the online journal OMEP: Theory into Practice No. 4, which gathers the voices of colleagues from all around the world, who advocate for human rights by means of their knowledge and, particularly, their job and the art of educating young children, respecting their citizenship and their rights to play and be happy.

PRESENTACIÓN

Mercedes Mayol Lassalle

Presidenta Mundial OMEP

worldpresidency@worldomep.org

Desde su creación en 1948 la OMEP trabaja por la realización de los derechos humanos de la primera infancia, poniendo especial énfasis en el derecho a la educación y al juego.

OMEP tiene una larga historia de realización de proyectos mundiales (las Ludotecas, Juego y Resiliencia) en los que se busca articular el juego con la educación, aportando a la mejora de la calidad de las propuestas y al fortalecimiento de una educación basada en el juego.

El juego es un derecho humano fundamental para el desarrollo integral de todo ser humano. Su importancia central fue reconocida en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, y en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, en cuyo artículo 31 se declara explícitamente que los "Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes".

Sin embargo, el campo de la atención y la educación de la primera infancia se ve tensionado por la idea de "escolarizar" la pedagogía de este nivel educativo. Prácticas y enfoques propios de otros niveles, así como discursos ligados a los resultados y las evaluaciones pretenden impregnar y hasta sustituir una pedagogía basada en el juego, la creatividad, el descubrimiento, los múltiples lenguajes, el movimiento y el valor de las emociones.

Festecemos, esta nueva edición de la revista virtual "OMEP: Teoría en la Práctica N°4" que reúne las voces de colegas de todo el mundo, comprometidos con los derechos humanos, con el conocimiento y, en particular con el oficio y el arte de educar a los niños pequeños, respetando su ciudadanía y su derecho a jugar y a ser felices.

PRÉSENTATION

Mercedes Mayol Lassalle

Présidente Mondiale OMEP

worldpresidency@worldomep.org

Depuis sa création en 1948, l'OMEP travaille sur la protection des droits humains de la petite enfance, avec une attention particulière au droit à l'éducation et au jeu.

L'OMEP a réalisé un long parcours de réalisation de projets mondiaux (Ludothèques, Jeu et Résilience) où le jeu s'articule avec l'éducation, contribuant à améliorer la qualité des propositions et à renforcer l'éducation dans l'esprit du jeu.

Jouer est un droit humain fondamental pour le développement intégral de l'être humain. Son importance essentielle est énoncée dans la Déclaration des Droits de l'Enfant de 1959 et dans la Convention des Droits de l'Enfant de 1989, dont l'article 31 explicite que « les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique.»

Cependant, le domaine de l'éducation et la protection de la petite enfance se heurte à l'idée de la « scolarisation » de la pédagogie de ce niveau éducatif. Les pratiques, les approches, les discours liés aux résultats et aux évaluations, propres à d'autres niveaux, cherchent à inculquer, voire à substituer, une pédagogie fondée sur le jeu, la créativité, la découverte, les multiples langages, le mouvement et la valeur des émotions.

Nous célébrons cette nouvelle édition du journal virtuel « OMEP : Théorie dans la Pratique n°4 » qui rassemble les voix de collègues du monde entier, engagés dans la défense des droits humains, du savoir et tout particulièrement, du métier et l'art de l'éducation préscolaire, dans le respect de leur citoyenneté et leur droit à jouer et à être heureux.



Lauren Sofía González Llanos, 7 ans, 2020

EDITORIAL

Jorge Ivan Correa Alzate

Editorial Director, OMEP: Theory into Practice
Tecnológico de Antioquia University, Medellín (Colombia)

“OMEP: Theory into Practice” N°4/2021 journal addresses the theme of the play; two articles contain pedagogical reflections, three present educational practices, and other three show research results.

The first section of the journal, dedicated to pedagogical reflections, begins with the article entitled “Urban and Rural Contexts as Environments for Quality Early Childhood Education in Latin America Teaching Practices”. Its author, Patricia Sarlé, points out that Latin America is a diverse interweaving, with great richness and versatility of experiences woven in different scenarios, where teaching practices from particular contexts but with the potential to be transferable are recognized. The second text, “Kaleidoscopes of Imagination, Creativity and Play in the Curriculum” by Patricia Ong emphasizes the line of thinking of the advocates of play, creativity and imagination as a crucial aspect of the contemporary pedagogical guidelines for early childhood education.

The second section collects articles about educational practices focused on play. In the first text, “Children’s Symbolic Play during the Confinement”, Luisa Maria Montoya David, Kimberly Villegas Oquendoiaz, Karen Varela and Nataly Restrepo Restrepo analyze the participation of children during symbolic play and its influence on the construction of their identities. In the second text, “History Made of Cardboard or How to Make a Unique Toy from a Simple Material”, Maria Gerasina presents the process of creating cardboard toys to play with imagination and creativity. In the third, Patricia Beatriz Arce y

Martha Alicia Zárate focus on “The Multi-Age Classroom: Reflections Based on the Interactions among Children in Play Proposals”, highlighting the potential of classroom interactions as a territory filled with diversity that provides opportunities for collaborative work among children.

The third section focuses on research results. In the first text “Mapping Play in the City of Buenos Aires”, Ana-lía Quiroz presents the analysis of a proposal for continuous training aimed at early childhood teachers with the purpose of generating new digital content about play that enhances the inclusion of digital technologies in teaching proposals. The section continues with “Understanding the transitional experience of children from a two-year-old girl’s playful communication”, in which Ryutaro Ni-shi refers to the case of a two-year-old girl from an early childhood education center in Japan who has experienced the transition from a group of young children to one of children over three years old. This section ends with Ivana Evan’s research regarding “Teaching Interventions in Dramatic Play: Contributions Taken from a Research Study”, where the role of play as a territory of childhood and the tensions that constitute it are highlighted.

The different articles represent a contribution to confirm the centrality of the play as a tool for children’s development, recognizing it also as a learning strategy related to didactics and as a mediator for the expression of ideas, feelings and emotions.

EDITORIAL

Jorge Ivan Correa Alzate

Director Editorial, OMEP. Teoría en la Práctica

Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria, Medellín, Colombia

La Revista OMEP: TEORÍA EN LA PRÁCTICA N°4 (2021) dedica el presente número al tema del juego; dos artículos contienen reflexiones pedagógicas, tres presentan prácticas educativas y tres a resultados de investigación.

El primer apartado de la revista, dedicado a las reflexiones pedagógicas, se introduce con el artículo “Contextos urbanos y rurales como ámbitos para una educación infantil de calidad en las prácticas latinoamericanas de enseñanza”. Su autora, Patricia Sarlé, señala que América Latina es un entrelazado diverso, con gran riqueza y versatilidad de experiencias tejidas en diferentes escenarios, donde se reconocen prácticas de enseñanza situadas en los contextos particulares, pero con la potencialidad de ser transferibles. El segundo texto “Kaleidoscopes of Imagination, Creativity and Play in the Curriculum” (Kaleidoscopios de imaginación: creatividad y juego en el currículo) de Patricia Ong destaca el pensamiento de los defensores del juego, la creatividad y la imaginación como un aspecto crucial de los lineamientos pedagógicos contemporáneos para la enseñanza de la primera infancia.

El segundo apartado compila artículos sobre prácticas educativas centradas en el juego. En el primer texto, “Juego simbólico de los niños y niñas durante el confinamiento” Luisa Maria Montoya David, Kimberly Villegas Oquendo, Karen Varela, Nataly Restrepo Restrepo analizan la participación de los niños y niñas durante la realización del juego simbólico y su influencia en la construcción de sus identidades. En el segundo “History made of cardboard or How to make a unique toy from a simple material” (Historia hecha de cartón o Cómo hacer un juguete único a partir de un material simple) Maria Gerasina presenta el proceso de creación de juguetes de cartón para jugar con la imagi-

nación y la creatividad. En el tercero, Patricia Beatriz Arce y Martha Alicia Zárate se sitúan en “La sala multiedad: reflexiones a partir de las interacciones entre niños en propuestas de juego” resaltando el potencial que representan las interacciones en el aula como territorio donde habita la diversidad proveedora de oportunidades para el trabajo colaborativo entre niños.

El tercer apartado se centra en resultados de investigación. En el primer texto “Mapear el juego de la Ciudad de Buenos Aires”, Analía Quiroz presenta el análisis de una propuesta de formación continua destinada a docentes del Nivel Inicial con el propósito de generar un contenido digital inédito sobre el juego que, al mismo tiempo potencie la inclusión de las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza. Continúa con “Understanding the transitional experience of children from a two-year-old girl’s playful communication” (Comprender la experiencia de transición de los niños a partir de la comunicación lúdica de una niña de dos años) Ryutaro Nishi referencia el caso de una niña de dos años de un centro infantil en Japón, que experimentó la transición entre un grupo para niños pequeños hacia otro de más de tres años de edad. El apartado culmina con el estudio de Ivana Evans sobre las “Intervenciones docentes en el juego dramático: Aportes de una investigación”, en donde se rescata el papel del juego como territorio de las infancias y las tensiones que lo constituyen.

Los diferentes artículos representan un aporte para confirmar la centralidad del juego como una herramienta para el desarrollo de los niños y niñas, reconociéndose también como una estrategia de aprendizaje articulada a la didáctica y mediador para la expresión de ideas, sentimientos y emociones.

ÉDITORIAL

Jorge Ivan Correa Alzate

Rédacteur en chef, OMEP : Théorie dans la Pratique

Tecnológico de Antioquia - Institution Universitaire, Medellín, Colombie

Le journal OMEP : THÉORIE DANS LA PRATIQUE N°4 (2021) consacre ce numéro au jeu ; deux articles vous proposent des réflexions pédagogiques, trois articles partagent des pratiques éducatives et trois autres présentent des résultats de recherche.

La première section du journal, consacrée aux réflexions pédagogiques, est introduite par l'article « Les contextes urbains et ruraux comme cadres d'une éducation préscolaire de qualité dans les pratiques pédagogiques latino-américaines. » Son auteure, Patricia Sarlé, souligne que l'Amérique latine est un entrelacement diversifié d'expériences, tissées dans différents contextes, d'une grande richesse et polyvalence, où les pratiques pédagogiques s'adaptent à des contextes bien particuliers, quoique potentiellement transférables. Le deuxième texte, « Kaleidoscopes of Imagination, Creativity and Play in the Curriculum » (Kaléidoscopes de l'Imagination, de la Créativité et du Jeu dans le Programme scolaire) de Patricia Ong, met en lumière la pensée des défenseurs/ses du jeu, de la créativité et de l'imagination comme un aspect crucial des directives pédagogiques contemporaines pour l'éducation de la petite enfance.

La deuxième section de ce journal compile des articles sur les pratiques éducatives centrées sur le jeu. Dans le premier texte, « Le jeu symbolique des enfants pendant le confinement », Luisa Maria Montoya David, Kimberly Villegas Oquendoiaz, Karen Varela et Nataly Restrepo Restrepo analysent la participation des enfants lors de la réalisation du jeu symbolique et son influence sur la construction de leurs identités. Le deuxième article, « History made of cardboard or How to make a unique toy from a simple material » (Histoire en carton ou Comment fabriquer un jouet unique à partir d'un matériau simple), Maria Gerasina présente le processus de création de jouets en carton pour jouer avec l'imagination et la créativité. Dans le troisième texte, Patricia Beatriz Arce et Martha Alicia

Zárate se concentrent sur « La sala multiedad : reflexiones a partir de las interacciones entre niños en propuestas de juego » (La classe multi-âge : réflexions sur les interactions entre les enfants dans les propositions de jeu), en soulignant le potentiel que représentent les interactions en classe en tant que territoire habité par la diversité et qui offre des opportunités de travail collaboratif entre les enfants.

La troisième section porte sur les résultats de recherche. Dans le premier texte, « Mapear el juego de la Ciudad de Buenos Aires » (Cartographier le jeu dans la ville de Buenos Aires), Analía Quiroz analyse la proposition de formation continue aux enseignant.e.s de la petite enfance dans le but de générer de nouveaux contenus numériques sur le jeu, améliorant par la même occasion l'inclusion des technologies numériques dans les propositions d'enseignement. Ensuite, dans son article « Understanding the transitional experience of children from a two-year-old girl's playful communication » (Comprendre l'expérience de la transition des enfants à partir de la communication ludique d'une petite fille de deux ans), Ryutaro Nishi évoque le cas d'une petite fille de deux ans dans un centre pour enfants au Japon, qui a vécu la transition d'un groupe pour très jeunes enfants à un groupe pour enfants de plus de trois ans. Cette section s'achève sur l'étude d'Ivana Evans intitulée « Intervenciones docentes en el juego dramático: Aportes de una investigación » (Interventions enseignantes lors du jeu dramatique : Contributions d'une recherche), où le rôle du jeu en tant que territoire de l'enfance et les tensions qui le constituent sont mis en évidence.

Les différents articles représentent une contribution à la confirmation de la centralité du jeu comme outil de développement de l'enfant, tout en le reconnaissant comme une stratégie d'apprentissage liée à la didactique et comme un médiateur pour l'expression des idées, des sentiments et des émotions.

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS



CONTEXTOS URBANOS Y RURALES COMO ÁMBITOS PARA UNA EDUCACIÓN INFANTIL DE CALIDAD EN LAS PRÁCTICAS LATINOAMERICANAS DE ENSEÑANZA¹.

High quality child teaching practices in urban and rural SETTINGS in Latin American.

Patricia Sarlé²

Fecha de recepción 30/03/21 - Fecha de aceptación 20/06/21

Resumen

Una de las características de la educación latinoamericana es la heterogeneidad en las instituciones que se dedican a la primera infancia. Si a esto se unen variables como la distancia respecto a los centros urbanos, el pertenecer a una comunidad indígena y la falta de recursos económicos, la calidad de la oferta educativa se resiente y presenta desafíos a ser atendidos. ¿Cómo conseguir que aquellos rasgos que parecen adversos jueguen a favor de una propuesta apropiada, ajustada, respetuosa de los requerimientos formativos del niño menor de 6 años? ¿Tienen menos posibilidades los niños de sectores rurales que los urbanos? ¿Qué aspectos son irrenunciables a la hora de pensar la calidad de la educación infantil? La posibilidad de conocer experiencias exitosas en países de la región permite definir criterios a tener en cuenta a la hora de poner en

discusión el diseño de las prácticas de enseñanza ancladas en los contextos particulares, pero con la potencialidad de ser transferible a otros contextos.

Abstract

One of the characteristics of Latin American education is the heterogeneity in institutions dedicated to early childhood. If this is combined with variables such as distance from urban centers, belonging to an indigenous community and lack of economic resources, the quality of the educational offer suffers and presents challenges to be met. How do you get those traits that appear to be adverse in favor of an appropriate, adjusted proposal, respectful of the educational requirements of the child under six years old? Are children in rural areas less likely than in urban areas? What aspects cannot be waived when it comes to

1 Texto de la conferencia presentada en la 70th OMEP World Assembly and Conference: Conditions of Early Childhood Education Today: A foundation for a Sustainable Future. 2018, Prague.

2 Doctora en Educación Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UBA), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Miembro del grupo de expertos de Educación Infantil de la OEI. Socia Honoraria de OMEP-Argentina. patricia.sarle@mep.org.ar

thinking about the quality of early childhood education? The possibility of knowing successful experiences in countries of the region allows defining criteria to be taken into account when discussing the design of teaching practices emerged in particular contexts but with the potential to be transferable to other contexts.

Palabras claves:

Educación rural, calidad de la educación, prácticas de enseñanza

Introducción

Las instituciones destinadas a la educación de los niños pequeños se encuentran profundamente entramadas con las realidades comunitarias y contextuales de los territorios en que se hallan establecidas. América Latina es un entrelazado de realidades diversas que muchas veces quedan veladas en las voces que polarizan una perspectiva y ocultan sus riquezas escondidas. Una de las características de la educación latinoamericana es la heterogeneidad en las instituciones que se dedican a la primera infancia. Si a esto se unen variables tales como la distancia respecto a los centros urbanos, el pertenecer a una comunidad indígena y la falta de recursos económicos, la calidad de la oferta educativa se resiente y presenta desafíos que deben ser atendidos. Entre ellos, la idea de pertinencia cultural que tan insistentemente, María Victoria Peralta (2002) ha señalado para los diseños curriculares de la región. Su aporte sostenido, lo vemos reflejado en las propuestas de países tan diversos como Chile (2001), República Dominicana (2016) o Uruguay (2014).

La pertinencia cultural nos alerta y nos ayuda a analizar cómo deben ser las prácticas de enseñanza según parámetros que atiendan a la ubicación geográfica, las condiciones climáticas, los rasgos de las comunidades a las que están destinadas, las condiciones sociales, económicas, culturales de sus poblaciones. Para cada caso, se necesitan respuestas puntuales, que definan modos de organización y formatos específicos y resulten una propuesta pertinente para las necesidades de las familias y de los niños pequeños.

La tradición de la Educación Infantil ha gestado, en estos territorios, formatos maravillosos que asumen como propia la centralidad del niño y sus características evolutivas, sus maneras de pensar el mundo, sus necesidades lúdicas y sus particulares modos de aprender. Junto con estas propuestas, también encontramos otras formas educativas que “espejan” prácticas de la escolaridad básica no siempre pertinentes para niños menores de 6 años. Frente a estas dos posibilidades, nos interesa destacar las buenas prácticas. Las que nos ayudan a pensar, las que miran al niño, las que nos comprometen y nos animan a mirar hacia adelante.

A los fines de este artículo, me gustaría trabajar sobre dos ejes. En el primero, trataré de señalar algunas notas que nos caracterizan como Región, el desafío que supone para la educación infantil generar prácticas de calidad que atiendan a la diversidad y sean pertinentes culturalmente. En segundo lugar, trataré de mostrar dos ejemplos de prácticas situadas en el ámbito urbano y rural.

1. Latinoamérica, un crisol de identidades

Algunos investigadores señalan que Latinoamérica es “un crisol de identidades raciales, étnicas y lingüísticas; con diversas formas de expresión musical, literarias, pictóricas, artesanales, de instituciones jurídicas, cosmovisiones y concepciones religiosas” (Elizalde, 2007, 10). También es el territorio que contiene la mayor biodiversidad del planeta y las mayores reservas de agua dulce. Estos rasgos nos diferencian y nos enriquecen.

Los niños son el 11% de la población de América Latina y los menores de 6 años, alcanzan 64.000.000. Tenemos un promedio de 30.000 nacimientos diarios; en el 41% de los hogares habitan niños en situación de pobreza. Con respecto a la población indígena, el CEPAL (2005) estima que existen alrededor de 400 grupos indígenas que representan más de 40 millones de personas. En los cuatro países con mayor población indígena (Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú), el 68% de los niños indígenas presentan desnutrición global, mientras que este indicador para los no indígenas es del 48% (CEPAL, 2010)

América Latina es una región con el 80% de la población urbana oscilando entre el 94% para Uruguay y el 41%

para Guatemala¹. Particularmente son las mujeres las que predominan en la economía informal rural, en condiciones laborales precarias y donde la pobreza es persistente.

Según datos del SIPI², se observa en la región una tendencia sostenida a extender la obligatoriedad de la educación inicial/parvularia hacia edades cada vez más tempranas. Actualmente, el último año de educación inicial (5 años) es obligatorio en todos los países. La tasa de escolarización para este último año oscila entre el 53% (Guatemala) y el 99% (Uruguay). La tasa de escolarización de los niños y niñas de los sectores sociales más favorecidos es considerablemente más alta que la de sus pares de los sectores sociales más desfavorecidos. En términos generales se observa que las brechas de escolarización entre estratos sociales tienden a reducirse a medida que el nivel se expande. Las brechas de acceso asociadas al estrato socioeconómico, si bien continúan siendo amplias, se van reduciendo en prácticamente todos los países.

En la Región, la organización de la educación diferencia la franja de niños entre 0-3 (o 4 años) y 4 a 5 años encontrando modos organizativos más formales o escolarizadas para los niños más grandes y modalidades no formales o comunitarias cuando se trata de la franja 0-3 años. Como señala R. Campos (2017), esta organización de sistemas de educación conduce hacia una división de la oferta educativa. Los niveles o etapas considerados formales o escolarizados, en especial los obligatorios, quedan bajo la responsabilidad público-estatal; por el contrario, la modalidad no formal, al ser considerada no escolar (en la mayoría de los países dirigida a los niños de 0 a 3 años), depende mayoritariamente de convenios o colaboraciones entre la esfera pública y la privada, especialmente con las denominadas organizaciones sociales.

Estos breves datos hablan por sí solos de la gran heterogeneidad de nuestros países y vuelven a poner de relieve la necesidad de respuestas creativas que sean pertinentes y

oportunas para cada situación y contexto. Por eso, vale la pena mirar las buenas prácticas, aprender de los maestros que día a día buscan sentarse a la altura de los niños, mirarlos a los ojos y ofrecerles lo mejor que tienen: la posibilidad de ampliar su mundo, llevarlo a otros mundos posibles respetando y partiendo de lo propio.

Nos preguntamos, ¿cómo conseguir que aquellos rasgos que parecen adversos (rurales, pobres, indígenas, pequeños...) jueguen a favor de una propuesta apropiada, ajustada, respetuosa de los requerimientos formativos del niño menor de 6 años? ¿Tienen menos posibilidades los niños de sectores rurales que los urbanos? ¿Qué aspectos son irrenunciables a la hora de pensar la calidad de la educación infantil?

Me interesa señalar dos elementos que, considerando el concepto de la pertinencia cultural, se necesitan tener en cuenta a la hora de diseñar prácticas educativas de alta calidad. Estos son la necesidad de atender a las trayectorias culturales de cada grupo de niños y desde allí, abrir “otros mundos posibles” (Bruner, 2000) y la consideración de los modos de expresión del niño (especialmente los lenguajes expresivos y el juego) como forma de respetar al niño y atender a sus particulares maneras de comprender el mundo.

a. Ayúdame a mirar: contextualizar para descontextualizar

Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: ¡Ayúdame a mirar!
(Eduardo Galeano)

Más allá de la globalización que ha enriquecido las comunicaciones, ha acortado las distancias y ha facilitado el encuentro con lo diverso, en la realidad de nuestros

1 Datos estimados para 2015 por CEPAL. Boletín demográfico N° 63. Tabla 11 (período 1970-2025). Consultado 08/05/2018, URL <https://www.cepal.org/celade/publica/bol63/BD6311.html>

2 El SIPI (Sistema de Información sobre Primera Infancia en América Latina) es una iniciativa que desarrolla el IYPE UNESCO Buenos Aires a través del proyecto SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). Su propósito central es realizar el seguimiento del cumplimiento de los derechos de la primera infancia en América Latina

países, en los diferentes lugares, ya sean grandes ciudades, pueblos, parajes o poblados aislados, cada niño tiene su historia particular e íntima. Los modelos educativos que en una región pueden ser potentes, en otra quizás no lo son tanto. Las propuestas que resultan adecuadas para determinadas realidades no dan respuesta a las necesidades de otras. Aun cuando se comparten rasgos entre una zona y otra no siempre hay coincidencia en los requerimientos de cada población. La ruralidad en Latinoamérica, por ejemplo, es muy diferente a la ruralidad europea. El niño pequeño, en cada, caso tiene necesidades educativas diferentes, directamente relacionadas a los contextos en los que sus vidas van desarrollándose³.

Desde la perspectiva sociocultural, la comprensión de los patrones culturales del desarrollo humano es fundamental en las prácticas educativas. Esto es así pues el desarrollo es resultante de la experiencia y la participación en determinadas prácticas culturales. En el marco de este enfoque, Rogoff (2003) ha propuesto un modelo ecocultural del desarrollo infantil. Según esta investigadora, el desarrollo consiste en la adaptación a demandas contextuales variadas y si bien el proceso es de carácter universal, el contenido y el ritmo son específicos para cada cultura. A partir de una serie de trabajos empíricos realizados en distintos contextos ecosociales identifica dos trayectorias de desarrollo específicas, prototípicas a la cultura. La primera corresponde a grupos y familias de clase media o clase media alta, con niveles de escolaridad elevados y residentes en ciudades posindustriales de Occidente. Rogoff (2003) denomina a este patrón como el modelo euroamericano de clase media. La segunda trayectoria corresponde a los grupos rurales indígenas y no indígenas, con bajos niveles de escolarización e insertos en una ecología agrícola basada en la subsistencia.

