

DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA

Creativa

SUPLEMENTO DE NIVEL INICIAL

SUPLEMENTO 1 - AÑO 1 - AGOSTO 2023

Sala Anexa Escuela Primaria N°303
Concepción Ponce - Paraje La Costa - Garaví - Santo Tomé



CORRIENTES

Ministerio de Educación

Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa

Consejo General de Educación

 #educacióncorrientes

 @ministeriodeeducacioncorri8501

 MinisterioEducaciónCorrientes

26
Convenio Interministerial
TODOS SOMOS Nivel Inicial.



Este material comparte imágenes fotográficas debidamente autorizadas.

SUMARIO

AGOSTO 2023

Dirección y Coordinación Editorial
Dirección y Coordinación Pedagógica
Laura Sassón
Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa

Maria Lidia Zacarias
Consejo General de Educación



15 Cuando de conocer el ambiente se trata...
Verónica Kaufmann.



29 Articulación y continuidades
Laura Pitluk.

6 Aprender y enseñar con nuestros artistas/ Patricia Berdichevsky.

12 Indagar, recortar y encontrar el sentido. ¿Por dónde comenzamos?/ Beatriz Noemí Goris.

20 Articulación de Número, Espacio y Medida/ Edith Weinstein y Adriana González.

37 Educar en la primera infancia "Una mirada intersectorial" / Carolina Sena.

SUPLEMENTO CURRICULAR DE NIVEL INICIAL / MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES / SUPLEMENTO N° 1

Supervisoras de Nivel Inicial del Consejo General de Educación:

Claudia L. Fonseca; Beatriz E. Tones.

Diseño Gráfico Javier Alfredo Daruich.

AGRADECIMIENTO

Especialmente a todos los Jardines de Infantes y Centros de Desarrollo Infantil, que colaboraron con las imágenes para acompañar este documento pedagógico.

 **DISEÑO CURRICULAR NIVEL INICIAL 2020**



CORRIENTES
Ministerio de Educación



Descarga el Diseño Curricular en
www.mec.gov.ar/diseño-curricular-nivel-inicial/

Te invitamos a ser parte de
Creativa
TU OPINIÓN NOS INTERESA



AUTORIDADES

Dr. Gustavo Valdés
Gobernador

Lic. Práxedes Ytati López
Ministra de Educación

Dr. Julio C. de la Cruz Navias
*Subsecretario de
Gestión Educativa*

Dra. Pabla Muzzachiodi
Secretaría General

Prof. María Silvina Rollet
*Presidente
Consejo General de Educación*

Lic. Julio Fernando Simonit
*Director de Planeamiento
e Investigación Educativa*



EDITORIAL

En el marco de las políticas de educación que este Ministerio sostiene, presento con emoción y satisfacción, **el primer Suplemento Curricular dedicado al Nivel Inicial**. Esta edición, de alto valor académico, trae consigo, una herramienta pedagógica, con orientaciones didácticas que continúan los posicionamientos en clave de enseñanza, expresados en el **Diseño Curricular de Nivel Inicial 2020**.

Esta nueva publicación, apuesta al fortalecimiento pedagógico de nuestras docentes, forma parte de otras que se realizaron después de la aprobación de ese marco normativo jurisdiccional y está concebida, especialmente, para todos los maestros correntinos, que despliegan sus enseñanzas en diferentes instituciones infantiles, muchas de ellas, también comunitarias como lo son, los Centros de Desarrollo Infantil.

Las singularidades de las infancias nos comprometen a trabajar preservando y respetando los diferentes contextos sociales, geográficos y organizacionales. El derecho a la educación de los más pequeños del sistema educativo, es un compromiso que esta gestión ministerial reconoce como prioridad.

Es mi deseo que, **CREATIVAMENTE**, sea un recurso más que colabore marcando horizontes de enseñanza actualizada y contextualizada, que se traduzca en mejores oportunidades para el aprendizaje de nuestra niñez correntina.

Lic. Práxedes Ytati López
Ministra de Educación
Provincia de Corrientes



1983-2023

40 AÑOS DE DEMOCRACIA

En el Nivel Inicial enseñamos a vivir en democracia cuando...

- Propiciamos la construcción de ciudadanía, basada en la concepción del niño como sujeto de derecho, asumiendo la responsabilidad que la escuela debe garantizar.
- Educando para la ciudadanía, promoviendo el desarrollo de saberes y capacidades que hacen posible la convivencia para la paz, la construcción de identidad propia y ciudadana, en un contexto democrático que tenga como principio rector el bienestar personal y social de los niños.
- Respetando tradiciones diferentes, lenguajes, códigos, costumbres y creencias diversas. Todas tienen derecho a ser reconocidas y respetadas en un espacio común que entrelace la convivencia armoniosa y promueva en los niños, formas democráticas, cooperativas y solidarias de vivir en comunidad.



J.I.N. N° 38 - Paso de los Libres.



J.I.N. N° 56 - Paraje San Pedro-Goya.



E.J.I. N°44 - Capital.



Norma Capomcelli. "Humedales"

Aprender y enseñar con nuestros artistas

Patricia Berdichevsky

Hace más de tres décadas que la enseñanza de las artes visuales en el nivel inicial incluye el eje de la apreciación. Sin embargo, el por qué y el cómo abordar la construcción de la mirada sensible, curiosa, crítica y reflexiva, aún suelen resultar problemáticos para educadoras y educadores formados bajo otros enfoques.

Es el momento de preguntarnos ¿por qué es necesario enseñar a las y los niños a mirar el arte? Seguramente, desde allí aparecerán otros interrogantes: ¿Cómo hacerlo? ¿Siempre es necesario hacer un producto visual cuando se enseña a mirar? Y el preocupante ¿qué artistas son adecuados para el Nivel inicial?

Sin dudas, este tema da para mucho más que para un breve artículo. De modo que iniciaremos el diálogo, brindando fundamentos y algunas sugerencias para abrir la conversación sin dar por concluido el tema.

POR QUÉ ENSEÑAR A MIRAR

"Este artista no está solo en el tiempo. Hay muchos artistas antes de él. Hay muchos que han sentido la misma sensación. Ellos se han completado unos a otros. Han hecho un devenir de la imagen."

¹Luis Felipe Noé

Enseñar a mirar posibilita ampliar los horizontes culturales.

Los seres humanos venimos haciendo imágenes desde hace más de treinta mil años. Algunas veces pintando, o dibujando, también modelando y actualmente se suman otros medios como la fotografía. Entonces, es importante que las y los niños, que se están iniciando en este camino, conozcan, en parte, lo realizado por quienes son los referentes de lo que están aprendiendo: los artistas. No siempre ese ensanchamiento de los horizontes implica crear imágenes, sino también disfrutarlas, aprender sobre las culturas que la producen, reflexionar sobre las ideas y emociones que transmiten y nutrir el repertorio visual desde una posición reflexiva que va más allá del me gusta o no me gusta.

Así lo explica Elliot Eisner, uno de los principales referentes del enfoque actual de la enseñanza de las artes:

*"...muchos estudiantes no pretenden llegar a ser artistas profesionales. Sin embargo, todos los estudiantes pueden disfrutar y estar informados de las cualidades estéticas del mundo en que viven"*²

Y para que ese mundo en que viven se perciba como propio, en toda selección de imágenes es importante que se incluyan artistas argentinos, artistas de la provincia de Corrientes, además de los artistas universales que ya tienen más prensa que los propios.

Así, enseñar a mirar el arte también posibilitará a las y los niños y a sus familias, apropiarse de los bienes culturales que les pertenecen como ciudadanos.

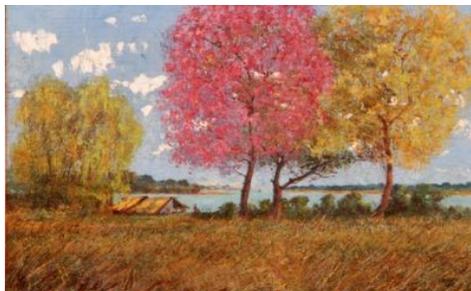
La mayoría de las personas no sabe que todos los argentinos somos dueños del patrimonio que albergan los Museos Nacionales. Que todas y todos los correntinos son dueños del Museo Provincial de Bellas Artes Dr. Juan R. Vidal y del Museo Histórico de Yapeyú.

Desconocer que todo eso les pertenece hace que muchas personas no se interesen por mirarlos, ni que se preocupen por conocerlos o por cuidarlos.

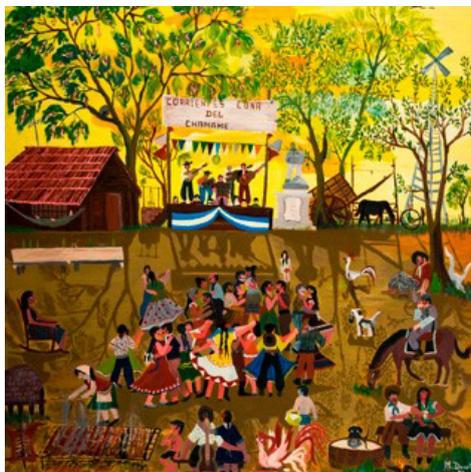
Las escuelas son ámbitos privilegiados para la construcción de una ciudadanía consciente y responsable.

Suele pasar que cuando, los niños y sus familias comienzan a descubrir todo ese acervo, los invade una especie de orgullo, de placer, de ensanchamiento de los propios horizontes al reconocerse en sus bienes culturales.

Esto contribuirá también a que las y los niños puedan construir su propia identidad, porque en esas obras y en los temas que abordan, encuentran lo que ven a su alrededor, las costumbres de su territorio y los problemas que los afectan.



José Negro. Lapacho en el río. 1968.



Marcelo Ramón Duarte. Corrientes cuna del chamamé. 1985.

PATRICIA BERDICHEVSKY



- ✓ Miembro activo del Comité de OMEP Argentina.
- ✓ Profesora y Licenciada en Artes Visuales (IUNA).



- ✓ Profesora de educación inicial.
- ✓ Autora de artículos y libros en los cuales analiza las relaciones entre Arte y Educación en los primeros años de vida.
- ✓ Autora de "Cuando la infancia mira."

Enseñar a mirar el arte también posibilitará a las y los niños y a sus familias, apropiarse de los bienes culturales que les pertenecen como ciudadanos.

ASÍ LO EXPRESA EL PRÓLOGO DEL LIBRO "ARTE/EDUCACIÓN, TEXTOS SELECCIONADOS":

"Las artes comunican, crean identidad, comunidad, abren nuevos mundos al pensamiento y a la sensibilidad. En ese sentido, las artes en la educación, como parte del derecho que tienen nuestras sociedades a gozar de las experiencias artísticas, no solo se configuran como objeto de reflexiones que hoy resultan imprescindibles, sino que también nos interpelan para construir un gran espacio de diálogo en torno a los asuntos y problemas que concitan el interés común y compartido de las ciencias sociales y las humanidades."

Precisamente, para construir esa identidad es fundamental que los niños puedan identificarse con los temas y problemas abordados por los artistas, como lo ejemplifican las obras que acompañan este texto. La hermosa vegetación que caracteriza a Corrientes, sus bailes y sus costumbres, el problema de los humedales, son algunos de los temas que aparecen en estas obras que posibilitan ser abordados transdisciplinariamente.

1 Noé, Luis Felipe. Antiestética.

2 Eisner, Elliot. Wducar la visión artística. (1995).

3 Balthyány, Karina y otros. Arte/educación, textos seleccionados. CLACSO/IUNA 2022.

Cuanto más amplio y diverso sea el repertorio que ofrecemos, cuanto más rica y variada sea la galería de imágenes, más amplio será el propio almacén de caminos y soluciones con que contarán a la hora de crear sus propias imágenes. También aprenderán a valorar y a disfrutar de esa diversidad de modos de expresión y a construir sentidos propios y singulares a partir de lo que les suscita lo mirado.

ENSEÑAR A MIRAR ES FUNDAMENTAL PARA NUTRIR LA IMAGINACIÓN

Las ideas acerca de cómo se construye la imaginación en la infancia estuvieron durante mucho tiempo dominadas por posturas innatistas que creían que la imaginación brotaba espontáneamente de los niños.

Las investigaciones de Vigostky proporcionaron un marco teórico que permitió superar esas visiones al plantear que:

“La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuánto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material del que dispone esa imaginación”⁴

También Elliot Eisner afirma que “El acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias acumuladas en el proceso vital”⁵.

De modo que habrá una estrecha relación entre las experiencias visuales que proporcionamos a las y los niños y sus posibilidades de crear sus propias imágenes y de construir sus propias miradas y sentidos sobre lo que observan.

Cuanto más amplio y diverso sea el repertorio que ofrecemos, cuanto más rica y variada sea la galería de imágenes, más amplio será el propio almacén de caminos y soluciones con que contarán a la hora de crear sus propias imágenes. También aprenderán a valorar y a disfrutar de esa

diversidad de modos de expresión y a construir sentidos propios y singulares a partir de lo que les suscita lo mirado.

Un ejemplo

Si vamos a realizar un proyecto sobre retratos necesitaremos hacer una selección variada de obras de artistas. Elegiremos algunos retratos descriptivos, donde la intención es mostrar la apariencia visual del retratado. Sumaremos retratos distorsionados expresivamente, en los que sus autores exageran las formas para mostrar lo que no se ve a simple vista y se vincula con las emociones y los sentimientos. También podremos incluir algunos retratos donde el uso del color sea subjetivo y retratos geometrizados como el Xul Solar realizado por Pettoruti.

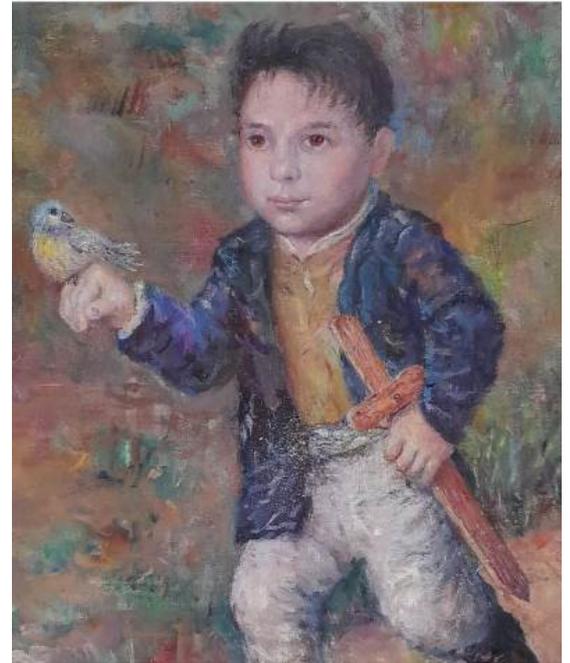
Mencionaremos algunas posibilidades comenzando con tres obras del museo Nacional de Bellas Artes: “Retrato de Manuelita Rosas” (1851) de Prilidiano Pueyrredón; “Impresión de caffè. Retrato Planista. Bernabé Michelena” del artista uruguayo Rafael Barradas (1919) y “Gustavo Marrone en su atelier” de Marcia Schvartz (1988).