Estas trayectorias definen de manera diferente el desarrollo infantil. En la primera, el desarrollo se concibe

fundamentalmente como resultado del proceso de escolarización. Este modelo se caracteriza por la agrupación de los niños en función de la edad, la separación de las actividades adultas, y la preparación para la entrada posterior al mundo adulto (Alonqueo Boudon, Loncón Raín, Vásquez Moreno, Gutiérrez, & Parada Silva, 2017). En nuestros países, las escuelas urbanas responden a este modelo y, probablemente, muchas de ellas presenten prácticas muy semejantes entre sí. Visitar una sala de parvulario en Barcelona puede presentar incluso el mismo ambiente físico, objetos y disposición de los tiempos que una sala en Buenos Aires.

En contraposición, en la trayectoria evolutiva propia de las culturas indígenas y rurales, los niños se integran a las actividades de la vida cotidiana con la totalidad del grupo, sin existir separación en función de la edad. Así, participan de diferentes eventos y conversaciones, aprenden mediante la observación, la atención aguda y simultánea, y la colaboración en actividades comunitarias. En esta dinámica social, los adultos ofrecen ayuda a los niños solo cuando lo estiman necesario. Estas trayectorias adquieren particularidades según cada comunidad y la pluralidad de propuestas resulta muy alta, a menos que la escuela rural olvide sus particularidades y quiera asemejarse a la urbana (Ibañez, 2010).

Ahora bien, atender a los modos diferentes de desarrollo según el tipo de trayectoria cultural nos permite comprender uno de los componentes más potentes de la ruralidad. Si bien la realidad, especialmente en nuestros países, para algunos puede ser vista como hostil por los desafíos que provoca a la tarea cotidiana del educador, también es una puerta, un horizonte de posibilidad para los niños y las comunidades que frecuentan sus aulas. De hecho, cuando esto sucede, los resultados son altamente positivos para el niño⁴. Es de resaltar que “coexisten entre las propuestas pedagógicas curriculares unas tendencias que homogeni-

3 Aun cuando no recoge testimonios de nuestros países, el documental “Babies” ya nos habló de esto. Producido por FilmFocus y dirigido por Thomas Balmès, esta obra sigue la vida de cuatro bebés durante su primer año de vida en cuatro diferentes puntos del planeta: Namibia, Japón, Mongolia y Estados Unidos.

4 Un ejemplo de esto, lo encontramos en los resultados obtenidos en la última evaluación realizada en Argentina (Evaluación Aprender). En todos los campos, las escuelas rurales obtuvieron resultados más altos que en las escuelas urbanas. Los estudiantes perciben un clima escolar

zan la educación de las infancias y otras que aspiran transitar hacia currículos que promuevan la participación, la co-construcción y la contextualización” (Restrepo, et al, 2020, 127).

En estos ámbitos, “prestar atención” a la riqueza de los marcos cotidianos de los niños resulta el punto de partida para las prácticas de calidad. Es contextualizar para descontextualizar y abrir otros posibles. Allí se centra el poder que tienen las diferentes modalidades educativas en la ruralidad y la diversidad de experiencias que podríamos citar. Su herramienta más valiosa está justamente en abrir el mundo al niño, permitirle ir más allá de sus posibilidades, superar su cercanía... conocer a otros, compartir, discutir, construir ideas... oponerse, pensar distinto, encontrar acuerdos, buscar la verdad... deslumbrarse con sus diversidades y aprender a desenvolverse en un mundo cambiante que lo tiene de protagonista... encontrar las mejores formas para expresarse, descubrir quién es y qué proyecto puede realizar, paso a paso, con ayuda de otros o solo. En estos ámbitos, los centros infantiles tienen el poder de abrirnos al mañana. Y para los niños pequeños, es una oportunidad de mirar por encima de su vida cotidiana. Ese es el sentido de nuestros centros: acercarle otros mundos... el mundo de su comunidad y su cultura, los mundos más lejanos, los mundos imaginarios, los otros mundos posibles (Bruner, 2000).

b. Los niños, las niñas... compartir su mirada...

¿Por qué los árboles esconden el esplendor de sus raíces?

¿Conversa el humo con las nubes?

¿Por qué se suicidan las hojas cuando se sienten amarillas?

¿Qué cosa irrita a los volcanes que escupen fuego, frío y furia?

¿Es este mismo el sol de ayer o es otro
el fuego de su fuego?

Pablo Neruda

(Fragmentos de “El libro de las preguntas”)

Considerar al niño como sujeto social, como ciudadano de derecho, requiere abrir espacios de participación que atiendan a sus modos de comprender la realidad, facilite la expresión de sus posibilidades y habilite el diálogo, la formulación de conjeturas y la exposición de sus propios puntos de vista. Jackson (2001) habla de una “pedagogía amigable” que invite a querer aprender y que anime a poder elegir qué aprender. Bruner (2002) invita a elaborar el currículo como una “conversación animada sobre un tema” donde el aprendizaje sea descubierto activamente por el niño más que pasivamente asimilado. Atender estos aspectos, permitiría encontrar una salida a la crítica que se formula al formato academicista que asume –en ocasiones – las propuestas para los niños pequeños, especialmente en la última etapa de la educación infantil (Eisner, 2002). Esto no significa retomar las concepciones románticas respecto de la infancia sino hacer partir la educación de lo que ya cuenta el niño como experiencia y como forma para comprender y construir el mundo, y desde allí, brindar la “caja de herramientas” necesarias para negociar, comunicar y crear significados compartidos con otros.

Estos principios se encuentran expresados en los Marcos Curriculares de la Región. Por ejemplo, la República Oriental del Uruguay (2014), señala que “las experiencias de aprendizaje organizadas desde los primeros meses de vida a los seis años de edad deben ser significativas y relevantes. Son significativas cuando se vinculan con sus experiencias e intereses, se relacionan con su realidad y se les presentan concretas, vivenciales, exentas de artificialidad, pertinentes a su cultura y graduadas según su etapa

positivo, expresan un mejor vínculo entre pares y con los docentes, y evidencian un mayor bienestar emocional en el aula. En forma complementaria, todos los factores analizados atribuibles a las condiciones de vida (clima educativo del hogar, condiciones de la vivienda, apoyo a la economía doméstica) o a la trayectoria escolar previa (repitencia, sobre-edad) muestran poca incidencia en los resultados de Aprender. Los estudiantes en condiciones más vulnerables o en situación de riesgo lograron resultados muy similares, o levemente inferiores, a quienes están en mejor situación. Es decir, la escuela rural con plurigrado donde los niños interactúan entre ellos y se ayudan mutuamente, parece revelar mayor potencial pedagógico, lo cual le permite no ser reproductoras de las restricciones del contexto (Duro, 2018).

de desarrollo. Son relevantes cuando son importantes para el niño y las culturas de las cuales participan y cuando las situaciones y temas a abordar consideran la variedad de posibilidades, conocimientos y escenarios que nos ofrecen el siglo XXI dando respuesta a los intereses y vivencias de niños y niñas. Las experiencias de aprendizaje significativas y relevantes perduran en la memoria, el conocimiento y las actitudes de las personas” (pág. 63).

Tal como señala Peralta (2012) desplegar estos principios supone ofrecer a los niños, entre otras cuestiones:

- un ambiente alfabetizador, rico y estimulante con espacios bien diferenciados, de fácil acceso y especializados (fácilmente identificables por los niños/as también desde el punto de vista de su función como de las actividades que se realizan en ellos),
- un lenguaje enriquecido por medio de diferentes modos de expresión y comunicación de su pensamiento, sus emociones, con otros niños y con los adultos miembros de su comunidad. La importancia de dotar de contenidos a la imaginación y enriquecer el mundo simbólico del niño, hace que elijamos actividades que privilegian el juego y los lenguajes expresivos por sobre otros.
- un uso enriquecido del tiempo en donde se alternen: rutinas estables, que le den seguridad y faciliten el despliegue de su autonomía, espacios y momentos a lo largo del día en los que sea cada niño quien decida lo que va a hacer.
- la presencia de un adulto que acompañe y ofrezca posibilidades nuevas y esté dispuesto a estar presente en la escucha... un adulto que además de sostener la propuesta grupal pueda acompañar a cada niño y a cada niña desde una atención individualizada

En todos los casos, resulta evidente que el desafío central de una propuesta de enseñanza de calidad, implica y demanda un trabajo centrado en estas variables que logre, sosteniendo un anclaje centrado en los sentidos de las realidades locales, sea capaz de proyectarse hacia otros horizontes, plenos de significados y desafíos para los niños.

A los fines de nuestra presentación, vamos a presentar proyectos que ponen en consideración los modos de expresión del niño (en particular las artes visuales y el juego)

como forma de respetarlo y atender sus formas de comprender el mundo. Partimos de considerar que ambos son lenguajes simbólicos y ofrecen distintas y múltiples posibilidades de expresión y comunicación. Ambos son actividades culturales. Por esto, las propuestas en torno a lo artístico y lo lúdico son experiencias vitales insustituibles en la constitución de la subjetividad. Desde esta perspectiva, no los consideramos como recursos didácticos sujetos a otros fines sino como experiencias valiosas y potentes por sí mismas. El lenguaje plástico visual expresa y comunica en imágenes visuales las emociones y la vivencia personal; el juego –como actividad culturalmente estructurada– es el marco en el que se escriben las experiencias cotidianas. Ambos nos permiten comprendernos, vincularnos con los otros, trascender nuestra realidad, dejar nuestra huella.

En las experiencias que desarrollaremos a continuación, consideramos este tipo de propuestas no como recursos para aprender otras cosas, o espacio para la descarga de tensiones, o modos de premiar un buen comportamiento, -utilización que resulta frecuente en algunos espacios educativos para los niños pequeños-, sino como marco adecuado, pertinente y significativo que el adulto habilita y ofrece a los niños para posibilitar una experiencia valiosa desde el punto de vista del aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, el juego es una forma de utilizar la mente y una actitud sobre las cosas que permite poner a prueba ideas, emociones, iniciativas y experimentar con ellas. Una forma de emplear la imaginación en la construcción de situaciones y construir su representación del mundo. Esta consideración cambia profundamente la perspectiva. Resulta todo un desafío dejar de ver al juego solo como un método o un vehículo para enseñar (Sarlé, 2001; Sarlé & Rosas, 2005).

Pero no alcanza la mera “oferta” de oportunidades de juego como un espacio de producción de experiencias ya que el jugar o dibujar no depende sólo de aspectos madurativos o innatos. La experiencia cotidiana es la que nutre la posibilidad de jugar o de expresarse a través del lenguaje plástico. Existe una distancia entre lo que los niños pueden hacer “espontáneamente” y lo que pueden lograr cuando las experiencias se encuentran orientadas, son oportunas y pertinentes. Dejar al niño librado, sólo a su propia posibilidad, es empobrecerlo. La simple disponibilidad de

los objetos y lugares no siempre alcanza. Se necesita un “otro” que facilite los modos de organizar el ambiente, los objetos, las propuestas... para que se den las mejores condiciones para la creación infantil. Se necesita de adultos que puedan enseñar juegos, enseñar a jugarlos y enseñar los saberes necesarios para poder jugar (Sarlé y Berdichevsky, 2012). Recién entonces, el juego, despliega todo su potencial, su sentido profundo, ligado al desarrollo de la mente, de la imaginación, de la creatividad, de los lenguajes, de la subjetividad.

Es momento de retomar nuestra pregunta de partida: cómo hacer de lo adverso una posibilidad. Para comenzar a responder a estas preguntas, vamos a hablar de propuestas educativas diversas, capaces de pensar y pensarse, como claves en el proceso de acercar el mundo a los niños. Niños que llegan a nuestras salas día a día, ávidos de experiencias que los maravillen, que los convoquen, que los ayuden a entrar en el mundo en el que les ha tocado vivir, de la mejor manera.

2. Una puerta abierta hacia nuestros Centros infantiles

Las experiencias que presentamos a continuación refieren a dos países: República Dominicana y Argentina. Son un grano de arena entre las múltiples iniciativas que encontramos en la Región. Solo quieren poner en evidencia nuestras riquezas, incertidumbres y originalidades en dotar a los niños pequeños de experiencias valiosas. La primera, la elegimos por su potencialidad para comprender los esfuerzos que en torno a la infancia se despliegan en nuestros países y los retos que supone. La segunda, por la posibilidad que ofrece para pensar estrategias articuladas entre diversas organizaciones en entornos rurales.

a. Conociendo un pintor... una experiencia en niños de República Dominicana

República Dominicana es un país ubicado en la zona central de las Antillas, en los dos tercios orientales de la isla La Española. Con 48 670 km² es el segundo país más extenso de los insulares caribeños —por detrás de Cuba— con una población de 9.445.281 hab. Habitado por taínos desde el siglo VII, el territorio del país fue descubierto por Cristóbal Colón en 1492 convirtiéndose en el lugar del pri-



República Dominicana. Jardín Kids Create. Visita al Atelier



Luis Arturo

Ilán

Catalina

David



Oscar

Giuliana

Samuel

Sebastian

República Dominicana. Jardín Kids Create. Estudio de un artista: Miguel Ulloa “Belleza Tropical”

mer asentamiento europeo en América. Es un país joven que sufrió diversas invasiones y largos años de dictadura. Desde 1996, el gobierno asume el formato de una democracia representativa.

Por su configuración cultural, sus habitantes provienen fundamentalmente de grupos indígenas, españoles y africanos. La migración internacional afecta en gran medida al país, ya que recibe y envía gran flujo de migrantes. Se estiman 800.000 haitianos en el país mientras que la emigración a Estados Unidos se contabiliza en 1,5 millones de personas. Su economía está centrada en la producción de azúcar y los servicios. Tiene una marcada desigualdad de ingresos y una alta tasa de pobreza e indigencia. En relación a la primera infancia enfrenta grandes desafíos. El 20% de los niños menores de 5 años carecen de registro de nacimiento, proporción que aumenta al 41% en el quintil más pobre. La mortalidad infantil durante el primer tri-

mestre de vida es alta (32%). El 7% de los niños padecen desnutrición crónica, un 2% presenta desnutrición aguda y el 4% desnutrición global (Minerd, 2016).

Desde hace cuatro años, el programa “Quisqueya crece contigo” ha impulsado la creación del INAIPI (Instituto Nacional de atención integral a la primera infancia) con el objetivo de desplegar acciones en cinco ejes: (a) la creación de servicios de Educación inicial (gestionados por INAIPI o en colaboración con ONG), (b) la vigilancia de la salud y nutrición de los niños menores de 5 años, la detección temprana de niños con NEE o condición de discapacidad, (c) la protección contra abuso y violencia, (d) el registro de nacimiento e identidad y (e) la promoción y participación de las familias e integrantes de la comunidad en acciones de atención, educación y cuidado de niños menores de 5 años (atención a embarazadas y lactantes y orientación a las familias a partir de visitas domiciliarias y reuniones grupales en los centros de atención de salud). Estas acciones contribuyeron al aumento de la cobertura que alcanza al 78% para los niños de 5 años y el 42% en la franja de 3-4. En el 2013 el gasto social orientado a la niñez en el país alcanzó el equivalente al 3.6% del PIB, constituyendo un incremento del 56% en relación al promedio de los tres años anteriores⁵.

Las iniciativas que van referenciando el trabajo en primera infancia articulan una multiplicidad de actores que portan su propia voz, a la vez que conviven y quedan articuladas a través de los procesos que las aúnan. Ese es el sentido desde el cual presentamos esta experiencia que se realizó en el 2018 en un jardín privado de la ciudad de Santo Domingo⁶. El proyecto se llama “Conociendo un pintor” y se inscribe como una iniciativa de recuperar y promover los aspectos más relevantes de la cultura dominicana.

Cada sala eligió un pintor dominicano, analizó sus obras y el contexto de creación artística. Por ejemplo, en uno de los grupos, luego de presentar varias obras, todos coincidieron con una obra de la colección: “Naturaleza caribeña” de Mirna Ledesma. Empezaron a realizar algunas preguntas sobre los motivos representados, los colores y

las formas, los sentimientos que les inspiraban. A partir de esto, se propusieron pensar cómo podrían ellos hacer sus propias firmas como “artistas” de la obra seleccionada, plasmando sus propios trazos, buscando formas, líneas, luces y sombras. Utilizaron los colores que más empleó la pintora y dibujaron en lienzo blanco con pincel y a mano alzada. Durante el proceso aprendieron a hacer dibujos en formatos más grande de lo que acostumbran. Utilizaron varias técnicas de plástica como: pinceladas, estampado, difuminado, entre otras. El proyecto finalizó con la exposición de las obras realizadas por los niños y las niñas en el hall central de la escuela.

¿Por qué presentamos esta experiencia? Para muchos de nosotros puede resultar una experiencia conocida y largamente experimentada en nuestros centros. Por ejemplo, en el hermoso diseño de patio que tiene el Jardín de infantes de Playa Ancha en Valparaíso (Chile), un mural de Nemesio Antúnez ilumina y acompaña los juegos.

Sin embargo, en el contexto en que se realizó, muestra el esfuerzo de los educadores por acercar aspectos genuinos de su cultura a los niños en un formato comprensible, sensible y rico para ellos. Pequeñas iniciativas que nos permiten levantar la mirada de nuestras dificultades y encontrar en los lenguajes expresivos, modos de que los hombres se comunican entre sí, expresan sus emociones, deseos, sentimientos e ideas.

b. Proyectos en juego. Los juegos tradicionales en el Chaco Argentino

En Argentina, la Educación Infantil como propuesta institucionalizada para la educación de niños menores de 6 años, se concentró históricamente en centros urbanos. En las últimas

décadas, al incrementarse en forma sostenida el acceso a la escuela y tornarse obligatorio los dos últimos años (4 y 5 años), el ámbito rural comenzó a expandir su matrícula y comenzó a aparecer la necesidad de descubrir formas nuevas para las prácticas de enseñanza.

5 Fuente: Unicef República Dominicana. https://www.unicef.org/republicadominicana/media_32475.html

6 Agradecemos la participación de Amy Victor y el Jardín Kids Create por facilitarnos el proyecto.



La experiencia que presentamos se realiza en el marco de un Proyecto de cooperación entre UNICEF, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación de la Provincia de Chaco, Argentina⁷.

Chaco es una de las 23 provincias argentinas, ubicada en el noreste del país. Tiene una superficie de 99.633 km. Su economía se apoya en el sector primario, donde se destacan los cultivos de algodón, soja, la producción de ganado vacuno y la extracción de madera. Cuenta con una de las mayores poblaciones originarias integrada por matak-guaycurúes (wichís, también llamados matakos), qom (conocidos como tobas) y mocovíes. También cuenta con numerosos descendientes de inmigrantes de Europa: checos, eslovacos, búlgaros, croatas, montenegrinos, italianos y españoles. En el año 2010, Chaco declaró a los idiomas qom (Lengua nativa de la etnia toba), moqoit (Lengua nativa de la etnia mocoví) y wichi (Lengua nativa de la etnia wichi) como idiomas oficiales alternativos de la Provincia. Los suelos son en su mayoría arcillosos, lo que sumado a la escasa pendiente dificulta el escurrimiento de aguas y forma numerosos bañados, esteros y lagunas semipermanentes. En el norte y oeste, el bosque llamado El Impenetrable ocupa casi la totalidad del territorio; sus tierras constituyen una de las últimas zonas aún fuera de la frontera agrícola. La conciencia de la importancia ecológica de esta foresta fue creciendo en los últimos años. Según el Censo 2010 cuenta con 1.055.259 habitantes, de los cuales, el 20% se vive en la ruralidad. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en el relevamiento realizado durante el segundo semestre del



Proyecto Educación inicial en el contexto rural: una propuesta de enseñanza integral. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y UNICEF. Argentina.

⁷ El proyecto se desarrolla desde el área de Apoyo a la Educación Inicial- OEI Argentina que está a cargo de Verónica Batiuk. Como especialistas en juego se desempeñan, Patricia Sarlé en la Coordinación acompañada por Inés Rodríguez Sáenz y Miguel Roldan.

2017, en el conglomerado chaqueño, el 39,2% de la población está por debajo de la línea de pobreza. En tanto que la indigencia corresponde al 8,8%.

El proyecto se propuso una asistencia directa a los docentes, equipos directivos y equipos técnicos de los Ministerios de Educación de la Provincia a través de una estrategia integral de intervención en el marco de un plan trienal centrado en el juego y la alfabetización. Complementa jornadas de reflexión, visita a las escuelas, documentación de los juegos y la elaboración de Cuadernos que ofrecen Proyectos sobre diferentes tipos de juego⁸. Se puso especial énfasis en diversificar las fuentes de información con las que podían contar el maestro y los niños en relación con cada proyecto utilizando primordialmente los materiales disponibles en cada lugar. Se planteaba la importancia de atender tanto a la información del mundo cotidiano de los niños junto con otra, que la escuela seleccionara para enriquecer la imaginación infantil. El objetivo que guiaba toda la propuesta era promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social y atender las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo (Ley de Educación Nacional N° 26.206, art. 20d y h).

Por otra parte, la propuesta tomaba en cuenta aspectos comunes de la ruralidad: la multiedad (3 a 5 años), el conocimiento que los niños se tienen entre sí por formar parte de la misma comunidad, la irregularidad en la asistencia (por las condiciones climáticas o la distancia de la escuela). Por esto se buscó que tanto los proyectos como las propuestas de juego, estuvieran orientados a dotar a los niños de herramientas para aprender su entorno natural y social, hacerse preguntas y buscar caminos para responderlas y, a la vez, ampliar su repertorio lúdico con juegos

tradicionales que pudiera ser jugados en su comunidad y enriqueciera su capacidad natural para jugar.

¿Qué aporta esta experiencia a nuestras preguntas?

En el plano de lo político, la experiencia mostró cómo la implementación de estrategias complementarias de intervención (relevamiento y análisis de información, capacitación docente, capacitación directiva, asesoramiento en las instituciones, orientaciones en el uso del material pedagógico y adecuada dotación, entre otras) permiten formar equipos estables que garantizan tanto la provisión de herramientas didácticas como el fortalecimiento del perfil profesional de los docentes.

En el plano de lo específicamente didáctico la experiencia puso de relieve el valor de la inclusión del juego como actividad culturalmente estructurada por medio de la cual se representan implícita y explícitamente contenidos culturales relevantes y genera una posibilidad irremplazable de aprendizaje por parte de los niños. Por otra parte, al convocar a la comunidad en la puesta en marcha del proyecto en los períodos en los que los niños no asistían, mostró ser una estrategia de empoderamiento para los niños y sus familias.

Desafíos compartidos, caminos diversos... una oportunidad para nuestros niños

Decíamos en un comienzo, que Latinoamérica es un crisol de razas y culturas. También es un escenario polifónico en cuanto a las iniciativas para la Primera infancia, especialmente en los últimos años. El estado, las organizaciones del tercer sector (especialmente fundaciones empresariales), los organismos internacionales, personas de buena voluntad preocupados por la educación... en un concierto cada vez más armónico, tratan de enfrentar los desafíos que los niños pequeños suponen. En ocasiones, con políticas que miran a corto plazo y dependen de la estabilidad política y económica de los gobiernos⁹. En otras,

8 Los Cuadernos sobre Juego y los juegos desplegados por los maestros se encuentran disponibles en la WEB en el área de educación inicial de OEI-Argentina. Serie audiovisuales y publicaciones. <http://oei.org.ar/new/areas-de-cooperacion/educacion-infantil/>

9 Álvarez Herrera, V; Caro Giraldo, J.; Rojas Rivera, S. (2016) en un análisis sobre la ruralidad en Oriente cercano antioqueño señalan: “para el gobierno es difícil brindar una amplia cobertura por medio de programas a la primera infancia en el medio rural por cuestión de los costos que implica llegar allá... Sin embargo, los niños campesinos tienen tanto derecho como los niños que viven en el casco urbano... tendemos a menospreciar al campesinado, entonces la infancia rural sufre ese flagelo por ser campesinos...” (pág. 43).

con programas sostenidos en el tiempo que comienzan a mostrar su eficacia.

La ruralidad latinoamericana presenta desafíos distintos que requieren ser contemplados en su especificidad. Entre ellos destacamos la necesidad de reconocer los modos diferentes que los niños pequeños tienen de aproximarse a su entorno, las mayores posibilidades de estar cerca de su familia, apropiarse de su cultura y por lo tanto de tener una identidad definida. En este marco, los proyectos deberían partir del conocimiento que los niños tienen del terreno donde viven, las trayectorias que realizan en sus desplazamientos hacia centros urbanos y las tareas que realizan en casa como el cuidado de los animales, los cultivos. Las experiencias reconocidas para la ruralidad en muchos casos refieren a la educación intercultural y bilingüe y están destinadas a poblaciones específicas. El problema acontece cuando las comunidades no son originarias, los maestros no pertenecen a la comunidad y las escuelas resultan adaptaciones de las zonas urbanas a la ruralidad y no atienden su especificidad.