Incluimos la obra de Marcia Schvartz en este recorte para contar con mujeres artistas y para que los chicos conozcan creadores de esta época. Para saber más sobre ella, podrán verla y escucharla en materiales disponibles en youtube. Será ideal incluir también, si los hay, alguna obra de creadores del pueblo, la ciudad o la zona en la que está emplazada la escuela. Muchos monumentos y bustos son retratos tridimensionales de personas relevantes.



4 Vigotsky, Lev. La Imaginación y el arte en la infancia.
5 Eisner, Elliot. Educar la visión Artística. Paidós 1995.

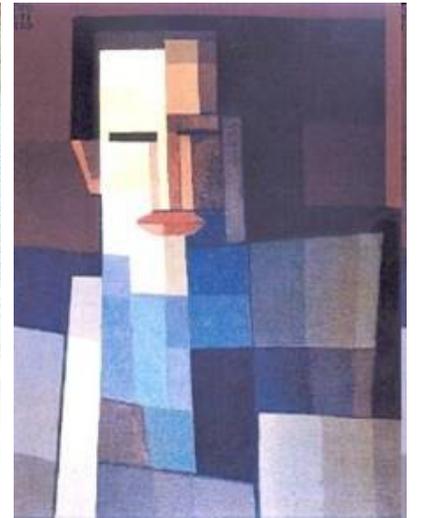
Como se dijo, sumaremos retratos realizados por artistas de Corrientes. Por ejemplo, una obra histórica perteneciente a la colección del Museo Vidal: "Retrato del profesor Adolfo Mors" de José Negro y "Un niño que jugaba a ser soldado", un retrato de San Martín niño que imaginó el artista actual, Alberto Ybarra para el Museo histórico de Yapeyú. Ybarra suele cruzar en sus obras personas y personajes de la historia y de la historia del arte con la fauna autóctona. Por último "Autorretrato", un grabado de Eduardo Iglesias Brickles.



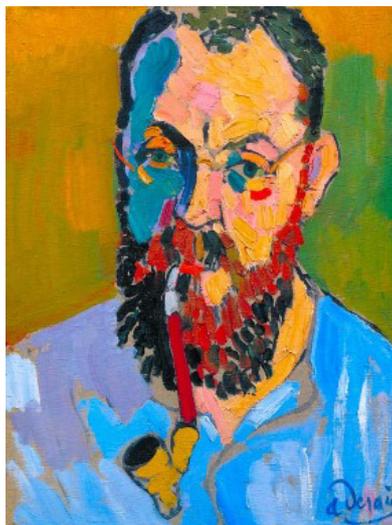
Incluimos el "Retrato del Xul Solar" de Emilio Pettoruti (1929) y el de Henry Matisse realizado por André Derain, para que las y los niños observen como cada artista eligió retratar a su amigo dándole características que tienen que ver con sus búsquedas estéticas. Derain pintó a Matisse con colores fuertemente saturados, los que Matisse impuso en sus obras. También Pettoruti utilizó formas geometrizadas para retratar a Xul Solar, el mismo tipo de formas que usaban él mismo y Xul.

Como se observa no es que haya artistas para niños sino que, en función de lo que queremos enseñar elegimos obras donde se ofrezcan variedad de caminos y resoluciones estéticas, y en las que el problema de conocimiento que queremos desplegar sea visible.

A esta selección le sumamos el "Retrato de Fontanarrosa" y el de "Diego Armando Maradona" del ilustrador argentino Pablo Bernasconi. Bernasconi propone otras formas de retratar y que, como él mismo cuenta, parte de la pregunta ¿Qué quiero decir de esta persona? Entonces busca objetos y otros elementos que le ayuden a contar lo que elije contar.



Como se dijo, sumaremos retratos realizados por artistas de Corrientes. Por ejemplo, una obra histórica perteneciente a la colección del Museo Vidal: "Retrato del profesor Adolfo Mors" de José Negro y "Un niño que jugaba a ser soldado", un retrato de San Martín niño que imaginó el artista actual, Alberto Ybarra para el Museo histórico de Yapeyú. Ybarra suele cruzar en sus obras personas y personajes de la historia y de la historia del arte con la fauna autóctona. Por último "Autorretrato", un grabado de Eduardo Iglesias Brickles.





Es fundamental e irrenunciable que los docentes busquemos información rigurosa que nos permita saber acerca de esos artistas y esas obras para enriquecer los conocimientos de los niños. Contextualizar no implica ofrecer una enorme biografía, sino brindar datos importantes que faciliten la comprensión del contexto de producción de la obra, pistas que ayuden a construir lazos de significación. Para ello, debemos consultar las páginas de los museos, entrevistas disponibles en Youtube, y bibliografía confiable.

“Nunca pediremos que copien las obras, la copia es un hecho mecánico que un scanner, un celular o una fotocopidora realizan sin necesidad de pensar ni de conmoverse. Además... ¿Qué aprenden las y los niños copiando?”

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA INSTANCIAS DE Apreciación y Producción de Imágenes

Si preparamos una galería de imágenes variadas podremos invitar a los niños a recorrerla. Si en cambio lo hacemos a través de un power point deberemos tener en cuenta que es necesario dar tiempo a que los niños observen, descubran, comparen y formulen sus comentarios y preguntas.

Es fundamental e irrenunciable que los docentes busquemos información rigurosa que nos permita saber acerca de esos artistas y esas obras para enriquecer los conocimientos de los niños.

Contextualizar no implica ofrecer una enorme biografía, sino brindar datos importantes que faciliten la comprensión del contexto de producción de la obra, pistas que ayuden a construir lazos de significación. Para ello, debemos consultar las páginas de los museos, entrevistas disponibles en Youtube, y bibliografía confiable.

En ese ambiente rico que hemos construido estaremos disponibles para escuchar lo que los chicos dicen espontáneamente, para recoger sus apreciaciones y retomarlas. Además, elaboraremos preguntas simples que comienzan por - ¿Qué ven?, - ¿Qué tienen de parecido estas obras?- ¿ En qué se diferencian? Y la información sobre qué es un retrato:

Un retrato es una imagen pintada, dibujada, fotografiada de una persona en particular, hay retratos grupales como las fotos de los equipos de fútbol y las fotos escolares, o como “Las meninas” que incluye el autorretrato de Velázquez. También hay retratos escritos.

A lo largo de la historia los retratos fueron cumpliendo distintas funciones y es importante que los niños lo sepan ya que hoy no se valora tanto el parecido como, por ejemplo en los inicios de nuestro país como vemos en esta publicación que, en

1871, apareció en el periódico “La tribuna” de Buenos Aires:

“A los aficionados a sacar su estampa, les anuncio que acaba de llegar recientemente al país un célebre retratista francés, el cual piensa establecerse entre nosotros. Pinta al óleo y su tarifa es la siguiente: Precios y condiciones de los retratados por 160 pesos, semejanza completa. Por 80 pesos, media semejanza. Por 40 pesos, aire de familia”⁶

En nuestra época, con celulares y selfies, aún hay quien valora en un retrato sólo el parecido. Por eso, es interesante escuchar fragmentos de entrevistas a los artistas actuales que ofrecen otras miradas y otras ideas.

Si comparamos con los niños las fotos de Fontanarrosa o de Maradona y recuperamos algo de lo que Pablo Bernasconi cuenta sobre su forma de trabajo, podrían observar qué objetos reconocen y por qué creen que los eligió. Algunas veces él mismo lo explica, cuando relata, por ejemplo, que para la boca de Maradona eligió un ají por lo picante.

También ellos podrán elegir objetos que asocien a una determinada persona y combinando pintura o dibujo con objetos hacer un retrato efímero y fotografiarlo.

Muy diferente será una propuesta de retratar a partir de la observación. Aún en estas instancias nunca pediremos que retraten tal cual como ven sino que se note que observaron. Por supuesto, en esas instancias será necesario conducir la percepción.

MIRAR NO ES COPIAR

Entonces...nunca pediremos que copien las obras, la copia es un hecho mecánico que un scanner, un celular o una fotocopidora realizan sin necesidad de pensar ni de conmoverse. Además... ¿Qué aprenden las y los niños copiando?

Como se dijo al inicio de este artículo,

ante la necesidad de abordar la apreciación, muchas y muchos docentes formados para hacer trabajos se sintieron desorientados y sin herramientas para enseñar a mirar imágenes, en especial imágenes artísticas. Porque la enseñanza de lo que hoy llamamos artes visuales, durante mucho tiempo se centró solo en el aspecto productivo. Educadoras y educadores que no han tenido, durante su formación, la posibilidad de conocer a los artistas del país que habitan, ante la necesidad de acercar a los niños a las obras de artistas visuales recurrieron solo a Van Gogh, Miró⁷, Mondrian, Pollock...y en los últimos años, también Yayoi Kusama creyendo que, llenar las salas de puntitos de colores o pintar a la manera de era enseñar a mirar.

Esas propuestas no parten de la observación sensible de las imágenes, ni proporcionan información sobre el contexto que las generó, o sobre los problemas abordados por cada artista. Sólo proponen la imitación de sus resultados. Son prácticas academicistas enmascaradas bajo un barniz de novedad, que persisten pese a las muchísimas publicaciones y recomendaciones curriculares que aconsejan no hacerlo, fundamentando sus implicancias negativas.

UN CIERRE QUE INVITA A SER UN COMIENZO

Este artículo ha intentado mostrar con ejemplos caminos para que las imágenes

acompañen la tarea diaria de enseñar. Para que animemos a las infancias a construir sentidos personales sobre lo que observan y lo que les genera eso que observan, para que desarrollen una percepción sensible que enriquezca sus propias posibilidades y profundicen la mirada curiosa y crítica necesaria para toda actividad humana.

Entre estas líneas palpita el deseo y la necesidad de que los docentes de la provincia de Corrientes se sientan orgullosos de sus artistas y puedan contribuir a construir una ciudadanía que se apropie de sus bienes culturales desde la primera infancia.

Las niñas y los niños son sujetos de derecho y nuestro compromiso como educadores es que hagan suyas todas las formas expresivas, sensibles y comunicativas que constituyen su subjetividad y que se apropien de los bienes culturales que les pertenecen, que aprendan a valorarlos, a cuidarlos y se identifiquen en ellos.



E.J.I. N° 23 Capital - Visita al museo de Bellas Artes.



E.J.I. N° 6 Travesuras - Capital.



C.D.I. Niño Feliz - Capital.
Visita del Artista Plástico José Cura.

Bibliografía

Batthyány, Karina; Torlucci, Sandra, Arata Nicolás, Lanzamiento de la serie Artes para otra Educación, en. Barboza, Ana Mae, *Arte/educación, textos seleccionados*. Buenos Aires CLACSO/UNA 2022. Disponible en <https://lahistoriadeldiablo.wordpress.com/2022/05/29/arte-educacion-textos-seleccionados-descargar-libro/>.

Brandt, E. Berdichevsky y otras. *Artes Visuales, introducción al lenguaje de las imágenes*. AZ Editora. Buenos Aires 2013.

Berdichevsky, Patricia. *Cuando la infancia mira, educación, arte y cultura visual*. Homo Sapiens . Rosario 2022.

Berdichevsky, Patricia. *Qué hacen estos niños aquí. Los niños de los jardines de infantes en los Museos de Arte de Buenos Aires*. En Sarlé, P; Ivaldi E, Hernández L. coordinadoras *Arte Educación y primera infancia*. Metas Educativas 2021. OEI. Disponible en <https://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2014/12/LibroMetasInfantil.pdf>.

Berdichevsky, Patricia, "Mirar o copiar a los artistas plásticos ¿Cómo enseñar a pintar?" *Dilemas Omep* 2007 Disponible en <https://vdocuments.mx/mirar-o-copiar-a-los-artistas-plasticosdoc.html>.

Noé, Luis Felipe. *Antiestética*. Ediciones de la Flor. 1988.

Serra, María Silvia. *Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica*. Revista Educação, Porto Alegre, mayo/agosto 2012.

<https://aprenderdegrandes.com/episodios/bernasconi>.

<https://revistasieteartes.com/2020/04/06/cultura-interior-alberto-ybarra-artista-plastico/>.

⁷ En una publicación digital de OMEP, en 2011 afirmamos " propuestas tales como vamos a pintar como Miró, luego de elegir un cuadro bien fácil de imitar y de poner en las mesas, sólo los colores del cuadro elegidos cuidadosamente por la docente. Esta incitación pecaminosa a la copia emplea esfuerzo, materiales y tiempo del docente y de los chicos en aprender a copiar en lugar de ofrecer la oportunidad de observar de conmovirse y también de aprender a pintar para crear imágenes propias y personales.

Indagar...recortar... y encontrar el sentido. ¿Por dónde comenzamos?

Creative conversó con *Beatriz Goris* sobre cómo pensar las mejores situaciones didácticas que permitan a los niños, conocer el ambiente, actuar en él y transformarlo, situándonos específicamente en la Indagación del ambiente social y natural. En la entrevista, nuestro Diseño Curricular de Nivel Inicial, estuvo presente como parte del análisis que ella realiza.

Profesora de enseñanza secundaria en Historia (Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.) Especialista en la enseñanza de Ciencias Sociales e Historia en la Educación Inicial. Se desempeñó como profesora en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Ciencias Económicas. Secretaria Académica del Dto. Ciencias de la Educación (F.de Filosofía y Letras: UBA). Capacitadora docente en la Escuela de Capacitación Docente (CABA). Red Nacional de Formación Docente Continua. Profesora de Enseñanza de las Ciencias Sociales en los Profesorados de Enseñanza Superiores N° 3, N°4, N°6, N° 10 y en el Instituto de Enseñanza Superior "Sara C.de Eccleston" y en el Instituto Enseñanza Superior "Juan B. Justo". En el ámbito editorial es autora de "Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades Didácticas y Proyectos", "Historia para los más Chiquitos", "Historia y Actos Patrios" "Historia para los más Chiquitos. El 25 de Mayo", "Historia para los más Chiquitos. Hacia la Independencia", "Historia para los más Chiquitos. El 9 de Julio". Participó en la elaboración de capítulos y artículos en publicaciones o espacios virtuales relativos a la educación de la infancia. Coordina el espacio relativo a las Ciencias Sociales e Historia, red Facebook: <https://www.facebook.com/beatriz.goris> y Red Instagram: @beatriz.goris

¿Cómo aprenden los chicos de Nivel Inicial a conocer el ambiente?

El niño y la niña, aprenden a conocer el ambiente desde que nacen, el contexto social se expresa desde una perspectiva multidimensional, las personas del entorno, el espacio, los tiempos sociales a partir de horarios, costumbres que expresan la cultura familiar y local, tiempos y ritmos sociales, canciones. Ese conocimiento que se va construyendo a partir de su entorno familiar y cercano, adquiere una connotación diferente cuando ingresan a una institución educativa; el entorno institucional, roles sociales, espacios, horarios de juego, normas, que constituyen el contexto educativo, le permitirán construir una alfabetización ambiental. **Las Ciencias Sociales, son una esfera del conocimiento que ha de transformar ese contexto social, escolar o local en objeto de estudio, la observación, la indagación, el relevamiento, la elaboración de explicaciones y conclusiones sencillas, que estará organizada a partir de una propuesta pedagógica y una secuencia didáctica la que tendrá en cuenta la edad del grupo, y el momento del año.**

Pero, debemos admitir que la realidad es dinámica, cambiante, por eso es muy interesante el aporte de Michel Serres, quien, en su obra *Pulgarcita*, sostiene que estamos ante un nuevo escolar; un nuevo escolar que accede al conocimiento a partir de sus deditos pulgares y que desde pequeño tiene una relación

con lo tecnológico; dispositivos y redes sociales que pueblan un nuevo espacio, creo que, esto, nos convoca, a los educadores, a pensarlo y analizar cómo ha de incluir la enseñanza de las Ciencias Sociales estas nuevas formas de conocer.

El Diseño Curricular de la provincia, incluye lineamientos curriculares relativos a la Educación Digital, Programación y Robótica que, pueden enriquecer la propuesta de Ciencias Sociales en sus diferentes momentos.

¿Cómo abordar la enseñanza del ambiente socio-natural en el Jardín de Infantes?

El ambiente es un entramado de relaciones sociales y naturales.

Desde las Ciencias Sociales, esfera del conocimiento que se ocupa de estudio de la realidad social, la enseñanza de ese ambiente socio-natural, se aborda a partir de propuestas pedagógicas que toman al entorno como objeto de estudio. El diseño de una propuesta para la sala tiene momentos, el primero de éstos se centra en la **selección del recorte y el relevamiento que el docente debe realizar del contexto social, a partir de una indagación, relevando, observando, indagando a partir de informantes**; una vez que se ha relevado el contexto, se diseña la



Beatriz Noemí Goris

propuesta. La misma va a estar determinada por la elección de principios explicativos, que **acercarán a los pequeños a explicaciones sencillas de la realidad. Así, la complejidad, la multicausalidad, la realidad como construcción social, el cambio social, la mirada relativa, la desigualdad, la diversidad cultural, el conflicto social**, serán los principios que guiarán la selección de contenidos, relativos a conceptos, procedimientos y actitudes para expresar este recorrido en una secuencia didáctica. En el caso de las Ciencias Sociales, la secuencia didáctica contempla los momentos de la construcción del pensamiento científico: planteo de situaciones problemáticas, trabajo con las ideas previas, búsqueda de información, registro y organización de la misma, que culminará en el cierre o comunicación de la información. **El juego ocupa un lugar muy importante en las secuencias, atendiendo al recorte seleccionado.** Las actividades que propongan deben de estar determinadas por la edad del grupo y su realidad, así como el momento del año.

¿Qué significa “recortar” en términos pedagógicos?

Recortar en términos pedagógicos, desde las Ciencias Sociales, significa seleccionar un contexto, y analizarlo desde una mirada compleja y multidimensional, entendiendo que se han de seleccionar dimensiones de análisis de acuerdo a las características del mismo. Ese contexto se selecciona a partir de criterios pedagógicos, como ya se dijo, la edad del grupo, el momento del año, y el entorno. **A modo de ejemplo, un recorte de la realidad puede estructurarse con eje en el espacio, o con eje en el tiempo, identificando cambios y permanencias, pero, el tiempo o el espacio, serán la variable de ingreso. Si tomamos la plaza, podemos ingresar por el espacio, sectores de una determinada plaza, luego iniciaremos al grupo en el análisis de lo social, las personas que usan la plaza y actividades que se realizan, los objetos que caracterizan a esa plaza, esto nos permitirá iniciar al grupo en las actitudes, cuidados, respetar el**

orden en el uso de los juegos. Si ingresamos a partir de la variable temporal, analizaremos los cambios y permanencias de la plaza en el tiempo.

Diseñamos un recorte ¿Por dónde comenzamos? ¿Qué criterios son importantes tener en cuenta para seleccionar un recorte significativo, que ponga en valor el aprendizaje de saberes propios del Campo de experiencias de Conocimiento del ambiente social, natural, tecnológico y matemático?

Una vez que se seleccionó el recorte, atendiendo a lo ya señalado, edad del grupo, momento del año, y desde mi experiencia, aunque resulte obvio lo que voy a señalar, es importante tener en cuenta qué contenidos deseo trabajar, expresados en conceptos y pensar esos contenidos en “oraciones simples” o “generalizaciones conceptuales” como una forma de acotar y organizar el recorrido y el diseño de secuencias didácticas, ya que, de acuerdo a las características del recorte, puede ser necesario el diseño de más de una secuencia didáctica para una propuesta.

A modo de ejemplo, **si tomamos el contenido que propone el Diseño Curricular: “Identificación de cambios y permanencias en algún aspecto de la vida personal, comidas y utensilios;**

“La propuesta curricular responde a un paradigma, tanto teórico como didáctico, la lectura del Diseño Curricular, poniendo la mirada, desde lo que se propone tanto desde el campo conceptual y teórico como desde los lineamientos didácticos que plantea”.

Visita a la Reserva Toropí.
E.J.I. 26 Bella Vista.



juegos y juguetes, la ropa que usaban de bebé y la actual, otros” el eje se articula a partir de la variable temporal, centrado en los cambios y las permanencias.

Por ejemplo, si organizamos el contenido a partir de un recorte centrado en juegos y juguetes la propuesta ha de organizarse a partir de: cambios y permanencias en juegos y juguetes, así, serán éstos los que estructuren el recorrido, a partir de la historia personal del grupo, nos remitirá a establecer relaciones respecto de la edad y los juguetes, lo que determina más de una secuencia didáctica, que pueden incluir, indagación en las familias, observación de fotografías, análisis de objetos, a partir de diferentes momentos en la vida de los niños y niñas. Esas secuencias se pueden cerrar en una línea de tiempo con aporte de diferentes fuentes de información, dibujos, fotos, objetos pequeños que dará cuenta de los cambios y las permanencias.

Los recursos didácticos, las fuentes de información, la conformación de un ambiente alfabetizador, son aspectos indispensables al momento de abordar el recorte seleccionado, sin embargo, no siempre están presentes en la elaboración de la planificación áulica...

Si estos aspectos relativos al diseño de una propuesta no están presentes es, quizás, porque no se ha realizado una indagación previa exhaustiva o porque hay que revisar la planificación desde los marcos teóricos relativos al diseño didáctico. **La planificación áulica es la**

conclusión del recorrido previo que realizó el docente; en una esfera del conocimiento como las Ciencias Sociales el relevamiento previo es fundamental, no se puede proponer una entrevista con el grupo, si el docente no ha entrevistado y hablado con la persona que visitará la sala, no se puede planificar la visita a un comercio, club de barrio, u otro espacio social, o a un museo, si el docente no realizó el relevamiento previo.

Ahora, la propuesta curricular responde a un paradigma, tanto teórico como didáctico, la lectura del Diseño Curricular, poniendo la mirada, desde lo que se propone tanto desde el campo conceptual y teórico como desde los lineamientos didácticos que plantea, es fundamental a la hora de diseñar estrategias para la sala.

Las efemérides en el Nivel inicial, suelen estar aisladas de las planificaciones, atribuyéndoles un “aprendizaje” por fuera del itinerario didáctico planificado por la docente que, finalmente, se agota con la “organización del acto” en el que, el empeño está puesto en la escenografía, los disfraces...el decorado...

Las efemérides plantean un recorrido propio, considerando que abordan largas medidas de tiempo que son difíciles de construir por niños de corta edad, pero, debemos aclarar que, para enseñar historia, y para llevar la historia a niños y niñas de corta edad es necesario

“Para enseñar historia, y para llevar la historia a niños y niñas de corta edad es necesario estudiar. El pasado se recrea, para recrear el pasado desde la vida cotidiana es necesario indagar en bibliografía, fuentes escritas y visuales, espacios virtuales académicos”.

estudiar. El pasado se recrea, para recrear el pasado desde la vida cotidiana es necesario indagar en bibliografía, fuentes escritas y visuales, espacios virtuales académicos, como el Instituto Nacional Belgraniano o el Instituto Nacional Sanmartiniano, el Archivo General de la Nación, espacios desde los cuales se socializa información académica. **Una vez realizado este recorrido diseñar la propuesta, sino, corremos el riesgo de quedarnos en la “escenografía” y los “disfraces” cuando lo que se propone es la recreación de una época a partir de la “caracterización” del grupo de acuerdo a esa realidad histórica, por eso es tan importante la inclusión de fuentes visuales que lo acercan a esa realidad histórica, si el contexto lo permite la visita a museos.**

Otro aspecto a tener en cuenta es **cómo se presenta la producción infantil en un acto escolar, si la comunidad ve al grupo actuando, en una danza sencilla, o en una recreación, lo más probable es que vea, niños y niñas “disfranzados”, pero si el docente o directivo, presenta lo que verán como parte de una propuesta pedagógica articulada con el área de música o la recreación del ambiente del pasado, la mirada es otra.**

A modo de cierre:

Beatriz respondió con tanto conocimiento académico y, al mismo tiempo didáctico, que las preguntas quedaron cortas, dejándonos con ganas de mucho más.

¡Gracias Beatriz, por tu generosidad y tu sabiduría!



Visita a la Reserva Toropí. - E.J.I. 26 Bella Vista.

Cuando de conocer el ambiente se trata...

Creativa *mente* dialogó con Verónica Kaufmann acerca del enfoque actual de la enseñanza en el Nivel Inicial.

La entrevista se realizó virtualmente, pero su calidez, logró hacernos sentir muy cerca...

Nos interesa conocer su punto de vista respecto al Diseño Curricular de Nivel Inicial.

Verónica: Si sí, ¡lo leí! Me parece interesante esa perspectiva de tratar de correrse un poquito de la entrada al campo, por cada una de las áreas curriculares...

...sin perder de vista lo valioso de la disciplina, que también nos propusimos, que no se pierda su objeto de conocimiento, pero, que se pueda entramar y mirarla de una manera más abarcativa.

Verónica: Sí, me parece que ese es, uno de los desafíos del Nivel Inicial, ¿no?: cómo poder trabajar desde un lugar más vinculado a los conocimientos, que tienen como referencia estas disciplinas, pero a la vez, resguardar cierta especificidad en relación con la edad de los niños y la propuesta más en general del jardín, que no es hacer una presentación excesivamente fragmentada en los diseños, pero a la vez, también, requiere de muchas otras instancias. Porque tampoco se puede pensar que todo se resuelve por tener un buen Diseño Curricular, hubiera sido facilísimo, si eso hubiera sido así... pasan otras cosas, ¿no? Pero bueno, por supuesto que tener un documento que esté planteado desde una perspectiva más globalizadora, aporta y suma.

Estamos en esa parte de “pasan otras cosas” ... si bien hace muchísimo se habla de esto sigue siendo complejo de tratar. Durante mucho tiempo, las experiencias didácticas que propiciaba el maestro para abordar saberes vinculados a las Ciencias Naturales, tenían un aspecto explicativo casi permanente, en el cual los niños, participaban solo como espectadores. ¿Qué transformaciones atravesó la Didáctica del Nivel inicial para postular actualmente que “indagar el ambiente” dentro de un entramado social y natural, garantiza aprendizajes más significativos de los niños?

Verónica: Hace tiempo pienso que ese tipo de prácticas, tienen un poco que ver, con una preocupación de hace muchos años ya, de un modo de enseñar las ciencias, que privilegian lo que llamaríamos los procedimientos y que en ese momento llamaban “el aprendizaje de método científico”, ¿no? Ese tipo de prácticas, - que no estaban en realidad pensadas para el nivel inicial- pero que, de alguna manera, las maestras

las realizaban. Tenían que ver, con que los chicos aprendan una cierta metodología: anticipar y después poner a prueba y después tratar de explicar. Y el otro rasgo, que tal vez ustedes comparten, que yo le veo a esta problemática, es el **sentido**: qué sentido le dan los maestros a eso. Esos experimentos que las maestras hacen o que incluso, pueden dejarlos hacer a los chicos, (no importa si hacen ellas o hacen los chicos), constituyen en general experiencias muy aisladas, o sea, en algunos lugares hasta se llamaba así antes. En la semana, había un momento que se llamaba: “experiencia científica”: un día venía la flotación, otro día venía la vela que se apaga cuando le pongo el frasco encima y otro día... le sacábamos color las hojitas. Me parece que ahí, lo que hay en común, en todas esas experiencias, es esa idea de que, “lo que importa es que los chicos se vayan aproximando, a cierta metodología, a cierto modo en el que supuestamente se produce el conocimiento científico. Me parece que cuando nosotros decimos “indagación del ambiente”, nos estamos corriendo en varios sentidos de ese lugar. Por un lado, porque estamos reivindicando o privilegiando o poniendo de relieve, que no se trata solo de una cuestión metodológica, sino, que los niños tienen la posibilidad de acercarse a algunas cuestiones vinculadas a lo conceptual. Que en estas experiencias (experiencia científica) no está para nada privilegiado eso. Los niños podían decir casi cualquier cosa y si no, lo explicaba la maestra. Pero, me parece que el énfasis estaba puesto en otro lado. Entonces,

“cuando hablamos de indagación del ambiente social y natural, nosotros estamos pensando en, que los chicos tienen la posibilidad de hacer un acercamiento conceptual, particular, que por supuesto, no es un acercamiento desde una perspectiva científica porque son niños pequeños y porque el tipo de pensamiento de los niños, no permite hacer una mirada científica,”

si es que hay un nivel de sistema educativo que uno podría decir que los niños y jóvenes hacen una mirada científica. Yo

creo que nunca. Siempre hay una transformación de un conocimiento que tiene como base un conocimiento disciplinar, a un conocimiento escolar, ¿no?

Entonces me parece que esa preocupación por llamar a esto “**indagación del ambiente social y natural**”, tiene por objeto, poder situar que se trata de, - como decimos y dicen ustedes también en el Diseño Curricular -, ampliar, enriquecer, diversificar los conocimientos que los chicos tienen sobre el ambiente social y natural del cual forman parte como sujetos sociales.

Y el lugar de las disciplinas, como decíamos recién, es un lugar totalmente diferente, porque **las disciplinas lo que van a hacer es aportar algunos contenidos, algunos conocimientos que van a contribuir a que los chicos enriquezcan esa mirada sobre el ambiente.**

Me parece que, en ese sentido, cambia totalmente el eje; o sea, de pensar en algo metodológico, **estamos pensando en abordar con los niños, determinados recortes del ambiente social y natural con el fin de contribuir a enriquecer la mirada de los chicos sobre ese ambiente.** Me parece que en general, en la historia de enseñanza de las ciencias, hay siempre como una tensión entre las cuestiones más metodológicas, procedimentales y, las cuestiones más conceptuales. Como que un poco estamos de un lado y un poco estamos del otro. Creo que cuando se sancionan los contenidos básicos comunes, en esa época que aparecen, irrumpen por primera vez esa cuestión más vinculada a lo conceptual y a lo disciplinar. En el Nivel Inicial, una cosa que pasa es que bueno, como decíamos antes, los contenidos básicos comunes o, los diseños que se hicieron al calor de esos contenidos básicos comunes, no siempre lograron captar esa especificidad del nivel inicial, más, unas determinadas puestas en acto en las salas, que se nutren de muchas otras cosas diferentes a los diseños curriculares, nos dan por resultados eso que seguimos viendo hasta hoy en la práctica.