En la voz de los protagonistas, “lo que buscamos es que en cualquier escenario que tengamos, lo más importante sean los niños y las niñas... entendiendo que se requiere del trabajo de toda la comunidad en la gestión y la promoción, no solo de los derechos del niño y la niña, sino en cómo la sociedad acompaña ese desarrollo integral” (Bedoya Sierra, 2013. Pág. 79).

A modo de cierre, quisiéramos presentar cinco componentes irrenunciables en una propuesta de calidad para este tipo de oferta (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2018).

Una variedad de oportunidades para tratar contenidos equivalentes en forma progresiva: Las características de la ruralidad tornan discontinuo el modo en que los niños asisten. En algunos casos son pocos niños, en otros, las distancias, el clima... dificultan la asistencia. Ante esto, la propuesta de enseñanza del maestro, no se detiene. No hace esperar a los niños que asistieron porque sus compañeros no están. Esto no significa que deja de tener en cuenta a los que no asistieron, se adapta la propuesta a la realidad de cada día, siempre garantizando que esa jornada resulte productiva para los niños presentes.

La propuesta de actividades simultáneas que permitan la elección del niño y la apropiación progresiva de los contenidos. Una de las dificultades con las que nos

enfrentamos en la ruralidad es el número de niños en la sala y la diversidad de edades. Por esto, es importante en estas salas, apoyarse en la autonomía que los niños tienen en cuanto al cuidado de sí mismo, el conocimiento de las tareas y ocupaciones propias de su vida cotidiana (como cuidar las plantas, realizar pequeños encargos, explorar en ámbitos protegidos el crecimiento de animales pequeños, etc.). Estas ocupaciones, pueden ser realizadas por los niños en forma individual en diferentes momentos del día. No es necesario que todos se ocupen al mismo tiempo de las mismas tareas.

La previsión de tareas que pueden los niños realizar en sus casas con algún miembro de su familia. Es necesario dar continuidad a lo que sucede en la escuela con propuestas que el niño pueda realizar en su hogar, los días que no asiste al Jardín. Por esto, junto con la planificación del Proyecto, el maestro debería anticipar qué tareas, propuestas, materiales, juegos... pueden ser compartidos con la familia en ese tiempo, cómo acercárselos y facilitar que el niño que se ausenta, continúe aprendiendo.

La previsión de actividades que pueden facilitar la interacción con los niños de la escuela primaria. Así como necesitamos anticipar cómo continuar la trayectoria escolar de los niños que asisten de forma discontinua en su hogar, muchas veces, los niños permanecen en la escuela cuando el maestro de jardín ya se retiró... ya sea, porque esperan a sus hermanos de primaria, porque el maestro asiste en forma discontinua o porque ese día faltó y no alcanzó a avisar. No hay respuestas únicas porque cada comunidad es distinta. Pero necesitamos mirar nuestra realidad, tomar decisiones a favor del niño y trabajar en ese sentido.

El seguimiento personal de cada niño. Necesitamos encontrar modos de documentar de manera clara, el proceso de aprendizaje que los niños van realizando y nuestra propuesta particular para ese niño, acorde con su realidad de asistencia, su edad, sus posibilidades. Documentar el seguimiento de un niño en forma narrativa, tener un portafolio donde reunamos producciones (dibujos, expresiones, imágenes de alguna actividad), una lectura del niño que nos permita anticipar algún problema de salud (especialmente referidos a la visión, la dentición, el oído...), también forma parte de la especificidad de la zona rural.

En estos territorios, el educador aprende a entrar con los “pies descalzos sin pisar las culturas propias del lugar” pero también porta una multiplicidad de ofertas en obras de arte, libros, juegos, cuentos, saberes sociales... que pone al alcance de los niños y que es un derecho que les pertenece. Aprende a compartir con otros educadores que pertenecen a la comunidad – especialmente presentes en la educación intercultural y bilingüe – y juntos, ofrecen a los niños una multiplicidad de experiencias que articula lo propio de su realidad con lo más ajeno y distante.

Sabemos que no tenemos todas las respuestas, que no existen recetas únicas porque cada situación particular nos obliga a pensar de manera creativa respetando la singularidad de cada niño y de cada contexto. En esto estamos.

Bibliografía

- AAVV. 2014. *Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. Presidencia. Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Uruguay Crece contigo. Consejo Coordinador de la Educación en la primera Infancia. Montevideo.
- Alonqueo Boudon, P., Loncón Rain, M., Vásquez Moreno, F., Gutiérrez, J., & Parada Silva, L. (2017). Juegos escolares mapuche en el patio de recreo en una escuela rural. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-15. Consultado 07/05/2018. URL <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47957>
- Álvarez Herrera, V.; Caro Giraldo, J.; Rojas Rivera, S. (2016) *El pre-escolar en el oriente antioqueño cercano*. Monografía presentada para optar al título de Licenciado en Educación Preescolar. Universidad de San Buenaventura Medellín Facultad de Educación
- Bedoya Sierra, M y Zapata, E. (2013) *Documento de Sistematización. Estrategia Buen Comienzo Antioquia* Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria Gobernación de Antioquia
- Bruner, J. 2002. *La educación puerta de la cultura*. Barcelona. Aprendizaje Visor
- Campos. Roselane F. *La educación infantil en América Latina*. Rosa Sensat Consultado 07/05/2018. URL http://www2.rosasensat.org/files/roselane_campos_completo.pdf
- CEPAL/CELADE (Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Centro Latinoamericano de Demografía) (2005) *Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio*. Consultado 07 de mayo 2018. URL: <https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/7/21237/del-popolo.pdf?linksfalse>
- Duro, E. (2018). *Los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas Rurales*. Serie Documentos Temáticos/3. Ministerio de Educación. Secretaría de Evaluación Educativa. Fundación Qualitas.
- Eisner, E. 2002. *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires. Amorrortu
- Elizalde, A. (2007) *Identidad Latinoamericana hoy: tensiones y desafíos*, *Polis [En línea]*, 18 | 2007, Publicado el 23 julio 2012, consultado el 07 mayo 2018. URL: <http://journals.openedition.org/polis/4011>
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 275-286. Consultado 9 de mayo, 2018. URL. <http://doi.org/b9dz6x>
- Jackson, Ph. (2001). *La vida moral en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu
- MINERD (Ministerio de Educación de la República Dominicana) 2016. *Diseño curricular para el Nivel Inicial*. Santo Domingo.
- Peralta, M. V. (2012). El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación para la primera infancia. En Peralta, M. V y Hernandez, L. (2012) *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. OEI- Unicef. Disponible en http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=133
- Restrepo, N., et al (2020). *Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil*. Medellín: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, New York: Oxford University Press
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. y Berdichevsky, P. (2012). *Juego y arte en la educación infantil*. En Peralta, V. y Hernández, L. 2012. *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Madrid. Disponible en http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=133
- Sarlé, P. y Rosas, R., (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Sarlé, P y Rodríguez Sáenz, I. (2018). *El nivel inicial en el ámbito rural. Propuestas de enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unicef Argentina; Buenos Aires. Disponible en <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2018/10/El-NI-en-el-%C3%A1mbito-rural2.pdf>

KALEIDOSCOPIES OF IMAGINATION, CREATIVITY AND PLAY IN THE CURRICULUM

Patricia Ong¹

Reception date 03/18/21 - Acceptance date 06/20/21

Abstract

Creativity and imagination often take the backseat in today's technological and knowledge driven world. This outlook has percolated into many of our classrooms. Making opportunities for young learners to engage in creative and critical thinking may not always be a priority if the curriculum is inflexible or overloaded and the results of standardised testing are looked upon as measures of successful outcomes. The proponents of play, creativity, and imagination as a crucial aspect of the modern early childhood curriculum as it lays the foundation for critical thinking and innovation later in life. The article looks at the underpinning theories and dimensions of imagination, creativity and play in the curriculum, ramifications into emotional intelligence and early literacies. It discusses the connections with popular culture and more recent applications in innovative technologies in early year learning environments.

Keywords:

Play-based learning, first literacies, multimodal learning, popular culture

Introduction

Like emotional experiences, imagination has been considered a hindrance to logical reasoning. A similar view was held by philosophers back to the time of Plato whose belief was that imagination was associated with illusoriness and was in opposition to reason. This perspective has influenced education principles and the theory of knowledge. Imagination has been described as arbitrary, fanciful and idiosyncratic to say the least and the prevailing approaches in educational settings has been the accumulation of factual knowledge and the nurturing of reasoning.

In Plato's representation of the imagination, the allegory of 'Prisoners of the Cave' has been used (Bleazby, 2012). The shadows that the prisoners of the cave see are mistaken for reality until an escaped prisoner returns to

1 Te Kura Toi Tangata, Faculty of Education, University of Waikato, New Zealand. palol@students.waikato.ac.nz

inform the other prisoners of the truth that they are unable to accept. However, both Dewey and Vygotsky held quite opposing notions of the value of imagination as opposed to Plato's perspective. Dewey believed that man's development of understanding is preceded by experiential and imaginative processes and enables the mind to envisage future possibilities and to utilize experiences from the past. Thus, unlike Plato's perceptions, Dewey did not consider imagination as something that was in opposition to reasoning, knowledge or reality but is a necessary element in the process of transformative change of current reality. Lev Vygotsky also held strong ideals regarding the role of imagination. He believed that all creative activity of the human mind stems from a combination of elements including the imagination and is a basis of all cultural activity, enabling scientific and artistic creation. Creative processes in children take place when children are engaged in play and Vygotsky regarded children at play to be the most authentic form of creativity. Play being essential for a child as it opens an opportunity for a child to become an inventor of rules of his own make-belief play scenarios (Møller, 2015; Vygotsky, 2004). The child enacts their imagined scenarios from a reworking of the impressions that he has acquired. These imaginations direct thought processes when the child formulates, negotiates and formulates his own rules and boundaries in his make-believe play world.

It has been documented that play in children brings numerous benefits (Leggett, 2017; SureStart, 2008; Villardón-Gallego, García-Carrión, Yáñez-Marquina, & Estévez, 2018). Play often involves making associations and connections that is a critical aspect of divergent thinking. Play often utilizes symbols and representations, substituting one thing for another; it allows the recombination of ideas and manipulation of representations that is part of the transformative ability and insight involved in creativity. Play allows the expression of thoughts, emotions and allows the child to develop the cognitive structures and schema to assimilate, integrate and modulate memories and both positive and negative affective themes. In terms of creativity, there have been many studies conducted to explore the ways in which creativity can be taught or developed in education settings ((Howard-Jones, Taylor, & Sutton, 2002; Sternberg, 2003). The links between crea-

tivity, play and the arts have also been investigated and it has been observed that many of these are forms of expression, meaning making and communication through symbolic representation and gestures. This paper will discuss dimensions and role of play in the child's social emotional development, emergent literacies, arts-based learning, popular culture and new technologies.

Play & Socio-emotional Learning

Socio-emotional development during the early years of a child's development and probably throughout the growing up years include aspects such as self-awareness and self-management and developing a positive concept of self (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Socio-emotional learning integrates both intra-personal intelligence skills and peer relationships which is part of interpersonal intelligence skills building. The kinds of play that a developing child engages in range from solitary play, then parallel play and progresses to more complex forms of make-belief and pretend play. Based on Piaget's stages of cognitive development, children develop symbolic and representational forms of play from around the second year. Imaginative play, reading and telling stories by parents, teachers and other adults in the child's life and allowing pretend and make-belief play fosters creative thought. There are positive effects of make-belief play including developing self-regulation and self-control and it can also help a child overcome his or her fears as they have more control during play and this helps to build the confidence. The social dividends in pretend play include greater emotional health and allowing the child to deal with psychological issues such as fears. In a study by Hoffmann & Russ (2012), children who were rated as having better developed emotion regulation tended to demonstrate greater facility and novelty in divergent thinking. It seemed that the children were better able to generate solutions to problems and conflicts and were therefore better prepared to manage distressing or challenging situations. It was also found that girls who were engaged in relatively high levels of play were assessed by their mothers to have a better emotional competence with peers (Lindsey & Colwell, 2003). This implies that pretend play allows the child opportunity to enact emotional experiences while being able to negotiate



on rules and the direction of play with another. The following excerpt demonstrates the beginning of interactive social play during which the child begins to learn about appropriate social behaviours:

The teacher plays a role in ‘orienting’ the children. She facilitates their learning by demonstrating or role modelling a technique or providing simple explanations to scaffold the child’s understanding. The adult is also a social reference for the child as he sometimes glances at his teacher to read her response to his actions. Her presence facilitates the child’s understanding of the use of materials and language is used to communicate encouragement in the right direction. The child also learns by observing his peers’ behaviour and use of materials. The teacher’s help and explanation could facilitate the process and give the child confidence to proceed further with his explorative play. Associative play in this instance also allows opportunities for children to learn socially acceptable behaviours such as learning to make a request rather than just snatching the object desired. The teacher’s or caregiver’s presence makes this possible and therefore supervised play during this age is important. The teacher serves as a facilitator, supporter and active participant in the children’s learning experience through play. Expectations for classroom behaviour are consistent with the children’s emerging cognitive and social abilities.

Education practitioners informed by the various developmental theories regarding play and through observations and tuning-in to the child’s interests and play activities may be able to better provide and structure play. The teacher guides the children in the use of developmentally appropriate materials and activities and may intervene to



modify the level of difficulty of challenge. Practitioners while planning a curriculum where play is integral and progressive in nature will take into consideration the intended learning outcomes of the activities. There will be a documentation of the child’s learning through a variety of activities and over a period of time to determine learning patterns and any ongoing cognitive concerns). Materials, toys and environments facilitate engagement and imagination in play and could reflect some aspects of the cultural lives of the children. In certain situations, atypical development is characterized by unusual characteristic traits during play.

It has been observed that children with autistic spectrum disorders are delayed and lack the complexity and diversity as compared to typical children (Stahmer, Ingersoll, & Carter, 2003). Symbolic play is lacking in such children and is often repetitive and stereotypical. Intervention approaches through behavioural play therapy through techniques such as discrete trial training, reciprocal imitation, differential reinforcement of positive behaviour and other methods such as video-modelling (Schefflen, Freeman, & Paparella, 2016) have been used. Young children’s play is a creative act that requires both cognitive and affective processes which has been found to facilitate divergent thinking and insight (McArdle & Wright, 2014; Russ, 2003). Play involves language, toys, roles and objects that the young child experiments with inventive combination of ideas and objects, trial solutions, cross boundaries and practise skills through creative play processes.

The First Literacies

Children are able to make marks, draw, sing and dance before they can read and write and the process of meaning-making, real or imagined through the use of symbols and metaphors are precursors to more formal modes of representation and communication (Barton, 2015). The first literacies of childhood can be said to be the arts and the modes of literacies include visual, aural, language, movement and gestural. It is through the arts that the young child develops a foundation of the understanding and awareness of symbol systems and continue to develop their use in expression and communication. The play-based approach to compositional features of artmaking sets it out as a holistic and ideal form of first literacies in early childhood. Reading and writing was described by Vygotsky (1978) as the second-order symbol systems while the precursors to this are the first-order signs and symbol systems of picturing, drawing, storying, dancing, dramatizing. These may be regarded as the child's first languages and their primary means of seeing, interpreting and expressing themselves and the world around them (Vygotsky, 1978). These core learning experiences through the arts in the early years are often de-emphasized when the child gets into the more academic focus of learning the second order systems of reading, writing, arithmetic (McArdle & Wright, 2014). The connections between the arts, play and creativity is most evident in the early years although this dynamic interaction between the different modes of expression should continue even after that.

Research suggests that the implementation of an arts-based learning integrated into the curriculum through drama, music, dance and the visual arts have demonstrated the accomplishment of identified positive learning outcomes, as well as dispositions that support further learning and development (Georgina Barton, 2015; McArdle & Wright, 2014; Schulte & Thompson, 2018). Arts experiences in the early childhood curriculum would be integrative and cognisant of diverse learning styles and opposed to a deficit curriculum.

Creativity, Play and Literacy

Storybook title 'Buzz Beaker and the Outer Space Trip' by Cari Meister

This is an imaginative story about a boy Buzz Beaker who enjoys inventing things just like his father. His spaceship invention did not work earlier on but he was woken up in the middle of the night one day when he heard strange noises. He realised that aliens had landed in his backyard. He sneaked onto the spaceship with his dog Ragg but was discovered when Ragg started barking. Fortunately, he had brought cookies along and offered them to the aliens.

They showed him around their spaceship...

During the shared book reading session with the class, the teacher piqued their imagination more by asking questions like 'What invention do you think Buzz Beaker came up with?' 'What do you think he saw in the spaceship?' The follow up activity was to build a rocket using recycled materials such as a 2 litre coke bottle, cardboard and paint.... The class takes a while to come up with their rocket design.

In book-related dramatic play, children use make-belief transformations of everyday real life objects and enact the scripts and stories that they have invented or improvised based on actual stories from books or based on what they recall and understanding of them. The book to dramatic play connections were based on similar pattern models (Rowe, 2007) that included personal responses to stories through dramatic representation of feelings through actions, aesthetic re-enactment of events in the plot of the story, an attachment and fondness of toys and props related to the stories and other forms of creative expression. The role of play in the acquisition of literacy skills have been studied in three main areas; the use of symbolic transformations is the first way when they substitute one object for another e.g. a block for a telephone and when they assume and transform their identities for a make-belief one. The metaplay of language during social and interactive play allows children to build on their metalinguistic awareness, which are the foundation of narrative competence (Sawyer & DeZutter, 2007). Children construct their own fantasy scenarios in social play and enact their invented and imagined characters that are able to take charge and achieve their own goals. While they do so, they engage in fantasy conversations that develop the metalinguistic awareness in the child.



Drawing and mark making begins as the child's initial means of creating a tangible, concrete and communicable record of their ideas and thoughts. These are the child's beginning efforts at abstraction and the use of a representational symbol system. As the child progresses from mark-making to more representational forms of drawing, there has been described a reciprocal and dynamic relationship between the child's image-making process, imagination and language. Through these first forms of representation through their drawings, the child captures their internalised thought process, emotions and imagination. Competence and facility with these abstractions and symbols are foundational for school-based literacies like mathematics, reading and writing. It is through this process that the child enacts forms of being and communication through this meaning-making and knowledge construction. Freedberg & Gallese, (2007) also talks about an empathetic response and engagement through the creation of art and as a response to the emotional content in art. The act of representation through drawing engages the child meaningfully for a more sustained period and mediates between thought and action to facilitate increasingly more complex ideas. Through extending the child's mental processes and awareness of various possibilities, they allow



the connection between ideas and concepts that are not typically made without this processing.

The dialectical nature of drawing integrates prior knowledge and understanding with new knowledge through social cultural interactions makes it a powerful instrument for mediated learning within a community of learners (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978). The child brings his or her own understanding of concepts and experiences that

is acquired from family and friends outside his classroom. In drawing and representing their experiences within the social-cultural context of a class of learners and by sharing the collective experiences and understanding with one another, the children become exposed to a spectrum of ideas that may be quite different and even contrasting to their own. These often divergent experiences and perspectives provide a dialectical context of observations and raises some questions that fuel further understanding and investigations into the areas of interest. Margaret Brooks (2014) describes in her ethnographic studies with children in the classroom context how interpersonal and intrapersonal drawing dialogues based on children's own drawings serve as a metacognitive tool facilitate the development of connections between ideas, concepts and progress in more complex development. Interpersonal dialogues highlight the social context of the classroom setting where children share and borrow the ideas with one another, the common goal often providing a reference point through which the responses and opinions of others were shared and integrated into further development. This Vygotskian concept of shared cognition and the role of socio-cultural environment in the development of higher cognitive processes. Interpersonal dialogues progress to an intrapersonal dialogue as the child reflects and further develops and makes connections within himself while the teacher plays a significant role in facilitating this progression.

Music and Dance

Play in children often involves spontaneous sound exploration and singing which may be considered as musical free play. The value of this form of musical play has been acknowledged by researchers who have found that there is significant development of various skill sets and prolonged task engagement in this form of musicality (Gluschkof, 2002; Morin, 2001). The forms of musical play that young children engage in include cooperative, functional, dramatic and kinaesthetic musical play. Thus, through musical play, children engage interactively in musical exploration, use a variety of materials to experiment and improvise composition or engage in structured group games with song and rhythm. Niland (2009) advocates all these forms of musical play as a foundation for an emergent, lear-



ner-centred curriculum. Children play through a variety of ways as they express and communicate their ideas, often moving from one mode of expression to another through dance, dramatic, song, drawing and creating through different materials.

Strategies that have been identified as supportive in encouraging creativity in music and movement programmes may include encouraging the expression of emotions, allowing the child's initiative and leading, the formulation of unique and unusual ideas, using imaginary or hypothetical stories, experimentation and improvisation (Chronopoulou & Riga, 2012). The use of these creative approaches and learning environment are key factors in encouraging creativity and a freedom in forms of expression through a variety of ways. Creative dance allows the young child through the dance-making process to create, perform, respond to movement and connect this to experiences. It provides pathways to learning about themselves and nurture intra-personal intelligence skills through personal expression and self-mastery. The elements of dance involve body-coordination, balance and posture control, together with the need for awareness to the relationship with others in terms of space, time and movement qualities (Faber, 2017; Gardner, 1993). Dance is often performed

with the accompaniment of music with a rhythm and beat and therefore sensitizes the responsive interpretation of musical elements.

Childhood Imagination and Popular Culture

“Sometimes we only see how people are different from us. But if you look hard enough, you can see how much we’re all alike” —Jasmine (Aladdin)

“I give myself very good advice, but I very seldom follow it.” -- Alice (Alice in Wonderland)

In this context, popular culture refers to the themes and characters that are derived or adapted from popular culture media such as television, movies, music, toys and gaming technologies. These themes and characters particularly adapted for the child audience are often overtly linked and inspire the child’s imagination. These have been to a varying extent substituted the traditional narrative through stories from books (McDonnell, 2000; Simmons, 2014). The influences of popular culture and media technologies on a child’s imagination and development cannot be negated. Watching an animated movie with family may inspire a child and his playmates to dramatize heroes and protagonists in the film afterwards. Of course, the mass media is not always creative and can contribute violent and aggressive elements to a child’s play. The role of imaginative dramatic and constructive play in children’s agency has been supported by ethnographic studies on children’s play and the influence of material and popular culture in their environments (Gougoulis, 2003; Simmons, 2014). This view looks upon the child as a social actor who creates his own social rules that is opposed to the adult’s direct control of the child’s experiences and space in their improvised dramatic re-enactments.

Play in childhood often helps define a form of peer culture that is defined by an established set of activities, practices, artefacts, values and concerns that children construct socially and share interactively with their peers (Corsaro, 2000). Through sharing a communal identity as participants of peer cultures, they come to experience how being members of a group culture affects their individual identities and how they can relate to others in the peer culture. Both sociodramatic and fantasy play in children’s peer

cultures that are based on experiences in real life and on fictional narratives from popular culture are ways through which children practice interpretive reproduction in their own lives. Here, children appropriate and develop their own interpretations of adult and popular cultures, collectively participate in and elaborate their peer cultures while practising a range of communicative and expressive skills.

Popular culture can be seen as providing children with the necessary social capital resources and knowledge for a momentary gain in the adult-child power balance. The modern perspective of children as competent and active co-constructors of knowledge, cultures and identities rather than being merely passive receivers and consumers of popular culture (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). The child’s ability to critically evaluate and reconstruct popular culture and visual media does not always come spontaneously to children and the early childhood educator can play a role to scaffold the child’s critical or analytical evaluation and appreciation of these images and messages (Buckingham, 2000). The shared knowledge and interpretations of specific texts from popular culture are a significant aspect of meaning-making by children through ongoing dialogues and exchange with their peers.

Digital Interactive Technologies

Traditionally, typical play involving child to object toy or child-to-child play has been acknowledged as foundational for symbolic and abstract cognitive mental process. The advent of new technologies have afforded the use of various digital devices in early childhood educational settings in more recent years. The possibilities that are offered by these new technologies are being explored and the potential for both social and imaginative creative play through these tools are being investigated and re-imagined (Arnott, 2016). The child is viewed as competent to engage and manipulate through these digital tools in a variety of ways.