¿Cuál es el rol del docente desde esa perspectiva de la indagación del ambiente?

Verónica: Múltiple... por un lado, me parece que el maestro es sin dudas el responsable de pensar ese recorte del ambiente, de tener unos criterios que le permitan seleccionarlos. Incluir dentro de ese recorte del ambiente, aquellos contenidos que efectivamente van a permitir que los chicos amplíen y enriquezcan sus conocimientos sobre ese recorte del ambiente. **El jardín tiene que proveer un plus a lo que los chicos ya saben, porque es como el riesgo del conocimiento del ambiente: cómo uno transforma algo, - que muchas veces es del orden de lo cotidiano- en una situación en la cual, los chicos puedan enriquecer algo que ya saben, por una situación que promueve el jardín.**

Algunos ejemplos de esto: ofrecemos esos recortes que tiene que ver con lo que los chicos conocen, digo: el supermercado, la panadería, la heladería, la laguna, etc. **Como, el maestro, cuando ofrece desde el jardín indagar ese recorte, permite que los chicos se hagan preguntas y busquen respuestas a**

“Lo que, ”queremos es que los niños se eduquen siendo sujetos activos que entienden y empiezan a entender el mundo en el que viven”.



“Verónica Kaufmann”

☑ Profesora Nacional de Enseñanza Preescolar.

Escuela Normal Superior N°10. “Juan Bautista Alberdi”.

☑ Licenciada en Ciencias de la Educación.

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

☑ En la actualidad: es Asesora Pedagógica de la Escuela Infantil y Sala de Juegos Multiedad de la Universidad de General Sarmiento (UNGS) y Especialista en contenidos del Proyecto de sala en sala: fortalecer la educación en la primera infancia. Programa Nuevos lugares docentes: desafíos para la enseñanza. ISEP. Córdoba.

☑ Se desempeñó como Coordinadora y profesora del Campo de Construcción de las Prácticas Docentes. Profesorado de Nivel Inicial. Escuela Normal Superior N° 10. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires GCBA y como profesora del taller de Lenguajes científicos en la Actualización en Primeras Infancias de la UNL.

☑ Es autora de diversas publicaciones vinculadas con el nivel inicial. Entre las últimas - Kaufmann, V, Serafini, C, Serulnicoff, A. E. , Vallejos F: Ambiente social y natural. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Provincia

de Buenos Aires 2022.



<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Dise%C3%B1o%20curricular%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202022%202a%20versi%C3%B3n%20digital%29.pdf>

- Kaufmann, V. La exploración de objetos y materiales en el nivel inicial. Desafíos y propuestas. En Scientia Interfluvius. 2019.

- Loyola C, Kaufmann V (compiladoras) La edad de oro. Educación en la primera infancia. Voces del Fénix N° 66.

- Kaufmann V - Primera infancia: Desafíos para una mejor educación. Editorial Aique (2016) Compiladora.

- Kaufmann, V., Serafini, C., Serulnicoff, A. Bernardi, C.: Cuaderno para el aula. Propuestas para indagar el ambiente social y natural en el jardín, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:



<http://rescataderecursos.blogspot.com/2016/06/nivel-inicial-volumen-3-el-ambiente.html>

cosas que no conocen, sólo por ser usuarios de esos espacios. Me parece que eso es un tema muy importante, porque muchas veces roza con cosas que a los maestros les parecen obvias. Es obvio a qué va la gente a la laguna, es obvio qué hacemos en el supermercado... y cuando uno empieza a trabajar con los chicos, se da cuenta que muchas de esas cosas, para los chicos no son en absoluto obvias. Es, como poder tener una mirada para encontrar aquello que cada una de las áreas puede aportar a enriquecer el conocimiento que los chicos ya tienen. Ahí, me parece que hay como un **primer ámbito de intervención docente, que tiene que ver con aquello que el docente selecciona, tanto como recorte, como en contenidos a incluir dentro de ese recorte.** Me parece importante rescatar este aspecto de la selección de los recortes y de la selección de contenidos, también como parte de la intervención docente: ésta no empieza en el momento que saca materiales en la sala, sino que es muy anterior.



Visita a la Reserva Laguna Brava Escuela Jardín N° 44

¿Cuáles son los criterios que debemos tener en cuenta para hacer ese recorte? ¿Cómo convertir el ambiente, en un objeto de conocimiento significativo para los niños? ¿Cómo interrogar al contexto para convertirlo en objeto de conocimiento?

Verónica:

✓ Un **criterio** que planteamos habitualmente y nos parece **importante**, es **diferenciar “conocido” y “cercano”**. No necesariamente las cosas más cercanas son las cosas más conocidas por parte de los chicos. El ejemplo de los dinosaurios, siempre vienen bien en estos casos, dinosaurios lejanísimos del espacio, tiempo y demás y, sin embargo, muchas veces para los chicos son más conocidos.

✓ Por otro lado, **asumir también la responsabilidad como institución educativa, como nivel inicial, de acercar a los chicos a otros recortes que les resulten menos conocidos o, a los cuales no tienen acceso, en su vida cotidiana o en su entorno familiar.**

✓ Otro criterio más, que nosotras recuperamos muchas veces,

es de **rescatar saberes y experiencias de la comunidad en las cuales está inserto el jardín, como para poder potenciar el trabajo en red y con la comunidad.**

✓ Otro criterio que consideramos cuando pensamos sobre todo en las salas de los más chiquitos, es seleccionar algunos recortes atendiendo al interjuego entre indagación del ambiente y juego, o sea, que el recorte del ambiente y la indagación de ese recorte del ambiente a la vez que enriquece los conocimientos de los chicos sobre el ambiente, también potencia el juego.

Me gustaría hacer una diferencia. A veces, la indagación del ambiente efectivamente potencia el juego, lo cual no quiere decir que todos los recortes del ambiente permitan hacer esto. Me parece que habitualmente,

“hay una relación entre esos recortes que son más conocidos por los chicos y la posibilidad de enriquecer el juego, en particular el juego dramático”.

Podemos pensar en esos recortes como la peluquería, la panadería, fábrica de pastas, esos que los chicos de alguna manera conocen, pero conocen muy parcialmente, conocen desde un punto de vista, y cuando uno propone ese recorte del jardín, al conocer más sobre ese recorte de lo que ya conocían, también pueden incluir un montón de cosas en el juego, que antes no podían incluir porque no conocían. No sabían cómo se repone la mercadería en el supermercado, no sabían que atrás de (un lugar que ellos no ven) se elabora el pan, no sabían que la señora que vende verdura compra a otro que por ahí le vende. Es decir, todos esos recortes siempre me han resultado como súper claro, **cómo el juego permite vehiculizar, sistematizar la información que obtienen o que están indagando y a la vez, esa indagación que van haciendo, enriquece el juego** ¿Se entiende? Es muy distinto de, jugamos a algo que desconocemos por absoluto a, qué voy a jugar si no sé, o sea, puedo jugar siempre pero ese juego no tiene que ver con el conocimiento, tiene otras funciones ni buenas ni malas; otra función.

“Cómo el juego permite vehiculizar, sistematizar la información que obtienen o que están indagando y a la vez, esa indagación que van haciendo, enriquece el juego”.



J.I.N. N° 61 “Rayito de sol” Monte Caseros Juego dramático. “La veterinaria de mi barrio”.



J.I.N. N° 61 "Rayito de sol" Monte Caseros visita a la Veterinaria.

Y eso también tiene que ver con el rol de la maestra, porque poder plantear situaciones de juego y sumar al conocimiento del ambiente la experiencia de juego, es parte de lo que también tiene que conceptualizarlo...

Verónica: Claro, también. Incluso muchas veces, el juego es un super buen modo de saber qué es lo que los chicos conocen. En lugar de esas anticipaciones que los chicos quedan muchas veces pensando... "¿qué querrá que le diga?"... **la posibilidad de ofrecer un espacio para jugar y después, poner unas preguntas en torno a ese juego:** ¿de dónde sacaba eso que vendía?, ¿Cómo hacía para llenar el estante de vuelta?, ¿Dónde guardan todo eso?. Esas son las preguntas que van armando la trama de contenidos que se incluyen en esa unidad y a la vez, van sumando información a los chicos. **Porque esa es otra cosa: que los propios chicos estén interesados y sepan que están haciendo, no, que participen de una serie de actividades que pensó la maestra y que ellos no saben qué tiene que ver con esto que se supone que están indagando.**

Claro, esas preguntas serían las que ofrecen pensar cómo funciona ese recorte. En caso de ser un recorte social, cómo irá funcionando esta cuestión de, ese espacio al que estamos mirando con otros ojos...

Verónica: claro, por ejemplo, en el supermercado, pensar en cómo ubicar la mercadería y también, por qué hay ciertas cosas que se guardan en las heladeras y otras cosas que no hacen falta guardarlas allí. Aquí, los chicos pueden hacer un relevamiento: si van al supermercado a ver qué cosas hay, qué cosas no hay y después, podrán hacer unas experiencias en la sala. Por ejemplo, probar qué pasa si uno de esos alimentos del supermercado que estaban en la heladera lo dejamos fuera. Ir

haciendo un registro de lo que sucede. Es una actividad que se hace al regresar, en la sala, pero cuyo resultado te ayuda entender por qué en el supermercado ubican los alimentos en determinados lugares, por qué algunas cosas están en la heladera y otras cosas, no.

Y eso tiene que ver con el sentido de para qué sirve... en el indagar justamente una cuestión, cobra sentido la experiencia diferenciándose de "los experimentos".

Verónica: claro, porque **el problema no son las experiencias en sí mismas, porque las experiencias no son tan diferentes, es el sentido que le damos.** Donde uno incluye eso y como los chicos se enteran de cual es el sentido que tiene eso que están indagando.

La estructura de planificación "Unidad didáctica", permite pensar anticipadamente, "preguntas problematizadoras", interrogantes que posibiliten la indagación de un recorte del ambiente social y natural que resulte ser significativo para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, al momento de elaborarlas, no siempre formulan un problema por el cual los chicos construyan saberes, por ejemplo... Comemos sanito. ¿Qué debe tener en cuenta el docente para que esos interrogantes inquieten a los niños?

Verónica: me parece que, por ahí, es una superposición de cosas, porque "Comemos sanito", viene de la época en que hacíamos primero mi cuerpo, después mi casa, después mi barrio, después... y así... Viene de esa tradición del Nivel Inicial. Y "Comemos sanito" es esa perspectiva, de lo que un niño debe hacer, lo que la familia debe hacer, lo que los niños deben comer, etc. Me parece que, poder pensar buenas preguntas, significa bajarse totalmente de todo eso, porque

“la función del jardín no es decir lo que está bien y enseñarles a los chicos lo que está bien, sino que, la idea de indagación del ambiente social y natural, implica por un lado, reconocer a los niños como sujetos sociales que no necesitan que les presenten una realidad infantilizada para que puedan entenderla, y por otro lado, indagar el ambiente, implica también hacerse cargo de que el ambiente no es armónico, que los conflictos forman parte del ambiente y que no todas las personas tienen acceso a lo mismo”.

Es decir, me parece que hay un entramado - como dicen ustedes- , en el cual uno está pensando que los chicos tienen que empezar a participar. Entonces, lejísimo de “Comemos sanito”, ¿de qué le voy a hablar?, es un tema que muchas veces tomo de las maestras. Ojo con las cuestiones de la alimentación. Primero, porque los niños no son responsables de lo que comen y segundo, porque la gente muchas veces come lo que puede y no lo que quisieran. Entonces ¿qué mensaje transmitimos cuando decimos tienen que “comer pescados” y tienen que “comer verduras” ?, ¿de qué estamos hablando? El chico no es responsable de lo que come. Entonces, esto es justamente lo que no queremos. **Lo que, “queremos es que los niños se eduquen siendo sujetos activos que entienden y empiezan a entender el mundo en el que viven”.**

Es un cambio de perspectiva total y ahí es donde tienen que surgir las preguntas, en ese lugar, posicionadas ahí. No posicionadas del otro lado. En el otro lado, no se te van a ocurrir nunca las preguntas que estamos tratando que piensen.

Me parece interesante plantearles a las maestras, que primero, los interrogantes los tienen que pensar ellas, porque también hay una cierta tentación, a veces, de ir tras los interrogantes de los chicos, y me parece que, forma parte de la intervención docente. Así como decíamos antes, de seleccionar los recortes, pero también, pensar preguntas. Creo que las preguntas apuntan a algo cuando tienen sentido para los chicos, todo se suma a las preguntas. El problema de las preguntas es que, a veces, son amplias y los chicos no saben muy bien a dónde estamos tratando de ir. En el caso de las Ciencias Naturales, eso pasa mucho...Para mí, el tema está en la pregunta excesivamente amplia y la pregunta es obvia y se contesta con “sí” o “no”, o sea, cerradita.

La pregunta para conducir a un proceso de aprendizaje, para vertebrar alguna actividad, tiene que tener algo que no se pueda responder con “sí” o con “no”. Tiene que invitar a hacer algo para tratar de averiguar esa respuesta y a la vez, ese “hacer algo”, deberá ser bastante puntual, para que la pregunta no quede muy amplia. Es un gran desafío para pensar y elaborar las preguntas.

Creemos que ese es el cierre oportuno, que las maestras comprendamos la importancia de estudiar, de prepararnos...ese es el mensaje.



J.I.N. N° 61 “Rayito de sol” Monte Caseros visita a la Veterinaria.

Verónica: en realidad, lo que tenemos que tratar de entender, es **qué hay que saber para poder diseñar una buena situación**, no porque los chicos y las chicas me van a preguntar. Porque si yo nunca pensé que... no sé... si el fruto es la parte de la planta que contiene la semilla y que entonces también hay algunos alimentos que consumimos como verdura pero que son frutos, si nunca pensé yo en eso como maestra, entonces lo único que hago es reforzar lo mismo que los chicos piensan: que las frutas son frutos, que la banana, que la manzana, que la pera, que la mandarina, que la naranja...

O sea, para ayudarlos a ampliar eso tengo que poder haber mirado, haber pensado eso para ofrecer, en este caso, una colección más amplia de frutos para que indaguen. Que incluya por ejemplo, tomates, berenjenas, pepinos, zapallitos, etc. Hay muchas cosas que tienen que ver con una observación meticulosa, con ser una persona inquieta y averiguar con alguien. Es decir, tiene que ser **un conocimiento que ayude a construir una buena situación y que, a la vez, sea una invitación para que ellas mismas piensen.** Por ejemplo, ¿todos los años los árboles pierden las hojas en otoño? A ver, salgamos y miremos... hay un montón que no, entonces, veamos como una información muchas veces tiene que ver con una mirada interesada.

Sí, una mirada curiosa, que siga sembrando... porque sabemos que eso a su vez, provoca otra intención de seguir indagando.

Verónica: curiosa, interesada en ese entorno.

A modo de cierre

La charla continuó un poco más, descubrimos en Verónica Kaufmann, una persona apasionada e infinitamente generosa con su tiempo y su conocimiento, que logra trascender las Ciencias Naturales. Por eso, la despedida auguró un nuevo encuentro.

!Gracias Verónica!

Matemática:

articulación de Número, Espacio y Medida

Adriana González y Edith Weinstein

Presentaremos una secuencia didáctica que nos permita abordar en forma conjunta contenidos de los tres ejes del área Matemática: Número, Espacio y Medida, a partir de un juego con reglas convencionales, teniendo en cuenta el actual enfoque, basado en la Resolución de Problemas.

Enfoque de enseñanza

Como usted docente sabe, el juego es uno de los ejes de la Didáctica del Nivel dada su importancia para los niños y las niñas, por su valor social, cultural, cognitivo, comunicativo, permitiéndoles desarrollar, entre otras cuestiones, la autonomía, la imaginación, la autoestima, el lenguaje... Los diversos juegos que los niños realizan los podemos agrupar en: juego dramático, de construcción y con reglas convencionales.

El actual enfoque de enseñanza de la Matemática se centra en el planteo de problemas significativos por parte del docente, que desafíen los conocimientos iniciales de los niños, posibilitándoles ampliarlos, complejizarlos, sistematizarlos. Muchos de estos problemas podrán plantearse a través de propuestas lúdicas que posibilitan abordar los contenidos que intencionalmente el docente desea trabajar. Estos obstáculos cognitivos se proponen a través de consignas problematizadoras, es decir de indicaciones, orientaciones que planteen qué hacer, cuál es el fin de la actividad, sin decir cómo hacerlo, para que sean los niños quienes desarrollen los distintos procedimientos de resolución.

En relación con la organización de las actividades, el enfoque de la Resolución de Problemas enfatiza el trabajo en pequeños grupos, dado que maximiza la participación, minimiza los tiempos de espera, permite la interacción, la confrontación de ideas, la colaboración. A su vez, le permite al docente observar los procesos grupales e intervenir guiando, orientando las decisiones que los niños tomen en la resolución de los problemas planteados.

Al finalizar el trabajo en pequeños grupos es importante que el docente organice la puesta en común, es decir proponga momentos para la reflexión grupal en los que los equipos cuenten y muestren sus

resoluciones y expliquen el por qué de sus decisiones. El docente elabora conclusiones, sintetiza lo abordado y lo vincula con los contenidos previstos.

Para enriquecer los conocimientos de los niños es necesario plantear un conjunto de propuestas que se encadenen formando secuencias didácticas con progresivos niveles de dificultad, donde cada actividad constituye en sí misma un problema a resolver.

Estos diversos problemas se plantean a partir de variables didácticas que son las modificaciones que el docente incluye intencionalmente para generar nuevas estrategias de resolución por parte de los niños. De esta forma, el trabajo con secuencias didácticas imprime sentido a lo que se realiza, produce un aprendizaje articulado, relacionado y no entrecortado.

El actual enfoque de enseñanza de la Matemática se centra en el planteo de problemas significativos por parte del docente, que desafíen los conocimientos iniciales de los niños, posibilitándoles ampliarlos, complejizarlos, sistematizarlos.



Edith Weinstein

- Profesora Nacional de Jardín de Infantes (Profesorado "Sara C. de Eccleston") y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA) con Postítulo en Educación a Distancia (UNED - CAECE).
- Fue coordinadora del Campo de Formación en las Prácticas Docentes en el Profesorado "Sara C. de Eccleston".
- Fue profesora de Talleres del Campo de Formación en las Prácticas Docentes y de Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial, en Institutos de Formación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Profesorado "Sara C. de Eccleston", Escuela Normal Superior N° 1 y N° 10).
- Fue coordinadora de la Capacitación en Servicio en el Nivel Inicial en la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Fue coordinadora de tutores del Módulo La organización de la enseñanza para niños y niñas de 45 días a 3 años en el Postítulo de "Educación Maternal" del Ministerio de Educación Nacional.



Adriana González

- Maestra Normal Nacional, Profesora de Matemática y Cosmografía, Profesora y Licenciada en Sociología (UBA), Postítulo en Educación a Distancia (UNED).
- Formó parte del grupo de especialistas en Matemática de los Ministerios de Cultura y Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires.
- Coordinó el proyecto "Entre Problemas y Soluciones" del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As.
- Capacitó en el área de Matemáticas tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires.
- Dictó los Posgrados de Matemática para docentes de Educación Primaria en el 1° y 2° ciclo que realizó la Provincia de Buenos Aires. Participó en los cursos de Adultos capacitando a docentes, del área, en matemática.
- Formó parte de los equipos de conducción de las Escuelas Públicas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Fue tutora Institucional y profesora en los institutos de Formación Docente de la Ciudad autónoma de Bs. As.
- Ha dictado y dicta cursos de Didáctica de la Matemática en diferentes modalidades: presencial, semi-presencial y a distancia tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires.
- Es autora del Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019), Indagación y conocimiento del ambiente: matemática.
- Participa en la serie "Aprender en casa, sala de 4 y 5 años" Nivel Inicial (2020) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Es autora de artículos y libros relacionados con su especialidad, destinados a alumnos y docentes de los Niveles Inicial y Primario para diferentes editoriales: Santillana, HomoSapiens, Praxis editorial.
- Supervisa los contenidos matemáticos de los libros integrados para el 1° ciclo de la Editorial Santillana.
- Participa en Jornadas de capacitación y congresos educativos en diferentes partes de la República Argentina, como ser Jujuy, Calafate.

Secuencia didáctica Tumbalatas

El Tumbalatas es un juego de puntería que se incluye dentro de los juegos con reglas convencionales. Estos poseen reglas predeterminadas que funcionan como un contrato que todos deben cumplir y que diferencian un juego de otro. Se caracterizan por tener ganadores y perdedores.

La secuencia didáctica que a continuación presentamos, parte de una misma actividad inicial, Tumbalatas I, e incluye modificaciones en las consignas y en los materiales que nos permiten abordar contenidos de los tres ejes del área, a través de distintas variables didácticas, es decir de problemas con diferentes niveles de complejidad.

Además del planteo de problemas en el contexto de propuestas lúdicas, presentamos otras en el plano gráfico, que son situaciones hipotéticas escritas, en las cuales los niños deben hacer uso de estrategias construidas durante el juego. Este tipo de actividades también permite el pasaje de la acción a la reflexión.

Eje Número

Las propuestas están focalizadas en el planteo de problemas que abordan las funciones del número: los números como memoria de la cantidad, como memoria de la posición y para calcular.

Frente a estos problemas los niños podrán poner en juego procedimientos de resolución como: percepción global, conteo, sobreconteo, resultado memorizado.

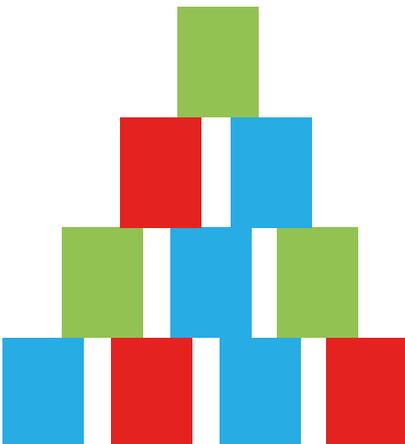
Tumbalatas I

Finalidad del juego para el niño

- ✓ Derribar la mayor cantidad de latas.

Materiales

- ✓ Una pelota.
- ✓ 10 latas apiladas.



Desarrollo

- ✓ Se juega en grupos de cuatro niños. Se entrega a cada grupo una pelota.
- ✓ Los niños se ubican detrás de la línea de salida trazada en el piso.
- ✓ Cada jugador a su turno arroja la pelota hacia las latas tratando de derribar la mayor cantidad.
- ✓ Gana el jugador que derriba más latas.

Tumbalatas II

- ✓ Se juega de la misma manera que Tumbalatas I.
- ✓ Al finalizar el juego se les pide a los niños que anoten en qué orden ganaron.

Tumbalatas III

- ✓ Se juega de la misma manera que Tumbalatas I pero se realizan dos vueltas.
- ✓ Se entrega lápiz y papel para que cada jugador anote las latas derribadas en cada vuelta.
- ✓ Gana el jugador que derribó mayor cantidad de latas.

Tumbalatas IV

- ✓ Se juega de la misma manera que Tumbalatas I pero las latas tienen puntaje según el color. Por ejemplo:
 - ✓ Verde 1 punto
 - ✓ Roja 2 puntos
 - ✓ Celeste 3 puntos.
- ✓ Se entrega lápiz y papel para que cada jugador anote el puntaje obtenido.
- ✓ Gana el jugador que obtuvo mayor puntaje.

Tumbalatas V



Matías jugó al tumbalatas. En la primera vuelta derribó 3 latas y en la segunda vuelta derribó 4.

¿ESTÁ BIEN LO QUE ANOTÓ EN EL CUADRO? ¿POR QUÉ?

1º VUELTA	
2º VUELTA	

Análisis didáctico de las propuestas presentadas

Juego	Problema matemático	Aprendizaje	Procedimientos de resolución
Tumbalatas I	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar la cantidad de latas derribadas. - Determinar el ganador. 	Los números como memoria de la cantidad. <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos. - Comparar conjuntos de objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción global. - conteo.
Tumbalatas II	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar el orden final de acuerdo a la cantidad de latas derribadas por cada uno. 	Los números como memoria de la posición. <ul style="list-style-type: none"> - Designar y registrar posiciones dentro de una serie de objetos ordenados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción global. - conteo. - Registro utilizando símbolos o números.
Tumbalatas III	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar la cantidad de latas derribadas en dos vueltas. - Registrar las latas derribadas en cada vuelta. - Determinar el ganador. 	Los números como memoria de la cantidad. <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos. - Registrar cantidades - Comparar conjuntos de objetos. Los números para calcular. <ul style="list-style-type: none"> - Transformar la cardinalidad a partir de las acciones de juntar, reunir. 	<ul style="list-style-type: none"> - conteo. - Sobreconteo. - Resultado memorizado. - Registro de cantidades utilizando dibujos, símbolos o números.
Tumbalatas IV	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar el puntaje obtenido a partir de las latas derribadas. - Registrar el puntaje. - Determinar el ganador. 	Los números para calcular. <ul style="list-style-type: none"> - Transformar la cardinalidad a partir de las acciones de juntar, reunir. - Registrar cantidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - conteo. - Sobreconteo. - Resultado memorizado. - Registro de cantidades utilizando dibujos, símbolos o números.
Tumbalatas V	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir si lo realizado por un jugador es correcto o no. 	Los números como memoria de la cantidad. <ul style="list-style-type: none"> - Determinar el cardinal de conjuntos de objetos. - Registrar cantidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción global. - conteo.

La secuencia que aborda el eje Número en el juego Tumbalatas comienza trabajando los números como memoria de la cantidad, luego complejiza la situación agregando como problema el registro de cantidades en una situación de memoria de la posición.

En Tumbalatas III y IV se aborda la función los números para calcular con propuestas de distinto nivel de complejidad. En Tumbalatas III al incluir dos vueltas los niños deberán hacer cálculos que les permitan obtener el total de latas derribadas, mientras que en Tumbalatas IV, como las latas tienen puntaje, los cálculos se refieren al puntaje obtenido y no a la cantidad de latas.

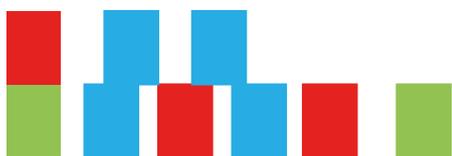
Tumbalatas V plantea un problema en el plano gráfico en una situación hipotética de juego en la que los niños deben analizar un registro realizado por otro y determinar si es o no correcto.

Eje Espacio

En la secuencia relacionada con el Espacio, con la intención de ampliar, sistematizar, complejizar los conocimientos de los niños, se abordan las Relaciones espaciales planteando problemas que involucran distintas acciones: observar, dictar (emitir y decodificar mensajes verbales) y representar (emitir y decodificar mensajes gráficos) Es importante reiterar las actividades y rotar los roles dado que los problemas a enfrentar son de distinta índole. Por ejemplo no es lo mismo dictar que decodificar mensajes verbales o gráficos.

Tumbalatas VI

Después de jugar varias veces a Tumbalatas I, el docente le entrega a cada grupo una imagen con una distribución espacial de las latas, diferente a la original. Por ejemplo:



Los niños deberán ubicar sus latas de acuerdo a la imagen recibida. Se analiza y se compara lo realizado y luego se juega con las reglas habituales.

Tumbalatas VII

Antes de comenzar el juego Tumbalatas I, el docente le pide a uno de los grupos que ubique sus latas de alguna forma diferente a la convencional sin que los demás lo vean.

Luego, ese grupo le dicta a los demás lo realizado, para que todos distribuyan sus latas de la misma forma. Se analiza y se

compara lo producido por los grupos y luego se juega con las reglas habituales.

Tumbalatas VIII

Antes de comenzar el juego Tumbalatas I, el docente le pide a cada grupo que ubique sus latas de alguna forma diferente a la convencional y luego la dibuje en una tarjeta. Se analiza y se compara lo realizado. Posteriormente, cada grupo le entrega su tarjeta a otro quien debe ubicar sus latas como allí se indica y realizar el juego habitual.

Tumbalatas IX



¿Está bien lo que hizo? ¿Por qué?

Análisis didáctico de las propuestas presentadas

Juego	Problema matemático	Aprendizaje	Acción problematizadora
Tumbalatas VI	- Ubicar las latas de acuerdo al modelo recibido.	- Interpretación de la posición de los objetos.	- Copiar.
Tumbalatas VII	Grupo A: - Emitir mensajes verbales referidos a posiciones espaciales. Grupo B: - Decodificar mensajes verbales referidos a posiciones espaciales.	- Descripción e interpretación de la posición de los objetos.	- Comunicar o dictar.
Tumbalatas VIII	Grupo A: - Emitir mensajes gráficos referidos a posiciones espaciales. Grupo B: - Decodificar mensajes gráficos referidos a posiciones espaciales.	- Representación e interpretación de la posición de los objetos.	- Representar.
Tumbalatas IX	- Decidir si lo realizado por un grupo es o no correcto.	- Representación e interpretación de la posición de los objetos.	- Representar: interpretación de un mensaje gráfico.

Las actividades presentadas, que abordan las relaciones espaciales, plantean problemas a través de distintas acciones.

Las actividades presentadas, que abordan las Relaciones espaciales, plantean problemas a través de distintas acciones. Se comienza con un problema de copia con modelo presente que permite pasar del espacio bidimensional (tarjeta) al tridimensional (latas)

Los problemas se complejizan al proponer las acciones de dictar y de representar. Ambas implican la emisión y decodificación de mensajes, sean verbales o gráficos. Es imprescindible que los niños cambien de roles para que tengan que resolver ambos problemas: emitir y decodificar.