Research evidence has shown that the young child does not always differentiate between screen-based media and concrete toys as the adult does and the use and manipulation of symbols and images on the screen of such devices represent a form of symbolic play (Brooker & Siraj-blatchford, 2002). The role of adult and early childhood educator

in this respect is to facilitate scaffolding and making connections between the modalities allowing playful explorations so that the children are able to develop their own representations and new understandings in multimodal dimensions (Yelland & Gilbert, 2017). It has been observed that children's social interactions around a focus provided by a computer, robotic or other digital-learning technology is similar in the kinds of interactions they would typically demonstrate in a usual learning environment and there is a shared focal experience using digital technology with learners from diverse backgrounds. With the freedom and flexibility to play and manipulate appropriate software and other digital programmes, the young learners can be active in co-constructing their own representations and learning using these technologies. An example of the learning cycle used adapted from the 'engineering design process' (Bers, Flannery, Kazakoff, & Sullivan, 2014) that shows a cycle of inquiry and dialogic learning that requires learners and participants to co-construct new knowledge and models through a systems of 'test and trial' in collaboration with members of a group of young learners.

New technologies that include the use of interactive, whiteboards, dancing robots, iPads, and apps for example, have facilitated multimodal learning experiences that are linguistic, aural, visual-spatial, gestural and tactile in nature (Arnott, 2016; Bers et al., 2014; Yelland & Gilbert, 2017). With a spectrum of experiences using new technologies and the real world, teachers are able to scaffold children's learning experiences that allow connections to be made between the different modalities. These multimodal experiences, environments and spaces support playful explorations and nurture the young learners' abilities to construct their own representations and understanding. These may not only take place in the early years and can be extended into the primary school years and beyond, allowing new horizons and possibilities for them.

Summary

Creativity and the imagination are quintessential aspects of the young child's learning and development. They are transformative yet quite elusive processes that involve cognitive mental faculties that develop through social interactions and play. Research and documentation have

shown that some forms of play experiences boost creativity while playfulness in the learning environment can increase intrinsic motivation in children so that their interests in a particular task is sustained and can in some ways contribute to more conventional forms of learning. Imagination, creativity and play are not isolated from our everyday experiences. These daily experiences and activities are a catalyst for the initiation of creative play and imagination and the child garners these experiences and interactions to re-construct and develop complex imaginative thought and new knowledge. These play experiences built the children's learning through various modalities of play including music, drama, popular cultures and new technologies. Creativity can be celebrated through child-centred approaches through progressive and experiential-based learning experiences. This is not in conflict with STEM disciplines as the value of creativity and an arts-infused approach in the sciences has also become a recent trend (STEAM education) in the 21st century. The early childhood educator therefore has an important role in designing and creating an environment where young learners are inspired to think and learn creatively, laying the foundation for future learning.

Bibliography

- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years*, 36(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1181049>
- Barton, G., McArdle, F., Wright, S. K., & Barbousas, J. (2014). Literacy in the Arts. In G. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8>
- Barton, Georgina. (2015). Arts-based educational research in the early years. *International Research in Early Childhood Education*, 6(1), 62–78.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers and Education*, 72, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>
- Bleazby, J. B. (2012). Dewey's Notion of Imagination in Philosophy for Children. *Education and Culture*, 28(2), 95–111. <https://doi.org/10.1353/eac.2012.0013>

- Brooker, L., & Siraj-blatchford, J. (2002). "Click on Miaow !": how children of three and four years experience the nursery computer. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 251–273. <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.2.7>
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood*. Cambridge: London: Polity Press.
- Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children. *Creative Education*, 03(02), 196–204. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.32031>
- Corsaro, W. A. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/13502930085208591>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London; Philadelphia: Falmer Press.
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002>
- Eisner, E. (2002). The arts and the creation of mind. In *Language Arts*. <https://doi.org/10.1080/00220270500122604>
- Faber, R. (2017). Dance and early childhood cognition: The Isadora effect. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 172–182. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1245166>
- Freedberg, D., & Gallese, V. (2007). Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(5), 197–203. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.003>
- Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The significance of children's drawings*. London: Norman.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences (2nd ed.)*. London: Fontana.
- Gluschankof, C. (2002). The Local Musical Style of Kindergarten Children: A description and analysis of its natural variables. *Music Education Research*, 4(919435511), 37–49. <https://doi.org/10.1080/14613800220119769>
- Gougoulis, G.-C. (2003). *The material culture of children's play: Space, toys and the commoditization of childhood in a Greek community*. University of College London.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Howard-Jones, P. A., Taylor, J. R., & Sutton, L. (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, 172(4), 323–328. <https://doi.org/10.1080/03004430212722>
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking paths to literacy*. London: New York: Routledge.
- Leggett, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845–853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and Physical Play: Links to Preschoolers' Affective Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330–360. <https://doi.org/10.1353/mpq.2013.0015>
- McArdle, F., & Wright, S. K. (2014). First Literacies: Art, Creative Play, Constructive Meaning-making. In Georgia Barton (Ed.), *Literacy in the Arts: Rethorising Learning and Teaching* (pp. 21–38). Switzerland: Springer International Publishing.
- McDonnell, K. (2000). *Kids Culture: Children and Adults and Popular culture*. Melbourne: Australia: Pluto Press.
- Møller, S. J. (2015). Imagination and Creativity in Children's Play with Different Toys. *American Journal of Play*, 7(3), 322–346.
- Morin, F. L. (2001). Cultivating music play: The need for changed teaching practice. *General Music Today*, 14(2), 24–29. <https://doi.org/10.1177/104837130101400204>
- Niland, A. (2009). The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, 23(1), 17–21. <https://doi.org/10.1177/1048371309335625>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rowe, D. W. (2007). Bringing Books to Life: The Role of Book-related Dramatic Play in Young Children's Literacy Learning. In K. A. Roskos & R. K. Sawyer (Eds.), *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives* (2nd ed., pp. 37–63). Abington: Taylor and Francis group.
- Russ, S. W. (2003). Play and Creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303. <https://doi.org/10.1080/00313830308594>
- Sawyer, R. K., & DeZutter, S. (2007). Improvisation: A Lens for Play and Literacy Research. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and Literacy in Early Childhood: Research from Multiple Perspectives* (2nd ed., pp. 21–36). Abington.

- Scheflen, S. C., Freeman, S. F. N., & Paparella, T. (2016). *Division on Autism and Developmental Disabilities Using Video Modeling to Teach Young Children with Autism Developmentally Appropriate Play and Connected Speech* Author (s): Sarah Clifford Scheflen, Stephanny F. N. Freeman and Tanya Paparella Publishe. 47(3).
- Schulte, C., & Thompson, C. M. (2018). Communities of Practice : Art, play, and aesthetics in early childhood. In *Communities of Practice : Art, play, and aesthetics in early childhood*.
- Simmons, C. A. (2014). Playing with popular culture - an ethnography of children's sociodramatic play in the classroom. *Ethnography and Education*, 9(3), 270–283. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.904753>
- Stahmer, A. C., Ingersoll, B., & Carter, C. (2003). Behavioral approaches to promoting play. *Autism: Sage Publications and The National Autistic Society*, 7(4), 401–413.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325–338. <https://doi.org/10.1080/00313830308595>
- SureStart. (2008). *Creating enabling environments for young children*. Retrieved from www.playlink.org.uk
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability (Switzerland)*, 10(7), 1–12. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1978). Tool and Symbol in Child Development. In M. Cole & V. John-Steiner (Eds.), *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 99–174). <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood (english translation). *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). Assessing children's learning in play. In *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (2nd ed., p. pp192). Great Britain: SAGE Publications Inc.
- Yelland, N., & Gilbert, C. (2017). Transformative technologies and play in the early years: Using tablets for new learning. *Global Studies of Childhood*, 204361061773498. <https://doi.org/10.1177/2043610617734985>

PRÁCTICAS EDUCATIVAS



JUEGO SIMBÓLICO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DURANTE EL CONFINAMIENTO

Luisa María Montoya David*¹

Kimberly Villegas Oquendo**

Karen Diaz Varela***

Susana Botero Pineda****

Nataly Restrepo Restrepo*****

Fecha de recepción 30/03/21 - Fecha de aceptación 20/06/21

Resumen

Con este proyecto se buscaba analizar de qué manera se da la participación de los niños-niñas durante la realización del juego simbólico y que influencia tiene en la construcción de su identidad², para ello se diseñó una propuesta pedagógica que buscaba promover la participación desde el diseño universal para el aprendizaje y la metodología juego trabajo aplicada a las instituciones y en el hogar. Como resultados se encontraron que hacer representaciones simbólicas como jugar a los superhéroes, con los diversos objetos cotidianos del hogar (sábanas, cajas de cartón, instrumentos de la cocina), aprovechar los espacios como: la sala y cocina, demuestra que el juego simbólico durante el confinamiento en la educación en casa se ha convertido en el eje central de su proceso de aprendizaje y

ha favorecido su relación con los otros, ha posibilitado el desarrollo cognitivo en los niños/as, la creatividad, imaginación, los vínculos afectivos, su autonomía e identidad.

Palabra clave

Juego simbólico, interacciones, identidad, confinamiento, participación

Introducción contexto método y metodología

Abordar la relación entre el juego simbólico la participación, las interacciones que se establecen en las relaciones sociales que los niños-niñas construyen en sus espacios educativos y la influencia de esta en la construcción de la identidad fue la pregunta inicial que emergió al

1 *Licenciada en educación preescolar, lmonto34@correo.tdea.edu.co **Licenciada en educación preescolar kimberly.villegas@correo.tdea.edu.co ***Licenciada en educación preescolar karendiazv.iearm@gmail.com ****Licenciada en educación preescolar susi_0814@hotmail.com *****Docente Tecnológico de Antioquia nrestr13@tdea.edu.co

2 Este artículo se deriva del proyecto “La Función del juego simbólico en la construcción de las identidades y la participación de los niños y las niñas en la Educación Infantil” Licenciatura en educación preescolar TdeA- Proyecto realizado en la práctica profesional II-otras estudiantes que participaron, Uribe Giraldo María Camila, Alvarez Ortiz María Isabel

Juego simbólico de los niños y niñas durante el confinamiento

inicio de este proyecto pedagógico, el cual se transformó dada la situación de crisis presentada por el Covid 19 y llevó no solo a contemplar el escenario educativo; sino la casa-hogar como ese nuevo escenario de aprendizaje. Se comprende que el juego es un uno de los pilares de la educación inicial-preescolar y se considera eje fundamental para el desarrollo infantil; en tanto posibilita al niño- niña en esas interacciones con los objetos, el mundo, sus pares, la posibilidad de observar explorar, descubrir, imaginar, indagar, experimentar; a través de éste se logra el desarrollo emocional, cognitivo, corporal, lingüístico afectivo, siendo la base de los procesos de socialización la creatividad y el pensamiento; es por ello que el maestro da tanta importancia en sus propuestas pedagógicas y educativas.

Teniendo presente lo anterior en este proyecto se tuvo como propósito analizar de qué manera se da la participación de los niños-niñas durante la realización del juego simbólico y que influencia tiene en las interacciones y en la construcción de su identidad, para alcanzar dicho propósito (1) se diseñó una propuesta pedagógica basada en el juego simbólico para promover la participación de los niños- niñas,(2) se describió de qué forma se daba la participación y las interacciones durante la realización del juego simbólico y finalmente (3) se evaluó de qué forma la propuesta pedagógica a partir del juego simbólico influye en la participación y construcción de la identidad.

Hablar de la participación y la construcción de la identidad emergió después de hacer el rastreo bibliográfico donde se encontró que el juego simbólico en los últimos años ha sido estudiado desde tres tendencias: la primera centrada en el juego como herramienta didáctica- recurso en la aplicación por parte del docente para para facilitar el aprendizaje del niño o la niña, Espinoza, Aceves (2019); la segunda tendencia evidencia una preocupación por articular el juego en relación al desarrollo infantil, autores como Bernabeu, y Goldstein, coinciden en que juego simbólico se reconoce como una herramienta que facilita la canalización de las emociones de los niños es eje imprescindible para el desarrollo integral, la formación de la identidad, el fomento de la cooperación, la solidaridad (2016). Por su parte Justo Cosi, Adelia, y Accarapi (2018), nombran el juego como eje de representación forma de expresión cognitiva- afectiva muy importante para los niños. Finalmente

se encuentran estudios enfocados en el juego simbólico y el lenguaje allí se resaltan propuestas para trabajar la adquisición y desarrollo del lenguaje, Calle (2018).

La realización de este proyecto se vio mediado por la crisis ocasionada por el Covid- 19 que obligó al cierre de las escuelas, por ello el tránsito de la práctica se dio por diferentes instituciones, en el primer semestre de 2020-01 se inició en la Comunidad Colegio Jesús María que es de carácter privado, allí se trabajó con los grados pre jardín, jardín y transición en el diseño de la propuesta, cuando las instituciones cierran atendiendo a las normativas gubernamentales, se decide transformar el proyecto se propone trabajar con los niños y niñas desde el hogar mediante la virtualidad (plataforma Zoom) o presencialidad (primos, sobrinos, hermanos, vecinos); participan niños-as entre los 3 y 10 años de edad, esto amerito ajustes a la propuesta pedagógica desde replantear algunas actividades, los tiempos, materiales, involucrar a la familia o cuidadores, realizar nuevas caracterizaciones, diseñar actividades para lo sincrónico y asincrónico. Para el segundo semestre 2020-02 se inicia la práctica virtual en la Institución Educativa Asamblea Departamental (INEAD), que es de carácter público y en la cual se trabajó mediante encuentros sincrónicos y asincrónicos por la plataforma de Meets, Zoom, se realizaron video llamadas de WhatsApp, con los grupos de preescolar [01-02] y con el grado primero [3] además de seguir el acompañamiento con los niños y niñas del primer semestre.

Para llevar a cabo este proyecto se implementó diferentes fases en la (1) se realizó fundamentación del proyecto, en la (2) fase se aplicó guía de observación para identificar en qué etapa del juego simbólico se encontraban niños y niñas (descentración, sustitución, integración, planificación) una vez analizados los resultados se realizó la propuesta pedagógica, hay que nombrar que tanto la caracterización como la propuesta se ajustaron debido a los cambios el proyecto, así mismo se construyó instrumentos de recolección de información; en la fase (3) se realizaron las mediaciones pedagógicas teniendo en cuenta el diseño universal de aprendizaje (DUA) y el sistema de juego trabajo, paralelo a esta se recogió la información mediante instrumentos como la bitácora y entrevista a los niños y niñas insumo para la fase (4) en la que se realizó análisis

Juego simbólico de los niños y niñas durante el confinamiento

de la información y triangulación de los instrumentos finalmente en la fase (5) se presentaron los resultados de esta propuesta a las instituciones participantes y el Tecnológico de Antioquia.

En lo metodológico se utilizó el diseño universal para el aprendizaje (DUA) como eje transversal en la propuesta por ello se proporcionan múltiples formas de representación, múltiples formas de acción-expresión y múltiples formas de implicación. Para la planificación y desarrollo de las estrategias pedagógicas se implementa la metodología de juego trabajo como medio para posibilitar la participación de los niños y niñas, el desarrollo de la creatividad, la imaginación, se desarrolló a partir de sus 4 momentos: planificación, desarrollo, evaluación y orden, organizado en 4 unidades didácticas con 20 estrategias pedagógicas; unidad didáctica 1: *Juegos de imaginación y fantasía*- se ofrecen experiencias que favorecen la imaginación y fantasía a partir del dibujo creación de cuentos-monstruo de colores, experimentos, juego con objetos y representación de ellos, entre otras. Unidad didáctica (2): *Juego socio dramático* se desarrolló la creatividad, la capacidad cognitiva, motriz, el lenguaje y otras capacidades socio cognitivas y verbales, Jugar a papás y mamás, a las tiendas o a los médicos, a los veterinarios, al chef, a los científicos, ruleta de palabras para representar personajes, unidad didáctica (3): *expresión corporal* se desarrolla sensibilidad y comunicación, se pretendió que las niñas-os utilicen los recursos expresivos del cuerpo para comunicar sentimientos, pensamientos. algunas actividades como yoga, baile, teatros, spa, actividad física, danza. Finalmente, la unidad didáctica (4) *Juegos espontáneos y por rincones* opción de elegir y crear sus propios espacios, disfrutar de sus juguetes favoritos, crear y diseñar como se hizo con los nichos.

Para la recolección de la información se utiliza la bitácora como instrumento para relatar la experiencia pedagógica vivida con los niños y niñas, familias en cada encuentro, reflexionar sobre el quehacer y enriquecer desde el análisis conceptual, metodológico y las discusiones en grupo las acciones desarrolladas, esta se organizó de acuerdo a los momentos planteados en las bases curriculares de la educación inicial y preescolar (indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso) Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017), en cada momento se

articuló con los momentos de la metodología de juego trabajo y se registró desde las voces de los niños, sus producciones, el envío de dibujos, audios, fotografías, entre otros. Así mismo se realizó una entrevista semiestructurada para los niños y familias.

Impacto de la propuesta

Después de realizar las mediaciones pedagógicas mediadas por la virtualidad, se logró caracterizar que el juego simbólico en casa posibilitó en los niños niñas y familias una forma de comunicación e interacción más placentera, una forma de entender la realidad de forma distinta; la crisis enfrentada por el covid 19 ocasionó angustias y emociones de tristeza en los niños y niñas acomodarse a las plataformas virtuales y a la educación en casa fue un proceso complejo que implicó tiempo para comprender la nueva realidad; el juego mediado por la pantalla, ya no desde el contacto piel a piel sino desde una videollamada, mensaje de wasap, guía de trabajo, representó un conjunto de emociones que variaban entre la felicidad de poder recordar algunos de los momentos vividos en la escuela ahora en casa; el temor de no poder conectarse, manejar el micrófono, ser escuchado, comprender la actividad y finalmente la esperanza de regresar a sus espacios en las instituciones.

Al iniciar la experiencia de realizar actividades desde el juego simbólico mediante la virtualidad se observó que en ese proceso de interacción y participación los niños/as eran tímidos, permanecieron en silencio y observando las cámaras atentamente; después de comprender lo que se pretendía desde la actividad que buscaba una experiencia de disfrute, creación, imaginación, experimentación, comenzaron a expresarse, contar sus gustos y poco a poco interactuaban cada vez más, hablaban de sus experiencias en casa, de sus conocimientos y vinculaban a sus familias; con las actividades propuesta se logró *el desarrollo de la imaginación y la creatividad*, en una de las mediaciones se evidenció que varios de los niños y niñas le gustaba mucho hacer sus propias creaciones, imitar y contar historias de lo que vivían en sus hogares, entre lo que más representaban la gran mayoría eran sus personajes de super héroes y hadas para “salvar al mundo de la pandemia”

Juego simbólico de los niños y niñas durante el confinamiento

La creatividad y *desarrollo de pensamiento* se vio mediada por sus habilidades para hacerse nuevas preguntas y explicar desde su propia experiencia el fenómeno que se estaba viviendo “ser niño en cuarentena es estar solo, en casa cuidarme mucho, y jugar solo” (E13) “Implica tener mucho cuidado en contagiarnos por el riesgo tan alto les recomiendo cuidarse jugar en familia que pronto podremos vernos” (A12); algunas de las mediaciones mediada por los experimentos, la creación de recetas, desfiles de moda posibilitaron el desarrollo de habilidades para establecer metas, planificar y resolver problemas, para construir rutinas de trabajo en la casa fomentar la curiosidad y el diálogo con sus familias respecto a lo que podría suceder, crear, presentar; gran parte de las soluciones usadas y propuestas por ellos y ellas provenían de su imaginación y fantasía, evocando así el pensamiento científico, planteaban ideas alocadas, innovadoras y viables, siempre estaban interesados por saber de dónde venía cada cosas, creaban hipótesis que los llevaban a ser más acertados en sus respuestas e innovaciones cuando presentaban sus trabajos.

Así mismo se encontró que en la realización de los diferentes juegos simbólicos los niños y niñas vincularon ese mundo mágico con su realidad, ellos recreaban situaciones ficticias que evidenciaban lo que realmente estaban sintiendo y viviendo en sus hogares, las emociones emergieron como una forma para transitar el duelo de pasar de la presencialidad a la virtualidad; para acomodarse a nuevas rutinas y forma de vida en sus hogares, como se evidencia en sus voces donde expresa que se han sentido tristes por no poder ir a la escuela, no poder compartir con sus profesoras y compañeros, relacionan que el virus es malo y peligroso les impide hacer las cosas que hacían antes, algunos manifiestan sentirse mal por otros

“Me siento muy mal por todas las personas que han muerto, porque no he vuelto a la escuela, me siento triste porque muchas personas no creen que el Covid existe y el mundo puede quedar solo, tengo miedo de que esto pueda afectar a mi familia por eso quiero ser un super héroe con poderes” (E5)

El desarrollo de estos juegos simbólicos posibilitaron la participación de toda la familia y fomentaron los *vínculos afectivos* “jugar a que la mamá es la bebé” o que sus muñecos son sus hijos, que la casa es una tienda” compar-

tir juegos de mesa, hacer camping, recetas, crear nichos con las sabanas, hacer pijamadas, yoga, masajes, jugar a organizar la casa, a crear disfraces para las pasarelas, a cantar en lo caraoques, bailar, hacer actividad física involucro a todos tal como lo confirman ellos en las entrevista

“Con la mamá estudiamos juntas y cocinamos la receta, con Ana vi la película en la pijamada, con el papá hice los pancakes, con sara juego, con la abuela lleno el álbum” (E3)

“Con mi primo Jesús jugué a ser los ejercicios para la actividad física el me enseñó Karate, con mi tío Daniel me carga y me lleva en su espalda por toda la casa, hicimos el carro con la caja de cartón, con mi abuelo sembré la huerta, mi papá me enseñó a hacer una super casa de sabanas”. (A5)

Se observó que cuando los niños tenían ese acompañamiento de los padres se percibía que realizaban la actividad de manera más feliz, había más confianza y seguridad Betancur (2010) explica que: “en las interacciones las actitudes de los niños hacia las personas dependen de las experiencias sociales y el modo en que se entienden con otros individuos desde sus experiencias de aprendizaje” de este modo los niños y niñas al realizar los ejercicios y observar los resultados se mostraban asombrados y emocionados, se logró ver que había mas confianza para tomar las decisiones.

Las mediaciones pedagógicas a partir del juego simbólico favorecieron la *construcción de la identidad* de los niños y niñas en cuanto les permitió ser autónomos en las actividades, jugar tras las pantallas implicó una nueva forma de interacción y comunicación; el juego fue el medio para conectar la casa con la experiencia vivida de disfrute y goce experimentada en las instituciones en la presencialidad, recuperar esos juegos con las familias como el escondidijo, chucha cogida, cocinar juntos, crear y diseñar ambientes, hacer actividad física, juegos de mesa, plantear una rutina para colaborar en casa, entre otros, fue la oportunidad para fomentar la autoestima, seguridad, confianza y el vínculo afectivo, además para disminuir la ansiedad que ocasionaba el encierro. La imaginación fue la herramienta para encontrar soluciones a las dificultades, algo de resaltar es el reconocimiento de ellos frente a los adultos y esto en la capacidad de exponer sus ideas pensa-

mientos confirmando de esta forma que la implementación del juego

posibilita a los niños y niñas aprender, explorar, expresar, vivir su experiencia, indagar del medio cultural y natural, les permite relacionarse entre sí, con los adultos y con el mundo, lo que le da sentido a su experiencia de vida y al desarrollo integral, en tanto fortalece su autonomía, la solidaridad, la cooperación, la amistad y el trabajo compartido
Restrepo, Henao, Zapata, Suárez (2020, p.129)

Reflexiones finales

Después de analizar las bitácoras realizadas durante la práctica, se pudo evidenciar que la propuesta pedagógica que se desarrolló tuvo un gran impacto en tanto permitió a los niños y niñas revivir las experiencias de aula en casa, vincular a la familia, aprovechar la cotidianidad de sus rutinas y ambientes familiares como forma de aprendizaje; el juego simbólico fue el medio de comunicación para que se asumieran nuevos roles, para fortalecer los diálogos en los hogares, para visibilizar la presencia de los niños/as sus emociones, sentires, pensamientos y para promover su participación; observamos que el juego simbólico es el eje principal de su aprendizaje durante el confinamiento y se convirtió en una actividad de la vida cotidiana, convertir las cajas en carros, las sábanas en castillos, vestuarios, aprovechar el material reciclado para crear juguetes, jugar con el cuerpo, recuperar los juegos tradicionales como la chucha, el stop, los juegos de contacto, aprovechar los espacios de la casa para aprender ejemplo la cocina, la sala, el patio fue una nueva experiencia que llevó a los niños/as-familias a revivir su capacidad de asombro, transmisión de valores, normas, aprender a reconocerse, verse y darse sus lugares, además permitió un aprendizaje más realista frente a sus propias realidades, se fortaleció el lenguaje, la inteligencia y sin duda se ayudó en la construcción de su identidad.