Por último, se plantea un trabajo en el plano gráfico vinculado con los problemas que resolvieron anteriormente.

Eje Medida

Las magnitudes a abordar en la Educación Inicial son: Longitud, Peso, Capacidad y Tiempo. En esta oportunidad, a modo de ejemplo desarrollaremos actividades relacionadas con la Magnitud Longitud. Los niños podrán resolver estos problemas usando como procedimientos de resolución el cubrimiento (usar varias veces una misma unidad de medida) o el desplazamiento (usar una sola unidad de medida)

Tumbalatas X

Antes de comenzar el juego Tumbalatas I, el docente le propone a cada grupo que ubiquen las latas que están en la fila de

abajo, a igual distancia una de otra. Se analiza lo realizado y se juega con las reglas habituales.

Tumbalatas XI

Se ubican cuatro grupos de niños en distintos lugares del patio, en forma no alineada.

Uno de los grupos diseña la cancha del juego Tumbalatas ubicando las latas y la línea de partida. Luego anota en una hoja la distancia entre las latas y la línea y se la pasa a los demás grupos quienes deben realizar una cancha de iguales dimensiones. Se analiza lo realizado y se comienza a jugar.

los chicos jugaron al tumbalataras varias veces. Algunos de los mensajes enviados para ubicar la línea de salida, fueron:



¿CUÁLES SON LOS MENSAJES MAS CLAROS? ¿POR QUÉ?

Análisis didáctico de las propuestas presentadas

Juego	Problema matemático	Aprendizaje	Procedimientos de resolución
Tumbalatas X	- Determinar una distancia y ubicar todas las latas a esa distancia.	- Longitud: medir distancias utilizando unidades no convencionales.	- Desplazamiento.
Tumbalatas XI	Grupo A: - Determinar las dimensiones de la cancha y registrarlo. Otros grupos: - Decodificar el mensaje y armar la cancha.	- Longitud: medir distancias utilizando unidades no convencionales. - Registro de cantidades de medida.	- Cubrimiento. - Desplazamiento. - Anotación de medidas: uso de números y dibujos.
Tumbalatas XII	- Seleccionar el registro más claro.	- Longitud: registro de cantidades.	- Interpretación de registros de medida producidos por otros .

Las dos primeras actividades plantean problemas de medición de distancias usando unidades no convencionales (partes del cuerpo y elementos externos como bloques, palitos de helado, sogas) con diferentes niveles de complejidad. En Tumbalatas X los niños deben determinar y mantener una distancia, mientras que en Tumbalatas XI el problema de un grupo radica en registrar una medición y

el de los demás consiste en decodificar el mensaje recibido y realizar la cancha en el espacio tridimensional. De ahí que es de vital importancia en este último caso rotar los roles.

La secuencia finaliza con una propuesta en el plano gráfico, Tumbalatas XII, donde los niños deberán comprender los registros de medida realizados por otros y determinar cuál o cuáles son más claros.

A modo de cierre

Con fines didácticos presentamos una secuencia en la que se abordan los tres ejes del área: Número, Espacio y Medida en forma separada, lo cual no implica que la implementación de la misma deba realizarse en ese orden.

Las propuestas lúdicas, no lúdicas y del plano gráfico se pueden intercalar,

pasando de un eje a otro.

Es el docente quien armará su propia secuencia didáctica, teniendo en cuenta las características de su grupo escolar e institución, haciendo las modificaciones que considere necesarias, con el objetivo de ampliar, complejizar, sistematizar los conocimientos matemáticos de los niños.

Secuencia Didáctica

“Tumbalatas”.

Articulación de

Contenidos de Matemática: .

Eje: Número,

Eje: Espacio

Eje: Medida.

Bibliografía

- Diseño Curricular Nivel Inicial (2020) Corrientes Ministerio de Educación.
- González, A. y Weinstein, E. (2006) “La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas” Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- González, A. y Weinstein, E. (2014) “Más allá del cuadernillo. Secuencias didácticas de Lengua y Matemática” Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Malajovich, A (2000) “Recorridos didácticos en la Educación Inicial”. Editorial Paidós, Buenos Aires.

TODOS SOMOS NIVEL INICIAL

Cuando la Primera Infancia se constituye en una de las prioridades de la política educativa.



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
Ministerio de Desarrollo Social



Ya pasaron dos años en los cuales, fuimos tejiendo tramas, vinculándonos desde el Ministerio de Educación, con otros organismos como lo son, los Centros de Desarrollo Infantil (C.D.I.); instituciones que ofrecen educación y cuidado a pequeños desde los 45 días, hasta los 4 años y dependen del Ministerio de Desarrollo Social. Durante ese tiempo de planificaciones, mesas de trabajo, reuniones interministeriales y ajustes entre la **Dirección de**

Planeamiento e Investigación Educativa, el **Consejo General de Educación** y la **Dirección de los Derechos de la niñez y la familia**, se fue bosquejando lo que hoy se convierte en un acuerdo marco. Con la firma de la ministra de Educación, Lic. Práxedes Ytatí López y el ministro de Desarrollo Social, Adán Gaya, se formalizó en el año 2022, el **primer Convenio Interministerial de Fortalecimiento Pedagógico a los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de este último Ministerio**.

En el mencionado documento se especificó,

Capacitación para docentes y equipos directivos de C.D.I. 2023- Curuzú Cuatía.

Con las firmas de la Ministra de Educación y el Ministro de Desarrollo Social se formalizó en el año 2022, el primer Convenio Interministerial de Fortalecimiento pedagógico a los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de este último Ministerio.

como principio rector, **garantizar el derecho a la educación de todos los niños, más allá del organismo ministerial del que dependa la institución**, reconociendo que, en ella, muchos niños comienzan sus trayectorias educativas a los 45 días. De este modo se valida con hechos, lo que cita la Ley de Educación Nacional 26.206/06, en el artículo 23:

“Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial: a) de gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales. b) De gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros” y en el artículo 24, inciso “b”) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la

presente ley”. Asimismo, se acordó el compromiso del Ministerio de Educación, de llevar adelante las acciones pedagógicas para la formación y acompañamiento a las educadoras que dependen del Ministerio de Desarrollo Social, en relación específicamente, a la implementación del Diseño Curricular de Nivel Inicial 2020, en las salas de 3 y 4 años.

Las propuestas se hicieron efectivas, a partir de la generación de espacios de actualización profesional para docentes y directivos de los 33 C.D.I., equipos de conducción y más de 130 educadoras de salas de 3 y 4 años de toda la provincia. Los variados dispositivos incluyen asistencias técnicas zonales, presenciales y virtuales; el primer *Encuentro*

Provincial Interministerial, la primera *Jornada provincial de capacitación pedagógica*, con referentes nacionales por la celebración del Día de los Jardines de Infantes y de la Maestra Jardinera, la participación de algunos C.D.I. en las Jornadas federales de I.N.F.O.D. socializando las experiencias realizadas en sus instituciones alrededor de la implementación del Diseño Curricular de Nivel Inicial y la elaboración de documentos pedagógicos en distintos formatos.

El principio de trabajo en equipo entre los dos ministerios, a través de las direcciones antes mencionadas, legitima la ejecución de este Convenio.



Ministra de Educación: Lic. Práxedes Ytatí López / Ministro de Desarrollo Social: Adan Gaya.



Primer Encuentro Provincial Interministerial 2022.



Capacitación zonal para docentes y equipos directivos C.D.I. 2023-Bella vista.



Capacitación para equipos directivos de los C.D.I. (2023)- Capital.

Si hacemos un poquito de historia, comenzamos a tejer el sueño que hoy se concreta, cuando desde algunos profesorados de Nivel Inicial de nuestra provincia, se convocaron a los C.D.I. para que participaran como "escuelas asociadas" en las que, las futuras docentes encontrarán espacios educativos donde realizar sus prácticas de enseñanza y que tuvieran a su cargo el primer ciclo del Nivel Inicial. Esto precisó prever modificaciones en los programas de los distin-

tos espacios curriculares del plan de estudio de esa carrera, incorporando contenidos propios del Jardín Maternal y su didáctica específica; movimiento que llevó tiempo, estudio y actualización al interior de esos profesorados y también, tan importante como eso, la explicación del proyecto a las autoridades del Ministerio de Desarrollo Social, invitándolos a trabajar juntos. Todos coincidían en la necesidad de implementar este proyecto.



C.D.I. Mis ositos- Práctica Docente II, I.S.F.D. José M. Estrada - Capital.

Quedaba pendiente su inclusión en la agenda educativa, no solo para completar la formación de las estudiantes, sino también, para garantizar la efectiva trayectoria de todos los niños en edad de Nivel Inicial. Así se gestó este **primer Convenio Interministerial entre Desarrollo Social y Educación**, con el cual, la actual gestión política, puso en valor lo actuado y sella, con la firma de los dos ministros, el compromiso oficial de seguir trabajando juntos en pos de asegurar las

mejores oportunidades de enseñar y aprender desde la primera infancia.

Este trabajo interministerial, continúa en proyección con otros organismos que también se ocupan de la Educación Inicial, por ello, actualmente, iniciamos reuniones con la Municipalidad de la ciudad de Corrientes, proponiendo acuerdos similares al Convenio Interministerial, propuesta que seguiremos realizando en otros municipios de la provincia de Corrientes.

Articulación y continuidades

ENTRE EL JARDÍN MATERNAL Y EL JARDÍN DE INFANTES COMO PARTE DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES.

Laura Pitluk



Laura Pitluk

2005 a 2020 por jubilación.

Coordinadora del Taller de Construcción de las Prácticas Profesionales y Prof. en diversas asignaturas y talleres en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial "S. C. de Eccleston" perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Bs. As. desde 1992 al 2020 por jubilación.

Capacitadora y Coordinadora de diversos eventos, cursos y encuentros educativos en toda Argentina.

Asesora y participante de diversos diseños curriculares y postítulos de Jardín Maternal, expositora en diversos congresos, conferencias, encuentros educativos. Autora de numerosos artículos de la Colección "0 a 5: La educación en los primeros años" Editorial Novedades Educativas y de la Revista Educativa "La Obra", entre otros.

Autora de los libros "La Planificación didáctica en el Jardín de Infantes: una herramienta para repensar y enriquecer la tarea. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. "El Juego-Trabajo", "Educar en el Jardín Maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años", "La Modalidad de Taller en el Nivel Inicial" "Las Prácticas actuales en la Educación Inicial: sentidos, sin sentidos y posibles líneas de acción".

Coordinadora y coautora de los libros «Más allá del cuadernillo» y «Las Secuencias didácticas en el Jardín de Infantes», "Las propuestas de enseñanza y la planificación en el Nivel Primario. El lugar del juego", "Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y encuentros". "Desafíos de educar a la primera infancia. Las propuestas de enseñanza y las Secuencias didácticas en el Jardín Maternal", "La gestión escolar. El desafío de crear contextos para hacer y estar bien", "Límites, normas y autoridad. Una trama a construir".

Coordinadora de los numerosos libros de la Colección "Educación Inicial" de la Editorial Homo Sapiens, entre ellos "La inclusión educativa como construcción. Puentes y caminos para pensar y recorrer".

Directora de la Colección "Educación Inicial" de la Editorial Homo Sapiens.

Directora de la Revista "Travesías Didácticas, creando huellas en la Educación Inicial".

Especialista en Nivel Inicial. Prof. de Educación Preescolar. Lic. en Ciencias de la Educación y Profesora en Ciencias de la Educación egresada de UBA. Especialista en Didáctica egresada de la UBA. Asesora de instituciones de Nivel Inicial.

Capacitadora en la Esc. de Capacitación Docente/Esc. de Maestros perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Bs. As. desde 1996 a 2020 por jubilación. Capacitadora en la Dirección de Educación Inicial perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Bs. As. desde

"En teoría, la palabra articulación remite a la idea de enlaces y vínculos que unen y cohesionan las distintas partes de un sistema configurándolo como un todo integrado.

Desde parámetros pedagógicos podría afirmarse, entonces, que la articulación es aquello que le otorga sentido de totalidad y globalidad al Sistema Educativo garantizando que sus partes constitutivas, llámense ciclos o niveles, estén perfectamente unidas y acopladas.

Conforme con ello, y en tanto articulado, el sistema evitará grietas o puntos ciegos que puedan obstruir eventualmente la construcción de conocimientos

en el tránsito armónico de los alumnos a lo largo de la escolaridad y en el paso de un nivel o de un ciclo a otro.

A priori, y desde lo discursivo, es evidente que la articulación tiene como misión facilitar la trayectoria escolar de los alumnos. El vínculo entre los distintos segmentos o fracciones del sistema de educación formal en nuestro país adolece de algunos problemas en las "bisagras", es decir en el lugar donde los chicos pasan de un nivel a otro. Una manera tangible de abordar y tratar esta añosa problemática es incluir, en la mesa de debate, la noción de **trayectoria escolar integrada**".

(Provincia de Corrientes - Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nivel Inicial. 2020)

El Nivel Inicial -la Educación Inicial- es el primer eslabón del Sistema Educativo y como tal tiene una identidad propia y -a su vez- continuidades que lo conforman como parte de lo escolar.

Las continuidades (entre e intra niveles) se definen desde el enfoque educativo compartido, su concreción en propuestas con sentido, sus concepciones acerca de lo escolar, los modos de aprender y de enseñar, el rol de los educadores como sostén de las propuestas significativas.

Las peculiaridades se refieren a considerar al Nivel Inicial como "escuela" pero

plasmando las diferenciaciones pertinentes al referirnos a la educación de los niños y las niñas más pequeños y pequeñas, con las adecuaciones oportunas en vinculación con sus posibilidades de comprender y accionar, implicadas en las propuestas que los convocan a participar como parte de las propias/diversas trayectorias escolares.

"Rescatamos la necesidad de reflexionar acerca del valor de las propuestas de enseñanza para sostener los procesos infantiles, que en las instituciones educativas son nuestra responsabilidad, siempre desde la mirada de la intencionalidad pedagógica. Esta es una tarea constante en la docencia, que implica

planificar, implementar y evaluar, creativa y responsablemente.

Destacamos la importancia de reconocer y comprender las posibilidades reales de los niños en estas edades, alejados de los prejuicios acerca de las "condiciones" de cada uno y situados desde las fortalezas que esta educación (socialmente tan desvalorizada) genera desde una mirada profesional y responsable.

... En este sentido, es fundamental sostener una práctica personal que genere situaciones posibilitadoras de aprendizajes significativos más allá del contexto en el que se encuentre cada educador".¹

¹ Pitluk, Laura en Pitluk, Laura. y otros (2016). "Las propuestas educativas y las Secuencias Didácticas en el Jardín Maternal. Desafíos de enseñar desde diversos espacios de calidad". Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Destacamos el inmenso valor de sostener las trayectorias escolares de las infancias desde un complemento necesario entre el respeto por lo personal y las responsabilidades de garantizar ofertas pedagógicas diversas que alcancen a todos y todas sin distinciones; las diferenciaciones jamás pueden sostener o devenir en distintas acciones basadas en la desigualdad sino en las adecuaciones respetuosas de una heterogeneidad que jamás renuncia al respeto por los derechos y la democratización escolar.