Finalmente se puede decir, que en esta aventura de juego las maestras en formación no solo confirmaron su tesis frente a la importancia del juego para promover la construcción de aprendizaje, habilidades cognitivas, motoras y de desarrollo, si no que entendieron que en definitiva el juego es una actividad de la cotidianidad que los niños y

niñas buscan todo el tiempo para poder construir sus historias, conocer sus emociones, sus formas de ser y de actuar, es el vehículo para obtener aprendizajes con sentido.

Esta práctica profesional deja muchas reflexiones centradas en el rol del maestro en el caso de este grupo las expectativas que se tenían cambiaron completamente, en el imaginario se pensaba en una utopía la enseñanza en casa, sin embargo, se enfrentó como un reto, al principio lleno de miedos, terror por no saber cómo llegar a las familias, a los niños, por no saber cómo planear una mediación pedagógica en la virtualidad, no obstante, la enseñanza trascendió demostrando la capacidad de los maestros para adaptarse, usar su creatividad y posibilitar experiencias con sentido, se aprendió que los niños y niñas a pesar de las dificultades le dan nuevos significados a sus mundos y es ahí donde los maestros deben escuchar, tener la capacidad de asombro para comprender sus vidas.

Referencias

- Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica (Vol. 144)*. Narcea Ediciones.
- Betancur Montoya, T. V. (2010). La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización. Obtenido de Corporación Universitaria Lasallista: http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/649/1/Interaccion_ninos_3_a_5_anos_procesos_de_socializacion.pdf
- Calle Seras, D. J. (2018). El juego simbólico y su incidencia en el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 años de la IEI "Juan Pablo II"-Callao, 2014.
- Espinoza, P., & Aceves, M. (2019). Juego simbólico como estrategia didáctica y aprendizaje en estudiantes de la Institución educativa integrada Juan Santos Atahualpa Chanchamayo-2019.
- Justo Cosi, F., Adelia, L., & Accarapi, A. (2018). Juego simbólico y las habilidades sociales en niños y niñas de Educación Inicial Intercultural Bilingüe de la Red "Vida Nueva" UGEL San Román-2018.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN (2017). Bases curriculares de la educación inicial y preescolar. Bogotá: Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Restrepo, N., Henao, N., Zapata B., Suárez, R. (2020). *Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil*. Medellín Colombia Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

A HISTORY MADE OF CARDBOARD OR HOW TO MAKE A UNIQUE TOY FROM A SIMPLE MATERIAL

Maria Gerasina¹

Reception date 03/31/21 - Acceptance date 06/20/21

Keywords:

game, early age, handmade toys, creativity.

As many of us may know, a usual cardboard can be a cheap but inexhaustible source for creation and children's games. It can be used to bring creative ideas to life or make up amazing stories for games. One of this material's features is its durability, and the other is its environmental friendliness. And last but not least, we can give a "second life" to ordinary cardboard boxes.

Homemade toys have great educational opportunities. They develop creativity, imagination, thinking and expand the game experience, bringing the children knowledge about the world around them, enriching their vocabulary, and improving the ability to communicate with others. A toy made by hand, even with the help of an adult, is not only the result of labor, but also a creative expression of the creator's personality. A homemade toy can be very dear to the child. With it, is much more exciting to portray the heroes of fairy tales, songs and stories.

We have chosen a regular boxboard to use in our project «toys made of cardboard». Working together with children we created a general composition of our work and began a creation of the future space for the game. For this project we needed the following things:

- boxboards,
- paints,
- brushes,
- water jars, and wet wipes...



¹ Vice President of the Russian OMEP Committee. info@rusomep.ru

A history made of cardboard or How to make a unique toy from a simple material



painting dykovskaya



gorodetskaya paintin



khokhloma painting



gzhel painting

The children thought about various wonderful animals living in the territory of Russia and decided to paint them using beautiful national patterns of Russian people.

First of all, we cut the animal shapes out of cardboard. To do this we took cardboard, drew animal shapes and cut them out using a special cutter knife. Children did not participate in the cutting process, they only chose the animal shapes to paint.



As the shapes were ready we started the creative process. Each child had chosen an animal and a pattern to paint. Children were drawing various patterns, flowers, stripes and lines. Then they began to come up with stories for the game and of course play! And here is what we managed to create!

After such a successful experience we decided to continue our creative project «toys made of cardboard». Altogether with children we made small cardboard animals at “Primordial Russia” nature festival. Our teachers invited children to participate in a creative master class. Children happily responded to such invitation and created wonderful «toys made of cardboard». Each child made original toys, which helped other children to develop creative way of thinking, art appreciation, and imagination. Subsequently, children acquired skills and abilities required for such activities.



A history made of cardboard or How to make a unique toy from a simple material

The creation «toys made of cardboard» was incredibly funny. These activities are usually loved by children and parents both. In our case, they have become very dear to them because they were made with their own hands and with great love. Join us and create «toys made of cardboard»!



LA SALA MULTIEDAD: REFLEXIONES A PARTIR DE LAS INTERACCIONES ENTRE NIÑOS EN PROPUESTAS DE JUEGO

Patricia Beatríz Arce*¹

Martha Alicia Zárate**

Fecha de recepción 31/03/21 - Fecha de aceptación 20/06/21

Resumen:

La tradición dominante en la organización escolar del Nivel Inicial ha privilegiado la distribución de niñas y niños por salas de edades semejantes, lo cual lleva a que usualmente compartan las actividades cotidianas quienes tienen una diferencia máxima de doce meses de edad. Se denomina “salas multiedad” a aquellas que reúnen niños y niñas de diferentes edades, es decir, de más de doce meses de distancia entre sí. Esta situación fue base para el trabajo que llevamos adelante.

En este artículo se presenta el análisis preliminar de “*las interacciones entre alumnos/as de edades diferentes*” en propuestas de juego en la sala multiedad en las instituciones de nivel inicial del partido de Moreno provincia de Buenos Aires, Argentina. En el mismo hacemos referencia al potencial que representan este tipo de interacciones y sus posibles beneficios pedagógicos.

Palabras clave:

Educación -Educación de la Primera Infancia- Juego Educativo

Introducción:

La experiencia que aquí relatamos forma parte de los resultados preliminares del Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (PICYDT) “Comprensión crítica de la enseñanza en las salas multiedad” del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno de la provincia de Buenos Aires, Argentina, donde las autoras se desempeñan como graduadas asistentes de investigación

Las salas multiedad han sido escasamente estudiadas, tanto desde el punto de vista político-pedagógico como desde la perspectiva didáctica presentan, en nuestro país, diferentes características según se ubiquen en zonas urbanas, suburbanas, rurales o de islas, y tienen una considerable presencia en las escuelas infantiles del Partido de Moreno.

1 *Licenciada en Educación Inicial. Universidad Nacional de Moreno. Moreno, provincia de Buenos Aires. Argentina. arcepatricia2@gmail.com

**Licenciada en Educación Inicial. Universidad Nacional de Moreno. Moreno, provincia de Buenos Aires. Argentina. marciate.18@gmail.com

Se denomina “salas multiedad” a aquellas que reúnen niños y niñas de diferentes edades, es decir, de más de doce meses de distancia entre sí. Estas salas multiedad¹ son numerosas en el sistema educativo argentino y en particular, en el sistema de la provincia de Buenos Aires. Las salas multiedad suelen ser definidas como “impuras”, como secciones de “segunda categoría”, en oposición a las llamadas “salas puras” donde concurren niños de una misma franja etaria, esta situación fue base para el trabajo que llevamos adelante. Históricamente el Nivel Inicial estuvo atravesado por la tensión entre la función asistencialista y la función pedagógica (Feldman, 2009; Fernández País, 2018; Ponce, 2006) y es posible pensar que toda alternativa que se aleje del formato fundacional, en términos de la escuela primaria, sea considerada como un embate al reconocimiento del jardín como institución educativa. Sin embargo, diferentes autores y experiencias (Alpe & Poirey, 2000; Feldman, 2009; Fu et al., 1999; Kinsey, 2002; Mugny & Doise, 1978; Terigi, 2008) dan cuenta de la potencialidad educativa que supone la interacción de niños de diferentes edades en el marco de una propuesta didáctica.

El criterio de la selección muestral no fue su representatividad proporcional con respecto al conjunto de establecimientos de la ciudad de Moreno, sino la posibilidad de comprender el funcionamiento real posible de las salas multiedad.

En cada escuela, se escogió una sala multiedad (de 4 y 5 años en el jardín A y de 3 y 4 años en los jardines B y C), donde se realizaron observaciones de carácter etnográfico, no participantes y abiertas a registrar todo lo que ocurriera, sin definición de categorías previas pero atendiendo particularmente a los intercambios entre niños/as de diferentes edades y a las respuestas diferenciales a cada propuesta didáctica. Antes del ingreso a cada sala, quienes irían a observar realizaron una entrevista con uno o más

membros del equipo directivo de cada establecimiento, a fin de esclarecer los propósitos de la indagación, relevar información contextual y acordar pautas de privacidad y tratamiento posterior de los datos obtenidos. Para registrar las interacciones en plenario y en pequeños grupos, las actividades de sala fueron relevadas por uno o dos observadores en cada caso, con uno o dos equipos de grabación digital ubicados en diferentes mesas y, en la mayor parte de los casos, se filmaron con cámara inmóvil, para tener un registro alternativo invadiendo lo menos posible el desarrollo de las actividades. En el registro de cada clase, también se realizaron planos de cada sala, tomando en cuenta agrupamientos y desplazamientos en diferentes momentos especificando la ubicación de cada uno de los alumnos, de los observadores y de los grabadores. Después de cada observación, se consignaron las primeras impresiones generales de cada encuentro, señalando los aspectos que llamaron especialmente la atención de las observadoras, lo cual fue objeto de intercambios posteriores en el equipo de investigación.

El análisis de esta propuesta es poder pensar el potencial que presentan la convivencia de niños de distintas edades, sus posibles beneficios pedagógicos que generalmente se encuentran poco explorados en este caso en particular las interacciones de los niños en propuestas de juego.

Contexto de la práctica:

En este artículo presentaremos una serie de recortes de observación de clases de los jardines A, B y C se escogió una sala multiedad (de 4 y 5 años en el jardín A y de 3 y 4 años en los jardines B y C) donde aparece una de las categorías de análisis desarrollada en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico antes mencionado.

1 Esta investigación tiene su origen en los resultados del Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico “La enseñanza en las salas multiedad”, presentado a la convocatoria PICYDT 2013 de la Universidad Nacional de Moreno. Ambos proyectos se han desarrollado bajo la dirección del Doc. Isabelino Siede y la codirección de la Mg. Elisa Spakowsky. Como docentes investigadoras participan la prof. Claudia Brítez, la lic. Mariana Vázquez, la lic. Cecilia Bernardi y la prof. Romina Petrolo. Como graduadas asistentes de investigación participan las lic. Patricia Arce, Nancy Agüero, Martha Zárate, Débora Spinosa y Paula Soledad López. Como becaria estudiantil participa la prof. Noelia Domini. Todo el equipo forma parte del Ciclo de Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Moreno

El objetivo general de esta investigación es el de avanzar en el conocimiento pedagógico-didáctico sobre las características y potencialidades formativas de las salas multiedad en el Nivel Inicial. Específicamente nos tendremos en unos de los tópicos analizados que son “*las interacciones entre alumnos/as de edades diferentes*” en propuestas de juego en la sala multiedad.

Método o metodología:

A partir de la formulación del problema, las preguntas iniciales y los marcos teóricos y conceptuales de referencia, el proyecto se delinea como una investigación cualitativa de carácter exploratorio, en un territorio acotado (Partido de Moreno). Para alcanzar los objetivos planteados, los sucesivos proyectos llevados a cabo por este equipo adoptaron una metodología cualitativa, que busca comprender procesos y significados prescindiendo de las mediciones numéricas de los estudios cuantitativos. Concebimos el diseño de esta investigación cualitativa a partir de un modelo interactivo en el que sus componentes interactúan y se interconectan, permitiendo cambios y ajustes en la misma a partir de los resultados obtenidos y de los cambios en las perspectivas del equipo de investigación.

Al tomar en cuenta los resultados de la investigación anterior, este proyecto se centró en la observación y análisis comprensivo de la enseñanza usual en las salas multiedad. Esto implicó la realización de observaciones sucesivas en un mismo grupo de niños y niñas, desarrolladas en tres establecimientos (A y B de gestión pública y C de gestión comunitaria). La elección de las escuelas proviene de una selección de las que habían sido indagadas en la etapa anterior.

Como herramientas específicas de análisis de la información recolectada, se utilizó el análisis crítico del discurso, que provee herramientas para relevar representaciones, valoraciones y justificación de prácticas, a través de lecturas textuales y contextuales que favorezcan una interpretación plausible en cada caso, al poner en relación cada enunciado con el discurso del resto de los sectores involucrados, con las resonancias históricas y con el contexto social.

En este sentido, predomina la mirada descriptivo-interpretativa del equipo de investigación: buscamos aproxima-

rnos a la racionalidad de las situaciones analizadas y a las perspectivas de sus actores.

Desarrollo

El proyecto inicial de trabajo de campo, que iba a desplegarse en el segundo cuatrimestre de 2018, se vio abruptamente interrumpido por la paralización del sistema educativo local tras la explosión que causó la muerte de dos personas en un establecimiento de la localidad de Moreno. En consecuencia, el cronograma del equipo se trastocó y las observaciones se realizaron durante el año 2019. El proceso posterior de compilación, transcripción y análisis se desplegó durante 2020, en el peculiar contexto de una pandemia global que alteró la cotidianeidad de los ámbitos públicos y privados. En consecuencia, los resultados que presentamos a continuación tienen carácter preliminar y constituyen una primera aproximación a la lectura interpretativa de un material de campo bastante frondoso.

Mediante el proceso empírico inductivo mencionado y con la expectativa de organizar el análisis de los materiales, el equipo decidió centrarse en tres tópicos que resultan convergentes y relevantes para la comprensión crítica de la gramática escolar y en función de los propósitos que orientan la investigación. En 1994, Tyack y Tobin la definieron de la siguiente manera: “Entendemos por «gramática» de la escolarización las reglas y las estructuras regulares que organizan el trabajo de instrucción”.

En esta oportunidad presentamos una breve caracterización conceptual y algunos de los segmentos seleccionados de una de las categorías de análisis: *interacciones entre alumnos/as de edades diferentes* en propuestas de juego en la sala multiedad

El tópico de las *interacciones entre alumnos/as de edades diferentes* es particularmente pertinente para este proyecto, pues permite resaltar lo que distingue a las salas multiedad de otras salas del Nivel Inicial y nos posibilita ver sus posibilidades y riesgos. En la tradición constructivista, Piaget consideraba que la interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares: “En realidad, el intercambio de pensamientos con los otros es, precisamente, lo que nos permite de tal manera descentrarnos y nos asegura la posibilidad de coordinar interiormente las relaciones que ema-

nan de puntos de vista diferentes. No se ve claro cómo, sin la cooperación, podrían los conceptos conservar su sentido permanente y su definición; la misma reversibilidad del pensamiento se halla ligada a una conservación colectiva, fuera de la cual el pensamiento individual no dispondría sino de una movilidad infinitamente más restringida” (1982:180). Tales interacciones pueden adquirir rasgos muy variados. Baudrit (2012) analiza las relaciones de ayuda entre alumnos desde una perspectiva de aprendizaje. Focaliza en las principales características de la ayuda entre iguales y revaloriza el interés pedagógico de dicha ayuda precisando algunas condiciones indispensables para introducirla en las clases. En sus aportes se diferencian dos grandes tipos de ayuda en función de los resultados que éstas permiten en materia de aprendizaje: la ayuda elaborada que aporta “explicaciones y análisis sobre el modo de resolver un problema o una parte de él”; y la ayuda poco elaborada que aporta “la respuesta a un problema”. Asimismo, profundiza sobre una condición necesaria en las ayudas: “el nivel de elaboración entre demanda y ofrecimiento debe ser apropiado entre los sujetos” (Baudrit, 2012: 13) y concluye que más que el nivel de elaboración de la ayuda, interesa la relación existente entre demanda y ofrecimiento de ayuda.

El primer fragmento que seleccionamos para este tópico es de una sección multiedad de 4 y 5 años del jardín A, del mes de octubre. Esa mañana se encontraban presentes 11 niños y 7 niñas. El tramo que presentamos a continuación corresponde a una propuesta de matemática desarrollada por la docente a cargo. Propone un juego tipo rayuela, diseñado por la maestra, sobre una tela de 40 x 20 cm. Aproximadamente.

En ella, dos imágenes pegadas representan, la inferior la tierra y la superior el cielo. A diferencia de la rayuela habitual, la numeración se inicia en el cielo, con el número 1 y termina en la tierra con el número 20. En plenario, la maestra tira el dado, sale el 6, lo muestra a los niños e indica con el dedo cada punto de la constelación para que cuenten junto con ella. Se produce el siguiente intercambio:

Gran parte de los niños: dos, tres, cuatro, cinco, seis.

Docente: seis espacios en el tablero (coloca el papelito en el casillero 6).

Luego niñas y niños se dispersan, mientras la docente les indica que se sienten en las mesas para jugar, aclarando que no puede haber más de cinco en cada una. Los miembros del grupo se distribuyen azarosamente. Luego la maestra distribuye papelitos de colores (fichas), que saca de su bolsillo, y un tablero en cada mesa. Algunos niños reclaman que faltan los dados.

La docente recorre nuevamente las mesas para indicar cuál es la tierra y cuál el cielo. A través de un conteo se dispone quién dará inicio al juego y luego cada grupo comienza a jugar. Mientras tanto, la docente circula por la sala y verifica si han comprendido por dónde empezar.

En una de las mesas, se han ubicado Zoe (5 años), Jazmín (5 años), Emma (4 años) y Máximo (5 años). Las tres niñas están sentadas en un lateral de la mesa. Máximo está sentado frente a ellas, en el otro lateral de la mesa. Sin decir nada, Zoe toma el dado y tira para iniciar el juego. Saca un 2 (dos), pero ubica la ficha en el primer casillero. Emma le señala que salió el dos, mostrando esa cara del dado. El resto de los niños dice que está mal, refiriéndose al casillero en que ubicó su ficha Zoe, pero ella toma nuevamente el dado y lo vuelve a tirar. Esta vez saca un 6 (seis) y ubica la ficha en el casillero del mismo número, mientras explica a sus compañeros cuál fue el procedimiento:

– Zoe: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis (coloca la ficha en el casillero seis).

Emma acompaña con su dedo asintiendo lo que hizo Zoe. Máximo se levanta a pedirle algo a la maestra, quien se acerca a la mesa a observar, mientras recomienza el juego. Es el turno de Emma, toma el dado y lo tira.

– Zoe: tres.

Emma no necesita contar los puntos de la cara del dado e identifica el casillero con el número tres para ubicar allí su ficha.

– Emma: (señala a Jazmín) ahora le toca a ella.

Jazmín tira el dado y saca 5 (cinco), pero no sabe cómo contar los puntos. Señalando la cara del dado con su dedo, Emma la ayuda en el conteo, pero, sin advertirlo, Jazmín le solicita ayuda a Zoe. Zoe desdénia el tiro de Jazmín y señala a Máximo:

– Zoe: le toca a él.

Jazmín le cede el dado a Máximo. Mientras él tira, Zoe toma la ficha de Jazmín y la coloca

La sala multiedad: reflexiones a partir de las interacciones entre niños en propuestas de juego

en el número uno. Luego Máximo le entrega el dado a Zoe.

– *Zoe: (toma la ficha de Máximo y cuenta) uno, dos, tres, cuatro, cinco. Dame (refiriéndose a Maxi).*

Maxi le entrega la ficha y Zoe la coloca en el casillero tres, sobre la ficha de Emma.

Emma dialoga con Zoe en volumen inaudible para la observadora, pero parece indicarle el error de ubicación de la ficha de Maxi.

– *Zoe: Ah (toma la ficha de Maxi y la ubica en el casillero número 5).*

– *Emma: (señalando a su compañera) ahora es el turno otra vez de Zoe.*

Zoe dice algo inaudible referido al “cielo”

– *Emma: Noooo.*

Zoe retira todas las fichas del tablero y las reparte nuevamente a sus compañeros; luego toma el dado y tira. Es decir que, al comenzar la segunda ronda, vuelven a contar desde el inicio.

– *Zoe: dos (coloca su ficha en el casillero dos; luego le entrega el dado a Emma, pero lo toma Jazmín, por lo que Zoe se lo retira y entrega a Emma).*

– *Emma: (tira el dado y saca 5) Cinco (coloca la ficha en el casillero cinco).*

Entendemos que en esta escena se aprecia el liderazgo de Zoe, quien traduce la consigna de la maestra y establece cómo debe ser comprendida en el grupo. Ella ordena la actividad grupal y garantiza la participación de cada miembro, pero también instaura sus errores de comprensión sin admitir objeciones. Emma, que es un año menor, parece comprender mejor la situación, pero su voz no es escuchada. Como valoración general de esta situación, podemos ver que no es la diferencia de edades la que puede dificultar el trabajo conjunto o detener el avance de quienes tienen más edad, sino las relaciones sociales que se establecen entre los miembros del grupo.

El segundo fragmento que seleccionamos para este tópico es de la misma sección multiedad de 4 y 5 años del jardín A, del mes de julio, antes del receso de invierno. La docente propone el juego en tres sectores dentro de la sala: sector de construcción, sector de títeres y un sector de dramatizaciones sobre la tienda de mascotas, que se desprende de una unidad didáctica que estaban traba-

jando. Para lo cual dispone la sala con los elementos y juguetes en cada uno de ellos: en el sector de construcciones se encuentran bloques de madera y plástico grandes, ladrillos de plástico medianos entre otros; para el sector de títeres prepara un retablo de títeres con cortinas arriba de una mesa con almohadones en el piso para el público y una variedad de títeres de manopla, con cabeza de goma y otros representando diferentes personajes y por último el sector de tienda de mascotas con envases de diferentes productos de alimentos, de higiene, juguetes y otros para mascotas con carteles de nombre y precio dispuestos sobre dos mesas al que incluye una caja registradora, billetes de cotillón y bolsas.

A medida que la docente enuncia las propuestas de cada espacio, los niños y niñas comienzan a preparar cada uno de ellos. Esta escena se centra en la organización y desarrollo del juego en la tienda de mascotas e intervienen en ella Brenda y Cata de 4 años y Micaela y Francisco de 5.

En la tienda de mascotas Brenda (4), Cata (4) y Micaela (5) están organizando los elementos de la tienda en la mesa. Micaela (5) se aleja. Francisco (5) se acerca y pregunta:

– *Francisco: ¿Ya abrió? ¡Hola!*

– *Cata: sí, sí.*

– *Francisco: ¿Me podría vender esto? (Toma un elemento de la mesa que oficia de mostrador, no se observa qué es).*

Se acerca Micaela (5) a terminar de acomodar los elementos. Brenda permanece en el sector, pero no interactúa con sus pares. Micaela (5) se suma y, junto a Cata (4), atienden el sector.

Cata toma el producto que le muestra Francisco. Francisco permanece esperando y, al ver que no le dan el producto, se va del sector. Las tres niñas continúan armando el espacio. Cata va dando indicaciones de cómo acomodar los elementos en la mesa y pareciera contradecir lo que propone Micaela. Francisco vuelve al sector.

– *Francisco: Hola (las nenas no le contestan) Hola.*

– *Cata: Esperá, todavía no abrió.*

– *Francisco: ¡Miren que traje plata!*

Al no obtener respuesta, Francisco sigue deambullando por la sala. Luego vuelve nuevamente para intentar comprar.

La sala multiedad: reflexiones a partir de las interacciones entre niños en propuestas de juego

– Francisco: ¡Hola! Vengo a comprar (toma un producto y se lo muestra a Micaela).