Desde la mirada educativa sostenida en trayectorias diversas, amplias e inclusivas, sustentadas en una calidad educativa que aúna en lo necesario y respeta en lo pertinente, reconocemos a los diferentes niveles del Sistema Educativo, alejados de las bisagras que dificultan y sostenidos en las construcciones de puentes que enlazan los recorridos de ida y vuelta entre los mismos.

“Así entendida la trayectoria escolar supone, prioritariamente, construir un conjunto de continuidades pedagógicas y didácticas que den forma a la experiencia escolar de los alumnos a lo largo de toda su escolaridad. Demanda concebir el proceso de aprendizaje como un continuum y a repensar la lógica de organización del sistema, con la prerrogativa de considerar al sistema desde el sujeto y no al sujeto desde el sistema” (Provincia de Corrientes - Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nivel Inicial. 2020).

En este escrito nos proponemos profundizar en concepciones e ideas acerca de las articulaciones entre ambos ciclos del Nivel Inicial, Jardín Maternal y Jardín de Infantes, siempre sustentadas en las relaciones de continuidad y no de contraposición entre los niveles Inicial y Primario.

Cuanto más comprendemos y concretamos las continuidades pedagógicas, el respeto por los acuerdos al interior del Sistema Educativo, el sostén en las concepciones unidas al reconocimiento de las especificidades de cada ciclo y cada nivel, más damos cuenta del obligatorio distanciamiento de las fisuras y los quiebres que deslucen a lo escolar implicándolo en acciones y decisiones contradictorias con los marcos pedagógicos desde los cuales sostenemos las responsabilidades didácticas. Esto implica diseñar y concretar experiencias de enseñanza alejadas de las fragmentaciones y grietas entre niveles, ciclos, regiones, instituciones, educadores... jerarquizando las continuidades respetuosas de las peculiaridades y -a su vez- de los aspectos que nos encuentran en lo importante pensando en una educación democrática, participativa y leal a las convicciones de igualdad, construcciones compartidas y solidaridad... posibilitando así recorridos equivalentes en lo pertinente y respetuosos de lo diverso.



Visita a la Reserva Natural Laguna Brava - C.D.I. "San Juancito" de Capital.

Cuanto más comprendemos y concretamos las continuidades pedagógicas, el respeto por los acuerdos al interior del Sistema Educativo, el sostén en las concepciones unidas al reconocimiento de las especificidades de cada ciclo y cada nivel, más damos cuenta del obligatorio distanciamiento de las fisuras y los quiebres que deslucen a lo escolar implicándolo en acciones y decisiones contradictorias con los marcos pedagógicos desde los cuales sostenemos las responsabilidades didácticas.



Visita a la Reserva Natural Laguna Brava
C.D.I. "San Juancito" de Capital.

Cuando pensamos acerca de las problemáticas educativas que nos convocan y ocupan, el "pasaje" de la Educación Inicial a la educación Primaria, surge como un espacio de conflictos y deseos, de demandas y quejas, de búsquedas y encuentros, que pone en evidencia la necesidad de abordarlo con compromiso y dedicación. Se trata de modificar las concepciones acerca de las relaciones entre estos niveles y sus diversas modalidades, a partir de un conocimiento más claro sobre las potencialidades de cada uno, aprendiendo acerca de las fortalezas y las posibilidades de articular sosteniendo un mismo proyecto y aceptando las diferencias en la impronta que caracteriza a cada nivel, sus directivos, educadores y por sobre todo sus alumnos y alumnas.

Desde esta mirada sostenemos que es posible establecer puentes para que la trayectoria de los alumnos (que necesariamente abarca ambos niveles) sea fluida y de cuenta de las continuidades y modificaciones pertinentes, alejándose de las rupturas innecesarias.

La propuesta se asienta en la articulación entre ambos niveles para volver a pensar acerca de las propuestas y especialmente en sus posibilidades de otorgar continuidad a los procesos educativos".²

Desde la mirada de la continuidad pedagógica y desde las acciones compartidas, podemos establecer las reflexiones sobre aquellos elementos necesariamente compartidos, vinculados con las concepciones pedagógicas y los educadores, los enfoques de enseñanza y de aprendizajes, la elección y las modalidades de las propuestas, las ideas acerca de la planificación y la evaluación, las definiciones curriculares... todos aspectos que pueden establecer nexos de acciones didácticas.

"La articulación entre niveles hace referencia a aquello que une, que enlaza, a las continuidades entre ambas partes.

Las rupturas y los desajustes también son constitutivos de esta instancia, se hagan explícitos o permanezcan bajo la superficie.

Continuidad y ruptura, unidad y diferencia, componentes de este pasaje entre niveles que requieren miradas y reflexión compartidas. Identificar algunas tensiones presentes en dicho pasaje puede ser un ejercicio saludable para revisar este paso fronterizo, una oportunidad para desocultarlas, ponerles palabra, para su mejor comprensión y posibles cambios".³

Como presentamos, no puede haber quiebres entre un nivel y otro ni entre un ciclo y otro; las trayectorias implican cambios paulatinos que se van concretando, articulando e integrando. No deseamos cortes abruptos sino construcciones de puentes que vayan otorgando tiempos y espacios que van dando lugar a las especificidades del nivel o ciclo siguiente, retomando las del anterior, siempre de forma procesual y respetando las continuidades en las definiciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, el enfoque educativo y las modalidades pedagógicas.

Aunque definimos a la articulación entre los niveles Inicial y Primario con propues-

tas que se desarrollan entre todas y en todas las salas y aulas, sabemos que en las salas de 5 años se intensifica un proceso que va dando lugar a abordar acciones que nos van acercando a los cambios necesarios de forma paulatina.

La articulación entre el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes, también implica la organización de propuestas de intercambio que favorezcan el paulatino "pasaje" de un ciclo al otro.

Al igual que lo presentado en vinculación con la articulación entre los niveles Inicial y Primario, todas las salas realizan acciones compartidas (si son parte de una misma institución) organizadas y diseñadas según diversas posibilidades: propuestas inter-salas, actividades institucionales... Pero, a su vez, en determinados tiempos escolares las salas de 2 y 3 años se encuentran y convocan en actividades propias del necesario reconocimiento de los cambios que se devendrán, siempre paulatinos y respetuosos: otros espacios, propuestas, dinámicas, organizaciones.... Si las salas que articulan pertenecen a diferentes instituciones igualmente es importante diseñar acciones de intercambio, visitas -en general con las familias- a fin de conocer y comprender espacios y modos de funcionamiento.

Deslizándonos en las continuidades y discontinuidades, acercamientos y necesarias diferenciaciones entre ambos niveles o ciclos, podemos profundizar en la temática central de este escrito: la articulación entre el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes, rescatando la idea presentada de sostener un pasaje paulatino y progresivo, pensando en los aspectos en común y en aquellos que los diferencian.

Es importante determinar que, en el Jardín Maternal, como parte del Nivel Inicial y de lo escolar, se plasman todos los aspectos didácticos (en sentido amplio) pero desde una identidad peculiar; es decir, se enseña, se planifica, se interviene, se evalúa... pero desde una impronta que no puede "copiar" ni siquiera aquello que sucede en el Jardín de Infantes.

Es más común de lo deseado encontrarnos con planificaciones y propuestas alejadas de la verdadera identidad de este primer ciclo, en el cual no

La articulación entre el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes, también implica la organización de propuestas de intercambio que favorezcan el paulatino "pasaje" de un ciclo al otro.

2 Pitluk, Laura en Pitluk, Laura y otros (2016). *Articulación entre la Educación Inicial y la Ed. Primaria. Continuidades y encuentros*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.
3 Brener en Pitluk, Laura y otros (2016). *Articulación entre la Educación Inicial y la Ed. Primaria. Continuidades y encuentros*. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

queremos ni podemos concretar actividades demasiado extensas y que integren acciones que no permitan el movimiento y los modos de participar de los y las más pequeños y pequeñas.

Sabemos que la organización de tiempos, espacios, propuestas y materiales establecen una diferenciación oportuna, que no se soluciona presentando siempre actividades que impliquen la elección entre opciones alternativas, sino en diseñar y concretar propuestas que necesariamente incluyan la diversidad de acciones y materiales, las miradas en el grupo y en cada sujeto, los tiempos ágiles y las dinámicas que establecen variaciones, los espacios “movibles” y el movimiento en acción, el sostén constante por parte de los y las educadores/as de las acciones, participaciones e intercambios infantiles.

Cabe aquí una aclaración pertinente para que lo explicitado sostenga sus sentidos: es obligatorio sostener el equilibrio entre el exceso y la falta de propuestas e intervenciones, de movimiento y quietud en las acciones, de uso de los espacios, de manejo de los tiempos, de cantidad y calidad de materiales...

Es importante resaltar que las salas de 2 y 3 años implican muchos aspectos en común y un intenso recorrido que las aúna y encuentra en las decisiones y acciones. Es decir, comparten muchos aspectos en común, más allá de pertenecer a dos ciclos diferentes: tipos de planificaciones y de actividades, organización de las jornadas escolares, dinámicas y abordaje de tiempos, espacios y materiales...

Como se ha presentado en tantos escritos,⁴ si la educación nunca debe ser lineal ni las propuestas estructuradas, en estas primeras edades necesitamos con fuerza y responsabilidad organizarlas desde las posibilidades de elección, movimiento, exploración, diversidad de acciones posibles... sin embargo no existen nunca actividades únicas sino un repertorio variado, sostenido en el respeto por los modos y deseos infantiles aunados con las acciones de enseñanza óptimas y significativas.

Desde esta mirada, lo importante se ubica en presentar múltiples propuestas, abiertas y contextualizadas, recreadas por los educadores y asentadas en que cada niño/a cuente con diversidad de posibilidades de acción e inclusión.

Los educadores, en el sentido amplio de su definición y sus funciones, son parte fundamental de los logros educativos en las tareas para y con los infantes.

Dos aclaraciones pertinentes:

✓ Ambos ciclos del Nivel Inicial y todo el Sistema Educativo comparten el enfoque pedagógico y los aspectos didácticos, pero los ajustan necesariamente a su propia identidad.

✓ El Jardín Maternal organiza sus propuestas, adecúa los contenidos a los saberes válidos para las edades que integra, y los aborda desde dinámicas pertinentes y organizaciones valiosas de las propuestas de enseñanza, de acuerdo con su propia identidad.

Por otra parte, recorriendo los debates actuales, nos acercamos a la problemática acerca de las denominaciones más pertinentes, especialmente en referencia con los términos “Jardín” y “Maternal”, reconociendo que, si bien lo fundamental se sostiene en el logro de procesos educativos óptimos y los mejores modos de concretarlos, las denominaciones transmiten ideologías que nos pueden acercar o distanciar de las concepciones que queremos albergar y transmitir.

“Lo fundamental es sostener desde lo familiar la crianza respetuosa, amorosa, cuidada, responsable y desde las escuelas/espacios educativos el abanico rico de oportunidades de enseñanza sosten-

Es importante determinar que, en el Jardín Maternal, como parte del Nivel Inicial y de lo escolar, se plasman todos los aspectos didácticos (en sentido amplio) pero desde una identidad peculiar; es decir, se enseña, se planifica, se interviene, se evalúa... pero desde una impronta que no puede “copiar” ni siquiera aquello que sucede en el Jardín de Infantes.

nidas en los saberes y haceres profesionales... y allí también nos alejamos necesariamente de “la” docente o educadora para abrirle las puertas a la riqueza de lo masculino y de todas las opciones posibles, siempre que sostengan el enfoque pedagógico, las propuestas significativas, las ideas creativas y el compromiso afectivo y didáctico con las infancias.

Es, en definitiva, el valor de lo educativo y lo ético sostenido en lo profesional, respetuoso y afectivo el que le otorga sentido a las decisiones y acciones pedagógicas. Las mismas se plasman en cada acción, decisión, palabra, gesto,



Visita a la Reserva Natural Laguna Brava - C.D.I. “San Juancito” de Capital.



Visita a la Reserva Natural Laguna Brava C.D.I. "San Juancito" de Capital.

Mas allá de estos debates actuales acerca de las denominaciones históricas ¿Jardín? ¿Maternal? definimos, como se explicitó, al Nivel Inicial como una Unidad Pedagógica, con continuidades y diferencias en los conocimientos y construcción de saberes, que sostiene trayectorias y traza horizontes para una educación inclusiva, democrática y de calidad para nuestras infancias, sostenida en la equidad educativa.

"La inclusión de los niños más pequeños en instituciones u organizaciones, implica indefectiblemente mirar lo educativo, pero desde ámbitos específicos y diversos. Tenemos muy en claro que lo educativo incluye el cuidado y es el sustento de todas las acciones pedagógicas, lo que significa que sin cuidar o asistir a los niños pequeños todo carece de valor."

Esto pone de manifiesto que la prioridad ubicada en el sostén afectivo y los vínculos de "Apego" le dan sentido a las decisiones y acciones. Así mismo que, si bien educar y cuidar "son dos caras de la misma moneda", al hablar de educar ya estamos incluyendo necesariamente al cuidado.

Caben aquí destacar dos aspectos importantes:

- ✓ 1. La influencia fundamental de los vínculos educativos/pedagógicos en especial en la educación de los más pequeños.
- ✓ 2. El lugar relevante y contundente de las propuestas que realizan los educadores, su preparación, su dinámica, sus materiales, las intervenciones que se realizan."⁶

Como parte de las continuidades entre ambos subniveles del Nivel Inicial, destacamos la coherencia en el enfoque didáctico y las modalidades educativas. Las concepciones acerca de las infancias, las instituciones educativas, los modos de enseñar y aprender, el rol de los educadores y sus intervenciones.

Así mismo se hace necesario destacar las diferencias oportunas en relación con la organización de las acciones y jornadas escolares, la inclusión de las familias en las mismas, el estilo de vínculo, comunicación e intervención.

"Pensar en la enseñanza en estas edades implica ampliar lo que entendemos por enseñar, y alejarnos muy especialmente del "dictado de clases sin sentido", que en la Educación Inicial suele aparecer solapado detrás de acciones que no lo ponen de manifiesto de forma directa.

Si consideramos que la enseñanza implica, en todos los niveles educativos, favorecer la comprensión, el aprender participativamente interactuando con los otros y acercarse a los conocimientos de forma dinámica, en el Jardín Maternal esta es una condición indiscutible".⁷

Por otra parte, sabemos que el Jardín Maternal implica el trabajo en función de contenidos organizados en campos y que esta idea se extendió al Jardín de Infantes en la búsqueda de articular áreas desde la necesaria mirada integradora de la enseñanza de conocimientos en la Educación Inicial.

"Al interior del currículo, la organización de contenidos en Campos de Experiencias parte de dos premisas irrenunciables".

La primera, exige reconocer que el aprendizaje es un proceso global e interconectado que se configura en función de la variedad, conexión y continuidad de experiencias vividas, sentidas y realizadas.