– Micaela: [pareciera decirle un precio].

– Francisco: ¡No! ¡No puede ser tan caro!

– Micaela: Es una sola plata.

Francisco le da un billete, Micaela lo guarda en la caja y le da otro que pareciera ser el vuelto. Francisco toma el billete y empieza a agarrar y señalar productos.

– Francisco: quiero esto, quiero esto.

Brenda (4) intenta tomar los billetes que están sobre el mostrador. Cata le dice que no, que esa es su plata, que la de ella (la toma del bolsillo del guardapolvo) está en su bolsillo (pareciera estar dando órdenes, enojada).

Francisco vuelve a la tienda y pide un producto, Micaela se lo da y Francisco le da un billete.

– Francisco: (a Micaela) dame la plata (parece hacer referencia al vuelto).

Cata se pone de pie, eleva la voz, la mira a Micaela y replica lo que plantea Francisco.

– Cata: le tenés que dar la plata.

Luego Cata (4) le pide a Francisco (5) que traiga las cosas que Uriel se había llevado de la tienda y ambos le reclaman a la docente que Uriel no pagó la mercadería que se había llevado.

Lo que apreciamos en esta escena es que Cata (4), siendo una de las más pequeñas, toma un rol organizador en la propuesta. De hecho, no pareciera tener una función en la tienda (como compradora, vendedora o cajera), sino que más bien organiza lo que los demás tienen que hacer. En ocasiones suele imponer sus argumentos frente al de los demás, haciendo que cumplan lo que ella ordena. En general, pone en evidencia su conocimiento de las reglas establecidas en relación al funcionamiento del comercio. Este tipo de acciones realizadas por Cata, se sostienen a lo largo del juego observado.

El tercer fragmento que seleccionamos para este tópico es de una sección multiedad de 3 y 4 años del jardín B, del mes de julio. Los niños y niñas se encuentran en el momento de la merienda, sentados alrededor de las mesas, conversando entre ellos. En esta conversación, participan

Lila y Nayla de 4 años, hablando sobre su compañero Tahiel L. de 3 años.

– Lila: - Tahiel es más pequeño... ¿ustedes? Mi hermanito también es pequeño.

– Nayla: - ¿tu hermanito?

– Lila: - Sí, como mi hermanito.

Nayla le pregunta a Tahiel qué quiere poniendo la mano en la rodilla del niño (a él parece no gustarle). Tahiel se levanta a volcar la leche en el baño y se sirve agua de la canilla. Nayla lo ayuda a sentarse y lo acaricia en el rostro. Él le dice algo en voz baja (no llego a oírlo).

– Nayla: - ¡Ey, Señor! ¡Él ya sabe hablar! ¡Sabe hablar!

– Docente: ¿quién? ¿Thaiel?

– Nayla: Sí.

– Docente: Habla, bajito nomás.

Tahiel L. mira a la docente y le hace un comentario en un tono bajo (no llego a escuchar, en la grabación tampoco se entiende, es algo sobre su mamá).

[Un rato más tarde, en la misma sala]

Nayla continúa hablándole a Tahiel L. Ella le pregunta cómo se llama su mamá y otras cosas inaudibles. Él a veces contesta. Se empiezan a levantar otras niñas de ahí cerca y le hacen caricias. Me acerco, notan que estoy ahí y me miran. Converso con ellos:

– Observadora: - ¿están hablando?

– Nayla: - sí, no fuerte, despacito. Porque es pequeñoito él.

– Observadora: - ¿Por qué es pequeñoito él?

– Nayla: - Porque cumple 3...

– Tahiel L.: - mirá (se dirige a la observadora) yo me golpeé con la moto, la boca.

[Un rato más tarde, en la misma sala]

Nayla le muestra a la docente que le quedó un poco de su comida, lo mira a Tahiel L., le acerca la comida y le pregunta si quiere. Le dice a la docente que Tahiel L. no lo quiere. Nayla lleva a Tahiel L. de la mano y le ordena las pertenencias. Ella le habla y él le contesta con gestos. Le guarda la magdalena² en la mochila [primero se les cae al suelo, ella lo limpia con las manos y se lo da a él, quien re-

2 Magdalena/Madalena: galleta de bizcocho dulce.

pite la misma acción]. La docente interviene y toma la mochila de Taniel L., le dice a Nayla que guarde sus cosas, le acomoda la mochila a Taniel y se la da. Taniel L. va a colgarla al perchero. Cada uno guarda a medida que termina de merendar. Nayla sigue llevando a Taniel L. de la mano.

A partir de esta escena, podríamos pensar que las niñas en general y Nayla (4) en particular, ven a Taniel L. (3) como un niño pequeño, que no puede resolver solo las situaciones. En varias ocasiones se repiten estas actitudes de cuidado por parte de las niñas grandes hacia los más pequeños. Aunque no contamos con elementos suficientes para corroborarlo, pareciera haber un sesgo de género en la asunción de tareas de cuidado, que no registramos en niños varones hacia sus compañeros de menor edad.

Por otra parte, el niño más pequeño no manifiesta una actitud clara de aceptación o rechazo al vínculo que proponen sus compañeras de mayor edad, pero es evidente que no se trata de una relación igualitaria, sino de un posicionamiento unidireccional de cuidado, que podría dificultar la construcción de autonomía por parte de Taniel L., a quien le resuelven las tareas más nimias bajo la sospecha de que él no podría resolverlas por sí mismo.

Conclusiones y prospectiva

La tarea educativa en el nivel inicial en el marco de las salas multiedad, requiere de la organización de la enseñanza a través de docentes que intervengan haciendo posible la construcción de escenarios que posibiliten la interacción entre niños de diferentes edades. Esta construcción de escenarios posibles nos orienta a pensar el aula como territorio donde habita la diversidad, diversidad entendida como proveedora de oportunidades para el trabajo colaborativo

entre niños siendo cada uno protagonista de acuerdo a sus propias experiencias con el mundo, en esta “trayectoria educativa se tejen huellas en el aprendizaje académico y social” (Correa et al, 2020, p.107).

Como plantea Lerner, “Es necesario seguir explorando cómo trabajar didácticamente con la interacción entre pares, es necesario sobre todo estudiar cuáles son las intervenciones que hacen posible que la diversidad se constituya cada vez más claramente en un factor positivo para el avance de todos (y esto no es fácil, dado el profundo arraigo que tiene en la institución escolar el mito de la homogeneidad)” (1996: 105).

Desde los inicios del nivel inicial en nuestro país, se definió el juego como estrategia de enseñanza a la primera infancia, el juego como el modo en que se debían pensar las propuestas de enseñanza para niños pequeños. Estas tradiciones son respaldadas por leyes tales como: la Ley de Educación Nacional (LEN 26.206/2006) que señala al juego como uno de los objetivos de la Educación Inicial. En el artículo 20-d propone “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. Entendiendo el juego como una construcción social producto de la cultura inferimos que a jugar se aprende.

En las escenas seleccionadas observamos que el juego aparece con sus diferentes formas: en la primera escena se observa un juego reglado que podíamos incluir dentro de los juegos con reglas convencionales³, así como en la segunda escena aparece el juego en sectores y dentro de ellos un sector de dramatizaciones donde se desarrolla un juego dramático en el marco de a una unidad didáctica⁴.

3 “En este tipo de juego se destaca la presencia de reglas externas que diferencian un juego de otro (...) Aquí el juego existe con independencia del jugador o el sentido que este quiera atribuirle. Es decir que el juego posee reglas externas más allá de que los niños puedan jugar con ellos estableciendo sus propias reglas. Algunos de estos juegos, luego se usarán como estrategia metodológica para enseñar contenidos de otras áreas (por ejemplo, la utilización del bingo para la enseñanza de contenidos matemáticos)”. Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, 2008. Dirección General de Cultura y Educación

4 “El juego dramático, tal como lo indica Elkonin, es una recreación de la realidad sin fines utilitarios(...) Resulta sumamente necesario extender y complejizar, desde la institución escolar, el universo simbólico de los niños con variadas oportunidades de conocer el ambiente social, para que su juego también se enriquezca y complejice con una diversidad de temáticas que se desarrollarán en las tramas que los niños creen en su juego dramático” Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, 2008. Dirección General de Cultura y Educación.

En todos los casos presentamos observamos que el juego se constituye un precursor del trabajo en grupo y como una instancia de aprendizaje en relación con la construcción conjunta de conocimiento.

El juego supone un proceso colaborativo entre niños/as en el que se intercambian ideas, se da una negociación en cuanto a las intenciones de los jugadores y la elaboración de diversos temas a fin de sostener una acción determinada.

En las escenas en la que aparece Tahlí parece observarse la reproducción de estereotipos de cuidados, cuando las niñas “sobrepotejen” y cuidan a los “más chicos”.

Como señalamos antes, no podemos aseverar que haya un sesgo de género en los roles de cuidado asumido por las niñas en tanto el cuidado de los niños más chicos quizás deberíamos preguntarnos para analizar ¿cuánto de este sesgo se encuentra influenciado por los adultos intervinientes en las situaciones? ¿Con qué patrones de socialización transmitimos el mundo social?

Con respecto al género en los roles de cuidado en las interacciones entre niños en situaciones de juego podemos observar que “El juego es una forma de las niñas-os insertarse e interactuar en/con el mundo, que produce la satisfacción de ellas por medio de sensaciones, como de las nuevas experiencias, que permiten percibir y expresar, aprender e interactuar. En sentido próximo a eso, Berger y Luckmann (1986) analizan y clasifican patrones de transmisión del mundo social que ocurren a través de la socialización, por medio de la internalización y reconocimiento de procesos sociales. Ese tipo de socialización, de producirse como miembro de una sociedad, en el caso de la infancia, es dirigido principalmente por las madres, padres, y otros miembros de la familia, cuidadores y profesores. (Alvarez Seara, 2015)

Asimismo Reina y Cea (2005) afirman que los estereotipos de género son patrones de comportamiento aprendidos a través de la experiencia, en la cual niñas y niños tradicionalmente experimentan y adquieren comportamientos masculinos o femeninos, por medio, por ejemplo,

de los juegos. Reciben la apropiación social al hacer actividades propias de su sexo, y son corregidos en sus preferencias cuando estas no corresponden a los estereotipos tradicionales. Niñas y niños progresivamente internalizan patrones adecuados para su comportamiento de género, para poder actuar en conformidad con ellos. Los autores afirman que es en ese momento que se produce una “conciencia de género”, al diferenciarse juegos para niñas y otros para niños (REINA; CEA, 2005)⁵

De los recortes de escenas presentados podemos inferir que un docente que propone trabajo en pequeños grupos será promotor y favorecedor del intercambio y la interacción entre el grupo de niños y niñas, pudiendo sostener los procesos de aprendizaje individuales y grupales de manera enriquecedora al tiempo que los niños y niñas desarrollan sus tareas conjuntamente. De este modo, se brindan mayores posibilidades de que cada uno intervenga según sus propias posibilidades e intereses, y encuentre sus modos individuales de realizar las propuestas. Por otra parte, la tarea en pequeños grupos posibilita la asunción y adjudicación de diferentes roles, en función de los diversos participantes en cada subgrupo. Esto colabora en el logro de una distribución más equitativa y menos rígida de las tareas y acciones enriqueciendo la dinámica grupal.

El trabajo realizado hasta el momento permite advertir que quedan muchos matices por analizar en el material colectado durante las observaciones de tres salas multiedad del Partido de Moreno. La elección de los tópicos de la observación inicial no agota todos los aspectos concernidos en la categoría gramática escolar, de la cual queda aún mucho por explorar.

Estas son algunas de las conclusiones provisionarias que arrojaron el frondoso material de campo recolectado con el equipo de investigación, en esta oportunidad recuperamos algunas situaciones observadas que a su vez abren a otros interrogantes a la Comprensión crítica de las salas multiedad. El tópico presentado deja muchas aristas para continuar reflexionando sobre las interacciones entre alumnos/

5 El juego infantil en la infancia desde una perspectiva de género (2015) En http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9143/ev.9143.pdf

as de edades diferente en propuestas de juego en la sala multiedad.

Bibliografía

- Álvarez Seara, J. (2015). El juego infantil en la infancia desde una perspectiva de género. En: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9143/ev.9143.pdf consultado en marzo 2021
- Basave, L. y Cols, E. (2008). "La enseñanza" en Camilloni, Alicia (Comp.). El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.
- Batiuk, V. y Coria, J. (2017). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires, OEI-UNICEF.
- Bronckart, J. (2007). "Por qué y cómo analizar el trabajo docente" en su Coppá, G y Saguier, A (2007). La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Correa, J. et al (2020). Narrativas en discapacidad. Escuchando voces en la trayectoria educativa. Medellín: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseño curricular para la educación inicial. Coordinado por Elisa Spakowsky. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirié, C. (coord.). (2010). Las cifras de la Educación Inicial y sus modelos de organización. Temas de Educación. Año 5 (8). Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación.
- Ezpeleta, J. (1997). "Algunos desafíos para la gestión de escuela multigrados" en Revista Iberoamericana de Educación, (15).
- Feldman, S. (2009). Escuela infantil y salas de juegos multiedad: del proyecto a la realización. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fu, D.; Hartle, L.; Leonard Lamme, L.; Copenhaver, J.; Adams, D.; Harmon, C. y Reneke, St. (1999). "A Comfortable Start for Everyone: The First Week of School in Three Multi-Age (K-2) Classrooms" en Early Childhood Education Journal, 27(2).
- Kaufmann, V. (Coord.). (2004). Otra forma de ser maestros. Una experiencia de inclusión de docentes en Jardines Infantiles Comunitarios de la Ciudad de Buenos Aires. Relatos de Experiencias Pedagógicas. Buenos Aires, Subsecretaría de Educación-Dirección General de Planeamiento Educativo, GCBA.
- Kinsey, S. J. (2002). "La agrupación de edades múltiples y el logro académico" en ERIC Digest. Julio 2002. EDO-PS-02-4. Champaign, Universidad de Illinois. Kuppe, Ignacio; Prudent, Elías y Visintín, Marina (2012). Las secciones multiedad de Nivel Inicial en el ámbito Rural. Tensiones y transformaciones de las Prácticas Educativas a partir del equipamiento de ludotecas escolares. Buenos Aires, PROMERMECyT.
- Laffranconi, S. (Coord.) (2011). Modelos organizacionales en la educación inicial. Buenos Aires, MECyT.
- Lerner, D. (1996). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, José Antonio; Ferreiro, Emilia; Kohl de Oliveira, Marta y Lerner, Delia (1996). Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós.
- Mendizábal, N. (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" en Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.), Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona, Gedisa.
- Mugny, G. y Doise, W. (1978). "Factores sociológicos y psicopsicológicos del desarrollo cognitivo" en Anuario de Psicología, (18). Ginebra, Universidad de Ginebra.
- Padawer, A. y Visintín, M. (2011). La organización de salas "multiedad" con itinerancia como propuesta de extensión del NI en la provincia de Entre Ríos. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización en contextos rurales. Buenos Aires, PROMER (MECyT).
- Ponce, Rosana (2006). "Los debates de la Educación Inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia" en Malajovich, Ana (comp.). Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires, Siglo veintiuno Editores.
- Ros, N Rutinas y rituales en la educación infantil: cómo se organiza la vida cotidiana 0 a 5 años la educación en los primeros años. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2009.
- Serulnicoff, A.; Massarini, V. y Negri, G. (2011). Las salas multiedad. Relato de una experiencia. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Disponible en Portal ABC: <http://abc.gov.ar/recursoseducativos/>
- Siede, I.; Bernardi, C. y Britez, C. (2019). "Consideraciones sobre las salas multiedad en el Nivel Inicial. Una investigación en jardines de Moreno" en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) N° 45 (Enero-Junio de 2019). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/7230>
- Siede, I.; Britez, C. y Mateos, N. (2019). "Las salas multiedad en jardines de Moreno. Consideraciones sobre una alternativa pedagógica"

gica". Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas. San Martín, Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1319>

Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico. Buenos Aires, UNSaM. Terigi, Flavia (2008). Organización de la Enseñanza en los Plurigrados de las Escuelas Rurales. [Tesis de Maestría]. Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona, Gedisa.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN



MAPEAR EL JUEGO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Analía Quiroz¹

Fecha de recepción 26/03/21 - Fecha de aceptación 20/06/21

Resumen

Se presenta una propuesta de formación continua destinada a docentes de Nivel Inicial. Esta propuesta consistió en un curso de 3 clases virtuales, más horas de trabajo autónomo y entre 1 o 2 encuentros presenciales. Se ofreció en dos formatos: intensivo virtual de una semana y bimestral con modalidad combinada (virtual y presencial)

El curso se denominó “Mapear el juego en la ciudad de Buenos Aires” que implica seleccionar un tipo de juego para el registro filmográfico, fotográfico y escrito. En el entrecruce de lecturas que brinda el Urbanismo y los estudios culturales se elaboran una serie de dimensiones para georreferenciar el contenido que se produzca. De este modo, cada uno de los videos serán compartidos en un mapa digital.

En síntesis, la propuesta busca generar un contenido digital inédito sobre juego que, al mismo tiempo potencie la inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza.

Palabras clave:

juego, TIC, didáctica, ciudad, cultura infantil

Introducción

El juego es uno de los pilares fundamentales de la educación infantil. Desde la propuesta del pedagogo alemán Froebel, durante el siglo XIX, el jardín de infantes ha contado con un método y materiales didácticos específicos que promueven situaciones de juego. La iniciativa de Froebel lo ha puesto en el centro de la escena de toda propuesta educativa institucionalizada destinada a la primera infancia. Más adelante, los trabajos del ámbito de investigación académica han brindado nuevos aportes que enriquecieron los desarrollos teóricos acerca del juego.

La ciudad de Buenos Aires es rica en su aspecto cultural, su apertura a la inmigración de los países vecinos y de otros continentes como así también de la población de las distintas regiones y provincias de Argentina. La propia historia de la ciudad es rica en su devenir histórico hasta constituirse en ciudad autónoma. Los barrios, la música,

1 Lic en Ciencias de la Educación (UBA). Docente en el Instituto de Formación Docente ISFDyT N°103, Villa Urbana, Lomas de Zamora, Buenos Aires, y Escuela Normal Superior N° 1 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. analiaqrz@gmail.com

la literatura, la gastronomía, los parques, las bibliotecas, la oferta cultural, los cafés son algunos de los aspectos distintivos que la hacen única.

En el Nivel Inicial, Parvulario, Kinder, Preescolar, o en las distintas denominaciones que encontramos en cada uno de los países, podemos reconocer que el juego ha sido abordado desde diferentes enfoques: psicología, didáctica e historia, entre otras. En el proyecto que vamos a compartir pretendimos darle un nuevo abordaje cruzando la tecnología con la urbanidad.

“Mapear el juego de la ciudad de Buenos Aires”¹ es una propuesta de capacitación continua destinada a las docentes que se desempeñan en jardines que tiene como propósito poner en diálogo el juego, la cultura, la tecnología y la infancia. Buscando superar y enriquecer la formación inicial de los docentes, en este proyecto, invitamos a diseñar un contenido digital inédito sobre el juego y la ciudad. Serán las propias decisiones docentes quienes determinarán a los involucrados en el diseño del recurso pudiendo participar tanto los docentes como los niños y sus familias.

En primer lugar, cabe destacar que la propuesta de capacitación que vamos a desarrollar está inspirada en un proyecto brasilero denominado “Territorio do brincar”² que consiste en un trabajo de escritura, intercambio de saberes, registro y difusión de la cultura infantil, principalmente desde el lenguaje cinematográfico. En el mismo se registran -a modo de documental- distintos tipos de juegos que se dan en las diferentes regiones del Brasil. Luego se complementa con libros, series de televisión, una exposición itinerante, entre otras iniciativas.

En segundo lugar, se proponen distintas categorías que permiten el registro videado de los juegos como, por ejemplo, tipos de juegos, juegos por comunidad, juegos tradicionales, juegos de vereda, tipos de elementos utilizados, tipos de espacios para jugar, entre otras. Se persiguieron dos objetivos en simultáneo; por un lado, fortalecer

el juego en las prácticas de enseñanza con la intención de que luego se produzcan experiencias ligadas al jugar y, por otro lado, la promoción del uso de las Tic con sentido didáctico.

Contexto de práctica: Escuela de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina)

Metodología: modalidad combinada a través de un campus virtual y encuentros presenciales.

Desarrollo

Buenos Aires como escenario de juego

El juego dentro de la educación infantil supo ocupar distintos lugares respecto a la enseñanza. Mientras que en los inicios fue centralmente un instrumento de la planificación docente y de este modo lo conocíamos como juego centralizador o juego-trabajo entre otras versiones, pasó a conformarse en un contenido de enseñanza a partir de la selección de determinados tipos de juego a desplegar en las salas de los jardines; nos referimos al juego de dramatización, al juego con reglas convencionales y al juego de construcción. Esta segunda vertiente, se enlaza con el derecho al juego y en reconocerlo como motor de desarrollo, pero, sin embargo, existen otros tipos de juego que se pueden sumar a esa primera tipología o selección, como por ejemplo, los juegos motores o los juegos con tecnología digital, por nombrar algunos. Vale la pena reconocer la controversia que se presenta al entrelazar el juego con las áreas curriculares. Son discusiones que llevan tiempo en la Didáctica del Nivel Inicial: si el juego es un instrumento o herramienta de enseñanza, si el juego tiene valor en sí mismo o si los contenidos de las áreas curriculares siempre tienen que ser abordados a través del juego. Reconociendo este panorama complejo armamos el marco que sustenta la propuesta de mapear el juego en la Ciudad de Buenos Aires.

1 Proyecto de capacitación llevado a cabo durante los años 2018-2019 en el marco de Oferta Abierta de la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires.

2 Sitio oficial: <https://territoriobrincar.com.br/>

La ciudad de Buenos Aires fue la excusa para el juego. Tomamos los barrios porteños³ y sus características para ir entrecruzando con los diferentes tipos de juego. La propuesta de este curso se apoya en el enfoque sociocultural del juego, considerando principalmente que el juego surge en el encuentro con los otros y en un contexto determinado. Nuestro contexto será Buenos Aires, el encuentro con los otros estará dado por las características de las comunidades que habitan los barrios porteños. Probablemente, nos resulte difícil ubicar los juegos en un mapa. Algunas dimensiones que tendremos en cuenta para mapear el juego podrán ser las condiciones geográficas, las características de los habitantes, el desarrollo histórico, las instituciones referentes, el espacio público, entre otras.

El carácter cultural del juego

El antropólogo Huizinga nos dice que “el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.”

Una de las formas de vislumbrar el carácter cultural del juego que se propuso, a la largo de la cursada, fue la observación y el análisis crítico de los objetos o juguetes que se utilizan en la experiencia de jugar. Para ello, pusimos a consideración el diseño de los objetos a través de las siguientes categorías:

- Juguetes: espadas, juegos de té o mate, autos, muñecas, etc.
- Objetos para jugar con el cuerpo: triciclos, patinetas, pelotas, etc.

- Objetos que son juegos: trompo, balero, yo-yo, barrilete, etc.

Asimismo, tomamos los juegos de hilos que pertenecen al grupo de juegos que se conocen como tradicionales pero que en las diferentes culturas han adoptado un carácter particular. Así podemos encontrar versiones de pueblos indígenas, europeos, anglosajones o asiáticos. Ahora... Si tuviéramos que hacer un regalo de un juguete argentino nos preguntamos: ¿cuál elegimos? ¿Podríamos comprar cualquier juguete de cualquier época? ¿Siempre se jugó con juguetes? La industria del juguete fue un factor clave en cuanto a los cambios que los juegos fueron sufriendo en las distintas épocas y lugares. Hoy nos encontramos frente una fuerte conjunción de la industria con los medios masivos de comunicación que provocan otro tipo de influencia. Estas preguntas junto con sus respuestas fueron orientando las primeras aproximaciones para la elaboración del contenido digital.

El enfoque sociocultural del juego, la definición de juego, la clasificación y formatos de juegos, el espacio, el territorio y urbanidad y las características socioculturales de la Ciudad de Buenos Aires fueron los temas centrales de la primera clase, en donde se propuso como actividad obligatoria para los docentes elaborar una presentación digital (en Power Point o similar) para reconstruir una mini biografía lúdica.

La ciudad y las formas de jugar

Una vez planteado el carácter cultural del juego -base del marco teórico de la propuesta- se avanzó en el abordaje del juego como patrimonio cultural, el espacio público e infancia junto con los lugares para jugar. “¿Qué es el espacio público para los nuevos?” se pregunta la Chiqui González y se responde: “Debe ser un lugar con equidad, accesibilidad para todos, zona de aprendizajes, lugar del bien común, escuela de la democracia, medio ambiente social y natural, norma legal, patrimonio, comunicación,

3 Los barrios de Buenos Aires son 29: Agronomía, Almagro, Balvanera, Barracas, Belgrano, Boedo, Caballito, Chacarita, Coghlan, Colegiales, Constitución, Flores, Floresta, La Boca, La Paternal, Liniers, Mataderos, Monte Castro, Monserrat, Nueva Pompeya, Nuñez, Palermo, Parque Avellaneda, Parque Chacabuco, Parque Chas, Parque Patricios, Puerto Madero, Recoleta y Retiro.

Mapear el juego de la Ciudad de Buenos Aires

memoria, derechos humanos e historia, donde se produce el encuentro, donde es posible la multiplicidad y la convivencia entre distintos” (González, 2018: 48). Se tomaron como referencia, en una de las clases, los siguientes espacios públicos: el Tríptico de la Infancia en Rosario y el Tríptico de la Imaginación en Santa Fe⁴, La isla de los inventos, Tríptico de la Infancia, Rosario (Santa Fe) y el Tríptico de la Imaginación: “La Redonda”⁵ (Ciudad de Santa Fe, Santa Fe) se integra en el espacio urbano con El Molino, Fábrica Cultural y La Esquina Encendida.

Los espacios que se pusieron a disposición, en este momento del curso, comparten la misma concepción de espacio público en tanto que se representan en la ausencia de la publicidad del consumo, con fuerte ligazón con las expresiones artísticas y liberados de los fines de lucro. Se continuó conociendo otras propuestas, como: “Playground Ideas”⁶. Es un proyecto que propone diferentes ideas para la construcción de parques de juego. En su sitio web, se encuentra una serie de recomendaciones que van desde tipos de materiales, investigaciones y diseño 3D. Kaboom!⁷ es otra iniciativa que entrecruza al juego con el espacio público. Esta iniciativa, brinda un conjunto de herramientas para la construcción de espacios de juego a través de una herramienta novedosa creada a partir de la experiencia recogida en el propio proyecto. Allí, se encuentran guías de diseño, recomendaciones e ideas sobre infraestructura del juego, estudios de caso y evaluaciones de impacto.

Pasear –virtualmente- por estos lugares, tuvo el propósito de enriquecer la mirada sobre la ciudad. Buenos Aires es una ciudad que conocemos pero que pocas veces la miramos. Se propuso a los cursantes una actividad que consistió en, un primer momento, fotografiar dos lugares



1. Abre la aplicación 
2. Ve a la barra 
3. Toca  para escanear

barriales que mantengan alguna relación con el juego. En un segundo momento, se pidió realizar la siguiente pregunta a un grupo de chicos (3 o 4): ¿Cómo debería ser un lugar para jugar? y tomando esas respuestas se analizaron con los contenidos propuestos en el campus. A continuación, se les propuso a los cursantes generar un álbum de fotos colaborativo que aquí compartimos una de las producciones: <https://pin.it/6AT8wrl>

El juego como delito

En una entrevista realizada a Francesco Tonucci, el pedagogo italiano nos dice: “El juego tiene que ver con una dimensión de suficiente libertad y autonomía. En el espacio doméstico es difícil que esto se dé porque normalmente coinciden los padres con los hijos. Es habitual que se les pida a los niños que se queden en casa para que estén bajo el control de los adultos”. La seguridad que nos da la casa viene acompañada -nos advierte Tonucci- de la inmo-

4 Compuesto por tres lugares distintos: “La isla de los inventos”, “La granja de la infancia” y “El jardín de niños”. Para acceder a conocerlo pueden entrar al siguiente link: <https://www.rosario.gov.ar/web/ciudad/cultura/centros-culturales/triptico-de-la-infancia-entre-chicos-y-grandes>

5 Sitio oficial: <https://www.santafe.gob.ar/ms/presente/inversion/triptico-de-la-imaginacion-la-redonda-arte-y-vida-cotidiana/>

6 Sitio oficial: <https://playgroundideas.org>

7 Sitio oficial: https://kaboom.org/playbook/design_guides/transit

alidad que provocan ciertos juguetes y la monotonía del espacio. Jugar es enfrentarse al desafío, lo nuevo, lo impredecible. Para ello, los niños tienen que modificar los espacios seguros de la casa y se convierten en algo extraño y divertido para el inicio de los juegos. Estas modificaciones buscan superar el aburrimiento, pero elevan el riesgo de los accidentes domésticos. El aire libre, el espacio exterior suele ofrecer mayores opciones y variantes que desafían a inventar y reinventar las formas de jugar.

Tonucci -que sabe dialogar con los niños- define en una entrevista “que el espacio debería ser accesible y esto significa que todos puedan aprovecharlo y utilizarlo. Los niños rechazan que les toque un espacio separado y lo que piden es que el espacio público sea público, que es aparentemente una tautología. Pero, de hecho, significa que sea un espacio compartido. Un lugar público que sea público es adecuado para distintas funciones, en distintos momentos del día, y para distintas categorías sociales y generaciones. Esto hace al espacio público. ¿Y cómo debería ser? Un lugar lo más natural posible. Los niños dicen “que no sea todo llano, porque no es posible esconderse”. Significa que es divertido tener un lugar que tenga subidas y bajadas, niveles, huecos. Que tenga obstáculos, como matorrales. Que tenga materiales naturales, un tronco, piedras... De manera que cada uno pueda aprovechar lo que necesita”.

Muchas ciudades están silenciadas; silenciadas en cuestiones relativas al juego. Sabemos que es difícil encontrar a los niños jugando en las veredas; quizás los hay, pero muy pocos. Se intentó, en esta propuesta formativa, aunque sea de manera ilusoria y virtual, recuperar el juego en los espacios públicos. Un juego que no está perdido mientras la escuela o el jardín sean espacios de oportunidad para recuperar, recrear y aprender a jugar.

Estamos lejos de creer que el juego es un delito, como nos cuenta Tonucci en su entrevista; metáfora que se tomó para este apartado. Los que nos dedicamos a la infancia desde distintas profesiones y ocupaciones estamos cerca del juego como derecho. Los maestros, especialmente, están en la escuela para enseñarlo.

Documentación de juegos

La realización de un video cuyo contenido es el juego persigue la intención de lograr un recurso pensado y diseñado como un contenido digital de carácter pedagógico, al que también podríamos denominarlo como un recurso didáctico. Para la realización se ha tomado algunos rudimentos del lenguaje cinematográfico. Si bien se reconoce que en las instituciones las imágenes y los videos son elementos corrientes, debemos advertir que estos registros se realizan de manera espontánea, no ligado a una planificación de enseñanza. En esta ocasión el propósito es poder anticipar, cuidar y prever el registro. En este sentido, se brindaron las siguientes orientaciones:

1. **definir la idea:** es la base del registro, deber ser clara y precisa. Se cuenta mediante la imagen, la palabra y el sonido. Posee una lógica propia, a partir de la combinación de diferentes recursos. De esta manera, construiremos el argumento del registro: la historia narrativa.
2. **definir los personajes:** su caracterización. Personajes principales y secundarios.
3. **seleccionar los escenarios:** se recomienda el cambio mínimo de dos escenarios o, por el contrario, un cambio en el tiempo o de estado (despierto o durmiendo)
4. **el storyboard:** o guión visual. Es la secuencia de la filmación realizada en imágenes o pequeños bocetos donde se definen los planos, encuadres, movimiento de cámara, etc. Los planos pueden ir de un plano general (panorámico) a un primer plano. Es una guía para el momento de la filmación, anticipando las escenas que se quieren grabar.
5. **el sonido:** se define el uso del sonido ambiente, de voz en off, selección musical y efectos sonoros.
6. **rodaje:** es el momento de la filmación; de la captura de imágenes. Es importante considerar la intensidad de la luz, de manera tal, para evitar sombras indeseables.
7. **edición y montaje:** es el momento de unir las imágenes y los sonidos, solucionar los problemas que se detectaron, incorporar efectos. Se incorporan

Mapear el juego de la Ciudad de Buenos Aires

los títulos, créditos y demás textos que se consideren pertinentes.

8. **visionado final:** se comprueba si nuestra historia narrativa se comprende. Permite realizar los últimos ajustes.

Se ofreció como muestra modélica uno de los videos del proyecto “Territorio de Brincar” llamado “Brincadeiras com petecas nas diversas”⁸. Para ir organizando la historia narrativa (idea o tema de filmación) se elaboró un cuadro que permitía ir avanzando en la elaboración del video. Al ver el video, se puede notar que los pasos enumerados más arriba, están todos presentes; algunos de manera más explícita, de otros podemos inferir su presencia. Claramente, se puede encontrar:

1. **La idea:** registro del juego Brincadeiras com petecas o Mangá
2. **Los personajes:** 4 niñas y 2 hombres, grupos de niñas y niños
3. **Los escenarios:** exterior de una casa, aldea, sierras, interior de un establo.
4. **Planos:** panorámico en la escena de la aldea, primer plano de la cara de la nena rubia que va desarrollando el juego en la filmación.
5. **Sonido:** voz en off, música instrumental, sonido ambiente.

A continuación, se presentan los materiales previos realizados por una de las cursantes antes de la filmación del video.

- **Nombre del juego a registrar:** juego de paracaídas
- **Barrio:** Palermo (Aeroparque)



SECUENCIA

DESARROLLO

Idea o la historia narrativa (Redactarse en 140 caracteres)

Mostrar el armado del paracaídas con bolsas de nylon, una figura de cartón o piedra.
Luego mostrar como lanzarlas.

Personajes

Se necesitará un mínimo de dos niños

Storyboard o guión visual

Se realizará en un archivo independiente.

Sonido

Música

Escenarios

El escenario será un parque, simulando estar en el barrio de Palermo (Aeroparque).

Rodaje

Trabajo autónomo

Edición y montaje (consignar dispositivo y programas a utilizar)

Por el momento se me ocurre trabajar con los programas de edición de videos que traen los teléfonos celulares.

La conjunción del juego como contenido de enseñanza, el uso de las Tic con sentido didáctico y la intención de generar un recurso inédito que potencie las propuestas de

8 El video puede verse en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=wXEjjiUOCck>

Mapear el juego de la Ciudad de Buenos Aires

enseñanza con un fuerte vínculo entre la ciudad, la infancia y la cultura conformó como producción final la ubicación georreferenciada de las producciones. No solo ubicamos los videos que se fueron creando, sino que buscamos excusas para ubicar otras producciones que encontramos disponibles para completar nuestro mapa. Cada ícono de dado en color violeta representa un video. Los invitamos a conocer el “mapeo de juegos de la ciudad de Buenos Aires”: <https://www.google.com/maps/d/u/4/viewer?mid=1N-6VOiL-R6X5IL1XtWL8dkZQehW2Dt-PX&hl=es&ll=-34.60250750946643%2C-58.41960251516474&z=12>

Conclusiones y prospectivas

La experiencia narrada fue una posibilidad que brindó a los cursantes para entrelazar el juego como derecho de la infancia y como contenido de alto valor cultural que la escuela debe garantizar en sus propuestas. La invitación a generar un contenido digital inédito se basó en los escasos materiales didácticos disponibles pensados directamente para el Nivel Inicial. En otro sentido, también se buscó alejarse del carácter instrumental del uso de la tecnología para pensarla e incorporar como potenciadora de la enseñanza y el aprendizaje, como elemento estratégico para potenciar las experiencias a partir de nuevos aprendizajes (Correa, et al, 2019, p. 147).

Si bien el diseño del recurso solo estuvo a cargo de las docentes, se espera que en ediciones futuras se pueda

invitar y construir junto con los niños y las niñas su propio material de juego.

Referencias

- Bruner J. (1988) “Realidad mental y mundos posibles”. Gedisa, Barcelona.
- Cabanellas, I. (2005) “Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía”. Grao, Barcelona.
- Correa, J. et al (2019). Diversidad y educación. Saberes producidos en la maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia. Medellín: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia.
- Calmes, D. (2007) “Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida”. Ed. Biblos, Buenos Aires.
- Huizinga, J. (1996) “Homo Ludens.” Alianza/Emecé. Madrid.
- OEI (2014) Colección “El juego en el nivel inicial. Propuestas de enseñanza”. Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje. Ediciones Fausto.
- Pelegrinelli, D. (2010) “Diccionario de juguetes argentinos. Infancia, industria y educación 1880-1965”. El Juguete Ilustrado Editor, Buenos Aires.
- Velázquez, C. (2006) “365 juegos de todo el mundo”. Barcelona: Océano.
- Sarlé, P. (2006) “Enseñar el juego y jugar la enseñanza”. Paidós, Bs. As.

UNDERSTANDING THE TRANSITIONAL EXPERIENCE OF CHILDREN FROM A TWO-YEAR-OLD GIRL'S PLAYFUL COMMUNICATION

Ryutaro Nishi, Ph.D.¹

Reception date 03/18/21 - Acceptance date 06/20/21

Summary

The transitional period is widely recognised as an important issue in Early Childhood Care and Education. To fully understand children's personal experience of transition, one must examine the experience not only at a conscious level that can be readily verbalised, but also at a level that involves nonverbal and unconscious communication. Psychoanalytically informed researchers in the field of Early Childhood Care and Education have discovered a useful method for such intent. The study presents a case of a two-year-old girl in a nursery school in Japan, who experienced transition from a toddler's class to a class for children more than three years old. The fictitious ideas about separation and leaving that the child communicates in play can be interpreted as a reflection of her transitional experience. Based on the interpretation of the episode, the study highlights the significance of listening and playfully responding to children's communication in a psychoanalytically informed manner.

Keywords:

Early childhood education, Preschool children, Psychoanalysis, Communication, Play

Introduction

The period of transition is a widely recognised important issue in the field of Early Childhood Care and Education (ECCE; Brooker, 2008). Children experience significant changes in the outer and inner world during the transitional period. Aside from making connections between curricula to smoothen transition between institutions, understanding the transitional experience is paramount because children in this period struggle to develop new identities.

If one admits that listening to the 'hundred languages' (Rinaldi, 2005) of children is the key, then the problem is how to listen to them. Especially in their early years, it is important to pay attention to how children communicate not only at the conscious level that can be readily verbalised, but also in a more subtle dimension that involves non-

¹ Notre Dame Seishin University, Okayama, Japan. [mailto: nishi@post.ndsu.ac.jp](mailto:nishi@post.ndsu.ac.jp)

verbal and unconscious communication. Makoto Tsumori is a Japanese ECCE philosopher and practitioner who is a pioneer in this field of research. He integrated educational anthropology and psychoanalytic and Jungian psychology during his practice in his special school (Tsumori, 1979; 1997). In essence, his work showed that children's expressions can be symbolically interpreted as reflections of their self-realisation process, which develops through a mutually transforming relationship with the practitioner, as comparable with psychoanalytic play therapy. Recently, several studies apply the psychoanalytic observation method to ECCE settings in a different vein (Adamo & Rustin, 2013; Elfer, 2016). This highlights the importance of deeply understanding children's experience. The present study shows an example of an attempt to understand a child's experience of transition in such a perspective.

Context of practice

Sakura is a two-year-old girl who attends a nursery school in Japan, where practitioners promote children's growth by providing due attention and free play in a conducive environment. In Japan, the new school year starts in April, and Sakura would soon move up to a class for children more than three years old. Children less than three years old in ECCE were traditionally called *nyuuji*, which means infants and toddlers. The minimum standard of adult to child ratio is 1:6 for children from 1–2 years, in contrast to 1:20 for 3-year-olds and 1:30 for children more than 4 years old. Hence, transitioning from *nyuuji* period is not a small life event for children even in the same nursery. Sakura entered this nursery school when she was an infant, and the researchers have been in friendly terms with her through our participant observation since then.

Method

Together with a fellow ECCE practitioner, the researcher has visited this nursery school weekly for years to observe pedagogical practice and children's play. They observed children not in a detached and objectivistic way, but rather in a practically-oriented way, that is, by responding to children's needs to be understood and played with. Children communicate ideas to researchers in play, and they share something of their inner world that cannot be appre-

ciated through objectivistic observation. The following report on the observations of certain episodes was documented by the researcher's colleague, with the approval of the nursery school and the parents.

Development

Episode: In February of a year, two-year-old children in the nursery school were invited to play in the classes of children more than three years old where they were to move in April. This method is aimed to smoothen their transition, and the children enjoyed playing with older children in a rich play environment of the classes they would soon belong to. In the course of the observation, 18 children and 3 practitioners were in the class for two-year-olds, and they would be separated into three classes where children aged 3–5 years old were mixed. Sakura enjoyed the new class, but she told the researcher in passing that she wished that the children and practitioners would still be together in April and not separated in new classes.

In April of the same year, the practitioners thoughtfully considered to provide play situations that can be readily shared by different age groups to facilitate the successful transition of new class members. In the garden, older children were helping younger ones, such as helping them in making smooth mud balls, and the joy of the shared play activity facilitated transition. Sakura verbalised, 'I'm not lonely in the new class, but...' This suggests that it may still take longer for her to fully enjoy the activities in the new class.

On the last day of May of the same year, Sakura approached the researcher in the garden and said that she was leaving this nursery school. She told me that this was her last day there because her parent's job situation had changed. The researcher replied that she will be greatly missed, then quickly gathered leaves and twigs and gave them to her as a parting gift. She was delighted by the gift, and she also gave a gift in return. As the interaction took on a playful tone, Sakura and the researcher repeatedly exchanged several gifts and high-fives to express a fond farewell.

Soon after the impromptu parting ceremony, the researcher found out that she was, in fact, not leaving. There was no change in the job situation of her parents, and the

people in the nursery school had no idea why she had said such a thing. In June, Sakura became more active, expressing herself more freely than how she did in April, and she was fully enjoying the new class.

Interpretation: As Sakura has been observed to excel in terms of intellectual and social–emotional aspects, it is not readily comprehensible why she verbalised a fictitious situation. The story of her leaving can be seen as a fantasy that contains unconscious elements reflecting her inner world. In psychoanalytic dream interpretation, unconscious fantasy is frequently triggered by emotional impingements from daily life that cannot be readily processed by consciousness (Freud, 1900; Langs, 1978).

Transition to the new class is one of such triggers in her life. At that time, she was undergoing the process of moving out from the old class and adapting to a new one, which naturally takes time. The fantasy of her leaving the nursery emerged on the last day of May, which can be seen as a representation of the end of the transitional process; that is, she was reflecting her emotions towards truly leaving the *nyuuji* class, and she finally realised that she is not a toddler anymore. It was an interaction to celebrate her graduation from the old class, which was spontaneous and shared with the responsive observer who was in good terms with her throughout her *nyuuji* period.

Conclusions and prospects

The study presents a method to possibly understand children's experience of transition through their expression of fantasy beyond the conscious level. It is important not to discard what appears unrealistic at first when understanding children's communication. Unlike conscious reasoning, unconscious fantasy is expressed in scattered forms in the subtlety of daily life. Children's communication in play can be seen as a vehicle of such fantasy. When any form of children's expression is taken into consideration, researchers and practitioners will be able to get deeper insights into children's inner world.

The highlighted episode suggests that in responding to children's communication in a playful manner, it is important to use one's personal imagination and respect the core of the inner experience reflected in children's fantasy. In the study, the observer's spontaneous and heartfelt response may have facilitated the child's transition to her new class. Listening to children's communication symbolically in a psychoanalytically informed manner can expand one's repertoire of pedagogical intervention towards supporting children with careful consideration of their inner growth.

Acknowledgements

I appreciate Mihoko Ito for providing the episode from her observation. I am also grateful to the children, the parents and the practitioners for making our observation possible.

References

- Adamo, S. M. G., & Rustin, M. (2013). *Young child observation: A development in the theory and method of infant observation*. London: Karnac.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Elfer, P. (2016). Psychoanalytic theory, emotion and early years practice. In T. David, K. Goouch & S. Powell (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophies and theories of Early childhood education and care*. Abingdon, UK: Routledge.
- Freud, S. (1900). The interpretation of dreams. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, 4–5. London: Hogarth Press.
- Langs, R. (1978). *The listening process*. New York: Jason Aronson.
- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Abingdon, UK: Routledge.
- Tsumori, M. (1979). *Kodomogaku no hajimari*. [The beginning of child study.] Tokyo: Froebel-Kan.
- Tsumori, M. (1997). *Hoikusha no chihei: shiteki taiken kara fuhen ni mukete*. [The horizon of an ECCE practitioner: Starting from personal experience, striving for universality.] Kyoto: Minerva Shobou.

INTERVENCIONES DOCENTES EN EL JUEGO DRAMÁTICO. APORTES DE UNA INVESTIGACIÓN.

Ivana Evans¹

Fecha de recepción 17/03/21 - Fecha de aceptación 20/06/21

Resumen

Compartimos en este artículo algunos avances del trabajo de investigación realizado en el marco de la tesis de Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario. El título de la indagación es “Las intervenciones docentes en el juego dramático. Sentidos construidos por docentes de jardines públicos de la ciudad de Bariloche”. La investigación se llevó a cabo en dicha ciudad del sur de Argentina, con docentes que trabajan en instituciones de Educación Inicial y tienen a su cargo grupos de niños de 4 y 5 años. Seleccionamos algunas categorías de análisis que resultan interesantes para pensar los dispositivos y las formas de organizar la enseñanza en la Educación Inicial. Se evidencia en los datos recogidos, que la construcción de un lugar enseñante respetuoso del juego como territorio de las infancias, implica una serie de tensiones en relación a cómo estar en el juego sin invadir; decisiones en relación a los objetos y materiales para jugar y posicionamiento respecto al uso de los espacios institucionales.

Palabras clave:

juego de simulación- escuela de párvulos

Introducción

En las últimas décadas ha surgido un interés renovado por estudios centrados en la relación entre juego dramático y enseñanza en la educación infantil. Diversos autores (Ortega, 1990; Violante, 2011; Sarlé, 2006; Ruiz de Velazco y Abad Molina, 2016) han profundizado en su estudio e indagación y cada vez más se reconoce la importancia del juego como estrategia de enseñanza y como contenido cultural. Pero, como plantea Sarlé (2015), esta consideración acerca del valor del juego dramático y su presencia en las prácticas cotidianas en las instituciones o en las investigaciones sobre el tema “no es equivalente a la atención que se presta al ‘modo de jugar’...” (p. 31), es decir, al lugar de la docente durante el desarrollo del juego dramático.

Presentamos en este texto algunos avances basados en el análisis e interpretación del material surgido en las entrevistas realizadas a docentes, para focalizar en las intervenciones durante el desarrollo del juego; intervencio-

1 Licenciada en Psicopedagogía- Profesora de Educación Inicial- IFDC Bariloche- Argentina- ivanaevans@gmail.com

nes en relación a los objetos y materiales, a su lugar como participante y a los espacios que se habilitan.

Se realizaron entrevistas de grupo focal (Denzin y Lincoln, 2012) con una modalidad de entrevista en profundidad, es decir, dar un espacio- tiempo que ofrezca las mejores condiciones para el encuentro y favorecer la conversación. Adherimos a una modalidad de entrevista empática (Fontana y Frey, 2012 en Denzin y Lincoln) que nos aleja del mito de la neutralidad y toma en cuenta la propia implicación, saberes y experiencias que portamos, motivos y sesgos imposibles de separar de nuestra propia historia construida, que, a la vez, constituyen el conocimiento necesario para iniciar y sostener esta indagación.

En relación al guión de la entrevista, fue elaborado con anticipación teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación. El mismo abarcó distintos temas y subtemas que resultaban prioritarios; fue una guía, ya que lo importante era que las docentes hablaran de sus experiencias y saberes construidos, es decir, lo que se buscaba era que se generara un clima distendido y de verdadera conversación en torno a la temática del juego dramático. Nos interesaba que se aborden en ese diálogo varios aspectos en relación directa con los objetivos: la cuestión de las intervenciones, qué hacen ellas antes, durante y después del juego, qué características tienen esas intervenciones; los sentidos que las docentes le otorgan a esas intervenciones, porqué las realizan, las intenciones que las guían y en relación a su propia formación, cómo fueron construyendo esos sentidos a lo largo de su trayectoria laboral y formativa, que instancias colectivas, personales, reconocen como importantes en esa construcción. Ese guión a modo de “agenda de la entrevista” se fue organizando en torno a esos temas y se pensaron preguntas que resultaron orientadoras de cada uno de esos tópicos. Quedó abierta la posibilidad de incorporar otras que surgieron en el devenir de la conversación, que amplíen o retomen aspectos enunciados por alguna de las participantes, o que resulte de nuestro interés profundizar. Tomamos en cuenta lo que plantea Chase (en Denzin y Lincoln, 2012:76) para alejarnos de la idea “de que el entrevistado tiene todas las respuestas a las preguntas del investigador” y acercarnos más a considerar a las entrevistadas como narradoras, con voz propia, de sus experiencias.