La segunda, demanda organizar el desarrollo de los contenidos de enseñanza bajo este principio de globalización en función de hacer más inteligible, para los niños, esas situaciones reales y vitales que atraviesa cotidianamente.

En otras palabras, los niños ven el mundo en situación, desde una perspectiva globalizada y totalizada, conforme sus propias experiencias, vivencias y conocimientos.

La educación debe arrojar luz a esas experiencias, propiciando un camino de exploración, análisis y descubrimiento. De allí, que organizar los contenidos por campos habilita una enseñanza contextualizada, como un entramado que otorga sentido a las relaciones del sujeto con el medio sociohistórico cultural donde está inserto y del cual está aprendiendo.

El posicionamiento hasta aquí descrito es el arquetipo de organización de saberes y abordajes en la Educación Inicial, que este diseño legitima alejándose, ostensiblemente, de las prácticas didácticas-pedagógicas obsecuentes con lógicas disciplinares que fragmentan y atomizan la construcción de conocimientos".

(Provincia de Corrientes- Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nivel Inicial. 2020).

propuesta, interacción... Gran parte de propuesta, interacción... Gran parte de los protagonistas de la Educación Inicial pensamos y soñamos con Escuelas Infantiles que integren la educación de las infancias desde los 45 días a los 5/6 años; aspiramos a la Unidad Pedagógica (conformada por ambos ciclos o subniveles) que sostenga la continuidad educativa y las trayectorias escolares de nuestros alumnas y alumnos; la misma incluye a la sala de bebés, de un año, de 2, 3, 4 y 5 años.

¿Podremos sostener con más fortalezas y decisiones a esta Escuela Infantil como una unidad con continuidades y diferencias? ¿Lograremos minimizar las implicancias del nombre jardín en ambos ciclos? ¿Podremos pensar en dos ciclos abiertos en los cuales las salas presentan las continuaciones necesarias? ¿Encontraremos un nombre más oportuno para nuestro muy preciado "Jardín Maternal" que tanto esfuerzo nos costó construir e instalar?, sin alejarnos de los debates y logros pedagógicos alcanzados".⁵

⁵ Fernández País, M y Pitluk, L. (2021). "Algunas reflexiones acerca de ciertas tensiones referidas a un modo de pensar la tarea de educar a las infancias en los primeros años. Posibilidades y límites del nombre "Jardín Maternal". Revista Travesías virtual. Argentina. 6-7 Pitluk, Laura y otros (2016). "Las propuestas educ y las Secuencias Didácticas en el Jardín Maternal. Desafíos de enseñar desde diversos espacios de calidad". Ed. Homo Sapiens. Rosario.

OTRAS ACLARACIONES PERTINENTES:

En las salas de bebés y un año las propuestas se organizan en secuencias didácticas que implican entre 3/6/8 propuestas con coherencia y unidad de sentido en función de los propósitos y contenidos. Las mismas pueden integrar contenidos de diversos campos intentando generar las articulaciones posibles.

Es necesario intercalar unas con otras a fin de abordar los diversos aspectos/campos en un mismo período de tiempo, desde diferentes secuencias que sostienen a su vez las variaciones y continuidades necesarias. Se complementan entre sí y con las propuestas de resignificación de las actividades de crianza/cuidado cotidiano y las de juego espontáneo.

En las salas de 2 años estas secuencias didácticas pueden comenzar a dar lugar a algunas unidades didácticas y/o proyectos, dependiendo del grupo, de la institución y de la época del año.

Dichas unidades didácticas (definidas como la organización de recortes de la realidad natural y social, geográficos o no) y proyectos (sustentados en la "investigación" en función de un producto final material o no que le otorga consistencia y sentido) son bien específicas y acotadas.

Este proceso se continúa en las salas de 3 años estableciendo algunas profundizaciones y complejizaciones, dando más lugar a la presencia continua de unidades didácticas y/o proyectos; cuando los mismos ocupan el lugar central en la organización de las propuestas, las secuencias pasan a ubicarse como el complemento de los mismos al igual que en todas las salas de jardín de infantes".⁸

Desde estas ideas, es fundamental volver a reiterar y comprender que aquello pertinente para el Jardín de Infantes en tantas oportunidades no es adecuado —al menos no de igual forma— para las salas de bebés, uno y dos años.

"Educar a la primera infancia es un compromiso ineludible, especialmente cuando nos referimos a este primer ciclo del Nivel Inicial -Educación Inicial- que es el Jardín Maternal -Educación Maternal- con sus funciones pedagógicas que integran al cuidado -los cuidados- como modo constitutivo de su esencia y sostiene el afecto -fuerte, fundante y profesional- como la base primordial -aunque no única- de sus funciones educativas.

Desde el reconocimiento de su valor social y educativo nos situamos en las búsquedas y encuentros constantes de



Visita a la Reserva Natural Laguna Brava - C.D.I. "San Juancito" de Capital.

las mejores opciones para recibir a los "recién llegados" a lo escolar con el respeto, el compromiso y la profesionalización que requiere.

Sostener la mirada educativa en las decisiones y acciones es una tarea inmensa y fundamental.

Priorizamos a los infantes y sus familias sin entregar la autoridad que nos compete, buscando múltiples opciones y oportunidades de ser escuela -en el buen sentido de serlo- sabiéndonos una escuela peculiar -desde su mejor definición-.

¿Cuál es ese buen sentido de ser escuela? Ser abierta, democrática, diversa, múltiple, acogedora, creativa, rica,

potente, conmovedora, significativa, cálida, "enseñante" y disfrutable a la vez...

La educación de la primera infancia -referida a los y las alumnos/as al menos de Nivel Inicial- se sitúa en el reconocimiento de las trayectorias escolares que dan cuenta de los necesarios procesos escolares que sostienen el recorrido de las infancias en su continuidad pedagógica. La educación Maternal sustentada en los cuidados como base de todas sus acciones, no necesita mencionarlos de forma separada ya que sabemos que al hacer mención a la educación ya lo estamos incluyendo, después de años de recorrer las discusiones acerca de la falsa antinomia entre cuidar y educar/enseñar.

8 - 9 Pitluk, Laura (2022). "El Jardín Maternal (Educación Maternal) como espacio educativo que integra el cuidado y asienta sus acciones en el afecto y la enseñanza sostenidos por educadores comprometidos con las infancias". Revista "A construir". Argentina.



C.D.I. "Mamá Margarita" - Capital



Visita a la Reserva Natural Laguna Brava
C.D.I. "San Juancito" de Capital.

A su vez, el Jardín Maternal refiere a modalidades y aspectos peculiares desde la idea de ser y comprender los mismos aspectos didácticos, pero desde sus concreciones particulares, es decir, se planifica, se enseña, se evalúa... pero desde concepciones y modalidades diferentes, sin perder la continuidad que implica el conformar con el Jardín de Infantes una "Unidad Pedagógica".⁹

Un clima institucional adecuado favorece intensamente las tareas y las posibilidades docentes, enriquece las prácticas educativas y presenta posibilidades de abordar la complejidad de la práctica, alejándonos de las acciones sin sentido, las modalidades lineales, las intervenciones insistentes, el desconocimiento de las posibilidades y deseos infantiles.

Los equipos directivos son un eslabón fundamental en estos logros, como sostén de la coherencia institucional, asesores y acompañantes de los procesos escolares, coordinadores responsables de tantos aspectos y acciones, desde una autoridad que puede generar el colorido en el funcionamiento y las dinámicas escolares.

"Desde estos parámetros es prioritaria la mediación de los maestros y el vínculo con otros adultos y pares, que abren a los niños las puertas al mundo y a la cultura, brindándoles seguridad y confianza para sentirse queridos y cada vez más autónomos. Son ellos los que habilitan nuevas miradas".

(Provincia de Corrientes - Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nivel Inicial. 2020).

A MODO DE CIERRE:

"Partiendo de la premisa de considerar al sujeto en su integralidad, la trayectoria escolar integrada invita a pensar el itinerario de aprendizaje de los alumnos como un proceso que se desarrolla en cada uno de ellos de manera personal, recorriendo caminos propios a distintas velocidades, sin pretender que el sistema lo compartimente en distintos "formatos" de sujetos (sujeto del nivel inicial, sujeto del nivel primario, sujeto del nivel secundario) y lo aglomere en un ritmo unificado de avance."

(Provincia de Corrientes - Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nivel Inicial. 2020)

"Partiendo de la premisa de considerar al sujeto en su integralidad, la trayectoria escolar integrada invita a pensar el itinerario de aprendizaje de los alumnos como un proceso que se desarrolla en cada uno de ellos de manera personal, recorriendo caminos propios a distintas velocidades, sin pretender que el sistema lo compartimente en distintos "formatos" de sujetos (sujeto del nivel inicial, sujeto del nivel primario, sujeto del nivel secundario) y lo aglomere en un ritmo unificado de avance."

(Provincia de Corrientes - Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nivel Inicial. 2020).

"Conocemos de la complejidad para acoger y sostener a las infancias en sus primeras edades, dando lugar a la diversidad y fortaleciendo a su vez las construcciones compartidas. Albergamos las esperanzas de alcanzar modos educativos con formatos adecuados a los más pequeños sin desconocer las decisiones que nos interpelan a conformarnos como institución escolar, pero con características propias".¹⁰

¹⁰ - ¹¹ Pitluk, Laura (2022). "El Jardín Maternal (Educación Maternal) como espacio educativo que integra el cuidado y asienta sus acciones en el afecto y la enseñanza sostenidos por educadores comprometidos con las infancias". Revista "A construir". Argentina.

Los equipos directivos son un eslabón fundamental en estos logros, como sostén de la coherencia institucional, asesores y acompañantes de los procesos escolares, coordinadores responsables de tantos aspectos y acciones, desde una autoridad que puede generar el colorido en el funcionamiento y las dinámicas democráticas escolares.

JARDIN MATERNAL Y JARDIN DE INFANTES...

- ✓ CONTINUIDADES.
- ✓ PERTENENCIA.
- ✓ DIFERENCIACIONES.
- ✓ PECULIARIDADES.
- ✓ ESPECIFICIDADES.
- ✓ UNIÓN.
- ✓ RESPETO.
- ✓ AFECTO.

La idea de indicadores induce a pensar en aquellos aprendizajes que son esenciales para construir trayectorias, es decir aquellos saberes fundamentales, prioritarios, necesarios, sin los cuales no se puede avanzar al paso siguiente”

Provincia de Corrientes -Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nivel Inicial. 2020).

“En definitiva, son los educadores los que les imprimen a todas las decisiones el valor de lo ético y educativamente comprometido y significativo, siempre desde la mirada en los niños y en nuestra responsabilidad de acompañarlos en el camino de la vida y la educación con el respeto, los cuidados y las responsabilidades que asumimos como adultos, especialmente cuando somos educadores absolutamente responsables de su bienestar y de sus aprendizajes”.11

C.D.I. “Aventura en Pañales” - Capital.



C.D.I. “Mama Perla” - Goya.





DNEI y jurisdicción Corrientes

“Educar en la primera infancia” Una mirada intersectorial¹

MAG. CAROLINA SENA²

“Hay gente que con solo decir una palabra enciende la ilusión y los rosales, que con sólo sonreír entre los ojos nos invita a viajar por otras zonas, nos hace recorrer toda la magia.

Hay gente, que con solo dar la mano rompe la soledad, pone la mesa, sirve el puchero, coloca las guirnaldas...”

Gente necesaria (fragmento)
HAMLET LIMA QUINTANA

“En este marco de diálogos, nos interesa recuperar las prácticas colectivas y solidarias del trabajo intersectorial que promueven espacios de encuentro entre sujetos y saberes; sobre todo en el trabajo con instituciones que dependen de diferentes ministerios y distintos sectores pero que, a pesar de dichas diferencias, construyen redes solidarias para educar a las niñas y hacer lugar a la participación de las familias en cada contexto particular”.

Mirar, ver, observar y también contemplar lo cotidiano supone dejarse llevar por la experiencia de pensar colectivamente y reconocer las prácticas

pedagógicas cotidianas que concretan quienes habitan las instituciones educativas y alojan a las niñas. Miradas compartidas para repensar el territorio de lo común en la Educación inicial, con especial atención a ese colectivo conformado, en palabras del poeta Hamlet Lima Quintana, por “gente necesaria”: niños y las niñas pequeños desde los 45 días a los 6 años; educadoras, educadores, docentes, profesores formadores; equipos de profesionales, familias...ciudadanos que se relacionan en las diferentes instituciones que educan en el territorio de la primera infancia. En este marco de diálogos, nos interesa recuperar las prácticas colectivas y solidarias del trabajo intersectorial que promueven espacios de encuentro entre sujetos y saberes; sobre todo en el trabajo con instituciones que dependen de diferentes ministerios y distintos sectores pero que, a pesar de dichas diferencias, construyen redes solidarias para educar a las niñas y hacer lugar a la participación de las familias en cada contexto particular.

En esta propuesta planteamos propues-

tas que nos permite construir un dialogo común desde la pluralidad, sosteniendo la idea de un “Bienvenir a la segunda natalidad” tal como lo propone Hanna Arendt (1993). Este principio ético y político que orienta las prácticas pedagógicas, promueve la conformación de un lugar amoroso para alojar a las niñas y las familias en todas las instituciones educativas -cualquiera sea la denominación y dependencia-. Instituciones que tienen como tarea central propiciar la ciudadanía desde la cuna y la enseñanza como un “acto de prodigar ternura”. Enseñar las producciones culturales, contener y sostener desde el sentido político y ético a los niños y las niñas, parafraseando a Hanna Arendt, a los “recién llegados”.

Cuando pensamos que significa enseñar en los primeros años se abren una serie de interrogantes que se relacionan a la manera de diálogos. Diálogos entre Saberes pedagógicos en territorio; diálogos entre diferentes sectores: entre ministerios y organizaciones; diálogos entre docentes y grupos familiares. Diálogos en las instituciones y en el espacio para gestar ambientes. En torno a estos diálogos podemos formular algunas preguntas **¿Desde qué marco político y pedagógico educar a las niñas? ¿Qué significa educar desde la cuna? ¿Qué implica una mirada**

¹ En el siguiente texto se desarrollan los aportes de la Conferencia virtual que se realizó el 30 de mayo de 2023 en ocasión de la celebración del Día de las y los educadores de la Educación Inicial y de las instituciones que educan niñas y niños desde los 45 días. El 28 de mayo, día del fallecimiento de Rosario Vera Peñalosa, se conmemora su obra que aún hoy estimula e impulsa políticas educativas que garanticen el derecho social a la Educación inicial.

² Carolina Sena, es miembro del equipo de la Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Nación. El presente texto se elabora en el marco de las acciones de asesoramiento a las jurisdicciones que brinda la DNEI bajo la dirección de la Lic. Susana Santarén.

intersectorial? ¿Qué significa educación integral? ¿Qué relación tiene la educación, la crianza y el cuidado en la Vida Cotidiana? ¿Por qué los grupos familiares en las instituciones? ¿Qué características tienen las instituciones de primera infancia? ¿Cómo transformar el espacio en Ambiente alfabetizador en sentido amplio?

Para responder estos interrogantes recuperamos variadas