Desarrollo

Presentamos en este apartado algunas conclusiones parciales que abren la mirada hacia la temática que convoca, desde la perspectiva de la actuación docente.

¿Qué decisiones toman las docentes en relación a su actuación en el juego dramático? La acción de la docente se evidencia en todo el proceso. En principio, existe una decisión y posicionamiento para habilitar todo lo necesario para que el juego suceda, una intención manifiesta de generar intervenciones en relación a la disposición de escenarios y materiales, gestionar lo institucional, anticipar tiempos y espacios, estar disponible para atender las situaciones que emergen del propio juego, sostener el caos inicial y el desarrollo del juego para que no pierda su sentido, su esencia, la libertad que lo constituye porque como dice una de ellas “el juego es de los niños”.

¿Cómo son las intervenciones que las docentes realizan antes, durante y después de los juegos dramáticos? Las mismas se analizan teniendo en cuenta que, lo que se evidencia, es que las formas de estar de las docentes en el juego siempre se perciben como movimiento, como una tensión entre acciones. Se reconoce un “no saber” que impulsa a ir probando y, también, un saber contextualizado al conocimiento del grupo, que se nutre de sus propios desafíos pedagógicos. No se actúa siempre de la misma manera y no se actúa con la seguridad de que esa actuación es la adecuada, por el contrario, siempre hay un quantum de incertidumbre, de prueba, de avanzar a tientas para “ver qué pasa”.

Respecto a los materiales: tensión ofrecer-restringir

En relación a los materiales u objetos para jugar, fueron muchas las alusiones que hicieron las docentes entrevistadas, lo que evidencia la importancia que tienen los objetos como mediadores y posibilitadores de experiencias creativas y ficcionales. Manifiestan que a medida que conocen al grupo y a cada una de las niñas, saben cómo juegan y qué les interesa o qué necesitan seguir aprendiendo. Este conocimiento es una herramienta para poder intervenir, a veces ofreciendo algún objeto o materiales que disparen escenas y guiones “¿qué podemos hacer con esto?” “¿qué necesitan para jugar a?”, otras veces, esperando que sean les

niños quienes lo requieran por la necesidad de contar con algún objeto. En este caso las intervenciones de la docente facilitan el acceso “búsquenlo en el armario”, ofrecen alternativas para la elaboración “¿y cómo lo podríamos construir?” o lo aportan preparado para la ocasión “miren lo que traje”. Acá la categoría de intervenciones tiene sentido en la interacción, es decir, los niños participan en las actividades con mayor o menor autonomía según las propuestas que le hace su docente. La categoría interactividad nos aporta una mirada que integra las acciones de la docente con las de los niños y niñas; haciendo foco en la necesaria interdependencia entre ambas. Coll Salvador (1993) propone siete dimensiones para analizar la interactividad, cuatro en relación a la actuación docente y tres en relación a la del alumno. Tomamos su aporte para analizar estas intervenciones: al facilitar que sean los mismos niños los que se procuren los materiales para armar los escenarios cuando estos implican objeto conocidos, que ya son parte de la escena común, la docente delega la acción en los niños, promueve la autonomía en la acción. También en el caso de que esos objetos no estén, o no existan, la docente aporta ideas, ofrece alternativas, facilita materiales y herramientas para su elaboración. En el caso de los objetos que trae la docente ya elaborados, introduce y modifica las posibilidades de crear escenas o personajes que dinamizan y enriquecen el juego.

Respecto a su participación asumiendo un personaje: tensión entrar- salir

En este punto las docentes evidencian una alta implicación con cierta dosis de incertidumbre respecto a su lugar como jugadoras, en calidad de personajes. Se mueven en un pendular consciente entre ofrecer su disponibilidad sin invadir, estar disponibles, pero no imponer, un vértigo de presencia intermitente, construido en los años de experiencias con diversos grupos. Admiten que este conocimiento construido en la práctica se presenta siempre inacabado, es necesario adecuarse al contexto, al grupo, ahí se actualiza, en el transcurrir cotidiano de la sala y la institución, al respecto Correa considera que “aún falta en la comprensión de subjetividades que emerjan de la espontaneidad, lo circunstancial, lo particular y lo colectivo” (2020, p.24). Lo que resulta una certeza es la ineludible

responsabilidad de estar ahí, de no dejar en soledad a los niños, porque el juego se presenta como una oportunidad única para la acción docente.

Respecto a la gestión de lo institucional: tensión adentro- afuera

Muchas veces el juego se expande más allá de los límites de las salas, y esto suele generar conflictos que es necesario anticipar. Propiciar acuerdos que involucran a los múltiples actores que habitan la institución resulta un aspecto a tener en cuenta, poder dar continuidad al juego y respetar la libertad de los jugadores en la elección de espacios, materiales, formas de hacer que permitan la fluidez de las escenas dramatizadas. Parece necesario contar con “aliados” institucionales para el juego: personal de servicios generales, preceptoras, otras docentes que consideren importante ampliar espacios, sostener el caos y el movimiento de objetos, materiales, mobiliario para cuidar y acompañar juegos que suceden fuera de la sala. Es preciso transformar esos “no lugares”, pasillos, salones de usos múltiples, que son espacios de tránsito o de uso común restringido a cronogramas y presencia de adultos, en ambientes integrados a las propuestas lúdicas, que expanden y potencian el juego.

Conclusiones y prospectiva

Para finalizar esta presentación y dejar abierto el diálogo a nuevas búsquedas, hacemos foco en algunas ideas que fueron tomando forma en el transcurso de esta investigación.

Pensando en la interacción entre los docentes y los niños en el juego y, entendiendo que las experiencias implican subjetivamente a ambos participantes, se valora especialmente ese acompañamiento singular que atiende a cada niño, que da mirada y escucha a los detalles, a aquellas producciones incipientes que requieren ser animadas y engrandecidas.

Considerando al juego como contenido de valor cultural que requiere ser enseñado, la docente es alguien que vive aquello que va a enseñar. En las docentes participantes de esta investigación, se puede decir que son “militantes” del juego. No es posible separar el modo de enseñar del conocimiento que desea transmitir, el conocimiento

está in-corporado en su vida de manera tal que “se hace cuerpo”, se hace experiencia, se personifica. Es decir, en relación al juego dramático, la docente y su compromiso con ese objeto de enseñanza están intrínsecamente ligados.

Aquí emerge otra característica propia de la práctica docente, en la relación “juego- planificación”. Las docentes evidencian una tensión entre lo que se planifica del juego y lo que es imposible anticipar; también aparece el lugar de los niños en la planificación; la planificación como un reaseguro para dar entidad al juego frente a otros. Aparece un fuerte compromiso con la enseñanza, lo que implica el pensar anticipadamente los sentidos de sus propuestas, las intenciones pedagógicas que las guían pero, en referencia al juego dramático, y reconociendo su naturaleza de cierta imprevisibilidad, asumen que la planificación también involucra al grupo de niños. Esta es una característica que potencia las posibilidades de múltiples aprendizajes que se favorecen con el juego dramático.

Las docentes reconocen en sí mismas un proceso formativo y de problematización en torno a estos temas, cuando expresan que la temática del juego dramático ha estado presente en sus inquietudes desde hace tiempo. Las propias preguntas, el interés personal en la formación, la búsqueda de mejores y más apropiadas formas de enseñar a niños pequeños, resignificando los conocimientos recibidos en su formación inicial en relación con los desafíos de la práctica, de la diversidad presente en los grupos, de los requerimientos curriculares fueron temas que circularon en esa conversación. Esto se relaciona con otro de los objetivos de esta indagación, la comprensión de los sentidos implicados en esas prácticas asumiendo que esos sentidos resultan de una construcción, de un trayecto en el que se imbrican aspectos personales, profesionales, de tiempos y contextos vividos. La práctica implica un hacer que se va perfeccionando con la experiencia; un hacer que se va refinando con la reflexión, con las puestas a prueba, la toma de conciencia de los errores y la concientización no sólo acerca de lo que se hace, sino también de cómo se hace. Un aprendizaje y ejercicio de destrezas que con el tiempo y la experiencia se hacen cada vez mejor. Y de alguna manera las docentes entrevistadas hicieron referencia a esto, a las transformaciones que fueron realizando en sus prácticas como resultado de los años de experiencia, de las

preguntas que las inquietaron y de aquellas situaciones que las confrontaron y las movilizaron a buscar nuevas y otras formas de actuar. Aquí se evidencia un compromiso ético y político con su propia formación, asumirse protagonistas de su transformación, hacerse cargo del sentido de la práctica para generar cambios.

Lo presentado en este artículo es resultado de las acciones de una investigación que aún está en curso, actualmente, en su etapa de elaboración de conclusiones y escritura del informe final de tesis. Consideramos importante socializar esta producción para hacer circular esos conocimientos y poner en valor el desafío de la formación permanente que como docentes nos implica.

Bibliografía

- Abad Molina, J. y Velasco Gálvez, A. (2016). El juego simbólico. Barcelona, España: Graó
- Coll Salvador, C (1993). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Correa, J. (2020). Ecología de saberes de estudiantes con discapacidad un paso para construir justicia curricular en educación superior. En Saberes producidos en torno a la discapacidad. Juan Pablo Suárez Editor. Medellín: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia.
- Denzin N y Lincoln Y. Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen 4. Barcelona, Gedisa Editorial
- Fontana, A y Frey, J. (2012) “La entrevista: de una posición neutral al compromiso político.” en Denzin N y Lincoln Y. Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen 4. Barcelona, Gedisa Editorial
- Ortega, R. (1999) Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa. Sevilla, España: Díada Editora.
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Sarlé, P.; Rosemberg, C. (Coords.) (2015). Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Violante, R. (2011). La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de la Educación Inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego. Ministerio de Educación.

CALL FOR OMEP ARTICLES: THEORY INTO PRACTICE N°5 – 2022.

OMEP: Theory into Practice digital journal calls teachers and advanced students who are part of the community of this Organization to present articles about pedagogical practices of early childhood education.

The journal's 5th/2022 edition will be dedicated to the pedagogical **experiences of educators and families during the COVID-19 pandemic and the reflections on learning, challenges and lessons for improvement.**

Different experiences and research show that, in the course of the pandemic, both families and educational institutions have faced great changes in order to guarantee the right to education and care for young children. Families changed their daily routines and became more active educational agents, deploying new strategies to guide and accompany their children at home. Educators implemented new strategies to keep educating at distance or to sustain health measures within institutions that remained opened or reopened. The bonds, communication and perception of educators and families have changed, redefining roles and giving new meanings to young children's relationship between family and school life.

Schedule for people interested in publishing:

ACTIVITY	DATE
Call	September 15th, 2021
Closing	November 15th, 2021
Notification of proposals approved for publishing	November 30th, 2021
Revision and adjustments with collaborative peers	December, 2021 – February, 2022
Editing	March, 2022
Publishing	April, 2022

Criteria for the presentation of articles.

Only the articles that follow the guidelines established by the Editorial Committee of the journal will be considered for evaluation, approval and publication.

Guide for authors

Article structure:

The title should not exceed 10 words and 15 with a subheading.

Author(s): Full name(s) should appear under the title, justified to the left, using capital letters only for the first letter of the first and last name. In case of having two or more authors, each name must be followed by the corresponding number of asterisks to signal the footnotes. Each author's footnotes should indicate the following information: last academic level, institutional affiliation, city and country, email address.

Summary: Maximum of 150 words, written in only one paragraph and it should contain neither references nor abbreviations. It should contextualize the reader about the intention and the content of the text, alluding to the country where the experience unfolds.

Key words: Include from three (3) to five (5) key words taken from UNESCO Thesaurus: <http://databases.unesco.org/thessp>

Context of practice: Present an identification and analysis of the context in which the practice takes place, a characterization of the program or modality of care or education, the participating population, the purpose and/or objectives, in addition to the issue or need that gave rise to it.

Method or methodology (for research articles): The method that has guided the development of the practice experience must be specified.

Development: Specify stages, phases, strategies and significant moments of the practice, achievements in relation to the issue or need and concepts that emerge from its implementation. Moreover, describe precisely the materials, tools and guides that facilitate the development of the activities and processes.

Conclusions and prospects: Show the contributions to the improvement of early childhood education.

References: Only regarding the bibliography cited in the text. Follow the criteria of the APA Style seventh edition.

Writing of the text:

- a. Font: Times New Roman 12 (body), 10 (footnotes), 11 (references);
- b. The document should be sent in Word format with the file extensions: .doc, .docx (not .pdf or .rft) and photographs and tables (if any) should be in jpg format and in high quality. They should not be pasted into the text;
- c. The line spacing should be of 1.5, with an indentation of 1.25 cm in the first line, there should not be space between paragraphs;
- d. Photographs and tables that grant the corresponding credits may be included in the text of the document for reference purposes only (due to editing issues, they must be sent in a separate file).

Attach publication authorization

PUBLICATION AUTHORIZATION FORM

Through this document, I grant a publishing license to the World Organization for Early Childhood Education, OMEP, for the publication of my article entitled:

“...”

in the “OMEP: Theory into Practice” digital journal. As author(s) of the article, I am/we are responsible for its content (text and images) that I/we freely give to OMEP, since it is an academic and non-profit publication, whose purpose is to broaden knowledge about education and care in early childhood:

Signature(s):

First and last name(s):

ID number(s):

Articles will be submitted via email at:
astrideliana.espinosa@worldomep.org
cc woldsecretary@worldomep.org

CONVOCATORIA ARTÍCULOS TEORÍA EN LA PRÁCTICA N°5 2022

La Revista virtual **OMEPE Teoría en la práctica** convoca a la presentación de artículos sobre prácticas pedagógicas de la educación de la primera infancia, a profesores y estudiantes avanzados, que sean parte de la comunidad de la Organización.

El N° 5/2022 de la revista estará dedicado a **las experiencias pedagógicas de educadores y familias durante la pandemia de COVID-19 y las reflexiones sobre aprendizajes, retos y lecciones para la mejora.**

Diferentes experiencias e investigaciones muestran que en el transcurso de la pandemia, tanto las familias como las instituciones educativas enfrentaron grandes cambios para poder garantizar el derecho a la educación y al cuidado de los niños pequeños. Las familias cambiaron sus rutinas cotidianas, y pasaron a ser agentes educativos más activos, desplegando nuevas estrategias para orientar y acompañar a sus hijos en el hogar. Los educadores utilizaron nuevas estrategias para seguir educando a distancia o para sostener las medidas sanitarias dentro de las instituciones que permanecieron abiertas o que se reabrieron. Los vínculos, la comunicación y las percepciones de educadores y familias han cambiado, redefiniendo funciones y otorgando nuevos significados a la relación la vida familiar y la vida escolar de los niños pequeños.

Cronograma para las personas interesadas en publicar:

ACTIVIDAD	FECHA
Apertura de la Convocatoria	Septiembre 15 de 2021
Cierre de la Convocatoria	Noviembre 15 de 2021
Comunicación propuestas aprobadas para publicación	Noviembre 30 de 2021
Revisión y ajustes con pares colaborativos	Diciembre de 2021 – febrero de 2022
Edición	Marzo de 2022
Publicación	Abril de 2022

Criterios para la presentación de artículos

Solo los artículos que sigan los lineamientos establecidos por el Comité Editorial de la revista, serán considerados para su evaluación, aprobación y publicación.

Guía del/a autor/a

Estructura de los artículos:

El título no debe exceder 10 palabras y 15 con subtítulo.

Autor/es: Debajo del título debe ir justificado a la izquierda, el nombre completo del/a autor/a o autores del capítulo, se utiliza mayúscula sólo para la primera letra del nombre o apellido. Si son dos o más autoras/es, el nombre completo de cada una/o debe ir seguido del número correspondientes de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página. Cada uno con nota al pie para la siguiente información: último nivel académico, filiación institucional, ciudad y país, dirección de correo electrónico.

El Resumen de máximo 150 palabras. Se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias, ni abreviaturas. Debe contextualizar al lector sobre la intencionalidad y contenido del texto, haciendo alusión al país en el que se desarrolla la experiencia.

Palabras clave: Incluir de tres (3) hasta cinco (5) palabras clave tomadas del tesoro de la UNESCO: <http://databases.unesco.org/thessp>

Contexto de la práctica: Muestra una identificación y análisis del contexto en el que se desarrolla la práctica, caracterización del programa o modalidad de atención o educación, la población participante, propósito y/u objetivos, además de la situación problema o necesidad que dio origen a la misma.

Método o metodología (para los artículos sobre investigaciones) Se precisa el método que ha guiado el desarrollo de la práctica experiencia

Desarrollo: Precisar etapas, fases, estrategias y momentos significativos de la práctica, logros en relación con la situación problema o necesidad intervenida, conceptos que emergen de su implementación. Además provee una descripción precisa de aquellos materiales, herramientas, guías que facilitan el desarrollo de actividades y procesos en la misma.

Conclusiones y prospectiva: Muestra las contribuciones a la mejora de la educación de la primera infancia.

Referencias Corresponde únicamente a la bibliografía citada en el texto, debe seguir los criterios de la norma APA séptima edición.

Escritura del texto:

- a. Fuente Times Roman 12 (texto del documento), 10 (notas al pie), 11 (referencias)
- b. El documento debe enviarse en formato Word con terminación: .doc, .docx (no pdf o .rtf) y fotografías y tablas (si las hay) en formato de imagen jpg de buena calidad. No deberían estar pegadas en el texto.
- c. El espacio entre líneas del texto escrito será de 1.5 líneas, con sangría de 1.25 cm en la primera línea, no habrá espacio entre los párrafos.
- d. Las fotografías y tablas que otorgan los créditos correspondientes se pueden incluir en el texto del documento solo a modo de referencia (por temas de edición deben enviarse en archivo aparte).

Anexar autorización de publicación

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

A través de este documento, otorgo una licencia a la Organización Mundial para la Educación Preescolar, OMEP, para la publicación de mi artículo titulado:

“...”

en la revista virtual “OMEP. Teoría en la práctica”. Como autor/es del artículo, soy/somos responsable/s de su contenido (textos e imágenes) que doy/damos libremente a OMEP, ya que es una publicación académica y sin fines de lucro, cuyo propósito es ampliar el conocimiento sobre la educación y el cuidado de la primera infancia:

Firma/s:

Nombre/s y apellido/s:

Número/s de documento/s (número/s de identificación):

Los artículos se envían a:

astrideliana.espinosa@worldomep.org

cc woldsecretary@worldomep.org

APPEL À CONTRIBUTIONS D'ARTICLES POUR « OMEP. THÉORIE DANS LA PRATIQUE » N°5 2022

Le journal en ligne **OMEP : Théorie dans la Pratique** lance un appel à la présentation d'articles sur les pratiques pédagogiques dans l'éducation de la petite enfance, destiné à enseignant.e.s et étudiant.e.s avancé.e.s faisant partie de la communauté OMEP.

Le numéro 5/2022 du journal sera consacré aux **expériences pédagogiques des éducateurs/trices et des familles pendant la pandémie de COVID-19 et aux réflexions sur les apprentissages, les défis et les leçons à retenir pour les améliorer.**

Les diverses expériences et recherches ont démontré que les familles et les institutions éducatives ont dû faire face à des changements majeurs pendant la pandémie afin de garantir le droit à l'éducation et à la protection des jeunes enfants. Les familles ont modifié leurs habitudes quotidiennes et sont devenues des agents éducatifs plus actifs, déployant de nouvelles stratégies pour guider et accompagner leurs enfants à la maison. Les éducateurs/trices ont utilisé de nouvelles stratégies pour poursuivre l'éducation à distance ou pour maintenir des mesures sanitaires au sein des institutions qui sont restées ouvertes ou rouvertes. Les liens, la communication et les perceptions des éducateurs/trices et des familles ont changé, redéfinissant les rôles et donnant de nouvelles significations à la relation entre la vie familiale et la vie scolaire des jeunes enfants.

Calendrier pour les personnes intéressées à publier leurs articles :

ACTIVITÉ	DATE
Ouverture de l'appel	15 septembre 2021
Clôture de l'appel	15 novembre 2021
Communication des propositions approuvées pour publication	30 novembre 2021
Révision et ajustements en collaboration	Décembre 2021 - février 2022
Édition	Mars 2022
Publication	Avril 2022

Critères pour la soumission d'articles

Seuls les articles qui suivent les lignes directrices établies par le comité de rédaction de la revue seront pris en considération pour l'évaluation, l'approbation et la publication.

Guide pour l'auteur.e

Structure des articles :

Le titre ne doit pas dépasser 10 mots, 15 avec un sous-titre.

Auteur.e(s) : Sous le titre, le nom complet de l'auteur.e ou des auteur.e.s du chapitre doit être justifié à gauche, en utilisant des majuscules uniquement pour la première lettre du nom ou du prénom. S'il y a deux ou plusieurs auteur.e.s, le nom complet de chacun doit être suivi d'astérisques renvoyant à des notes de bas de page. Chaque note de bas de page doit contenir les informations suivantes : niveau académique atteint, institutions fréquentées, ville et pays, adresse électronique.

Un résumé de 150 mots maximum. Il doit être rédigé en un seul paragraphe et ne doit pas contenir de références ou d'abréviations. Il devra contextualiser le lecteur quant à l'intention et au contenu du texte, en faisant allusion au pays dans lequel l'expérience se déroule.

Mots clés : Inclure trois (3) à cinq (5) mots clés tirés du thésaurus de l'Unesco : <http://databases.unesco.org/thessp>

Contexte de la pratique : Il s'agit d'identifier et d'analyser le contexte dans lequel se déroule la pratique, de caractériser le programme ou la modalité de protection ou d'éducation, la population participante, la finalité et/ou les objectifs, ainsi que la situation problématique ou le besoin à l'origine.

Méthode ou méthodologie (pour les articles de recherche) : où est précisée la méthode guidant le développement de la pratique.

Développement : détaillant les étapes, les phases, les stratégies et les moments significatifs de la pratique, les accomplissements par rapport à la situation, la problématique ou le besoin traité et les concepts qui émergent de sa mise en œuvre. Il fournit également une description précise des matériaux, outils et guides qui facilitent le développement des activités et des processus.

Conclusions et prospective : où sont exposées les contributions à l'amélioration de l'éducation de la petite enfance.

Références : Correspond à la bibliographie citée dans le texte, elle doit suivre les critères de la septième édition des normes APA.

Rédaction du texte :

- a. Police Times Roman 12 (texte du document), 10 (notes de bas de page), 11 (références)
- b. Le document doit être envoyé en format Word avec l'extension : .doc, .docx (PDF ou .rtf non-acceptés) et les photographies et tableaux (si besoin) en format d'image .jpg de bonne qualité. Veuillez ne pas les inclure dans le texte.
- c. L'interligne sera de 1,5, avec un retrait de 1,25 cm sur la première ligne, et sans espace entre les paragraphes.
- d. Les photographies et les tableaux dûment justifiés peuvent être inclus accompagnant le texte uniquement à titre de référence (à des fins d'édition, ils doivent être envoyés dans un fichier séparé).

Joindre l'autorisation de publication

FORMULAIRE D'AUTORISATION DE PUBLICATION

Par la présente, j'accorde une licence à l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire, OMEP, pour la publication de mon article intitulé :

"..."

dans le journal en ligne "OMEP : Théorie dans la Pratique". En tant qu'auteur(s) de l'article, je suis/nous sommes responsables de son contenu (textes et images) que je donne/nous donnons librement à l'OMEP, étant donné qu'il s'agit d'une publication académique et sans but lucratif, dont l'objectif est d'élargir les connaissances sur l'éducation et la protection de la petite enfance.

Signature/s :

Prénom(s) et nom(s) de famille :

Pièce (s) d'identité (numéro(s) d'identification) :

Veillez envoyer les articles à :

astrideliana.espinosa@worldomep.org

cc woldsecretary@worldomep.org

www.omepworld.org



Organisation Mondiale pour L'Éducation Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar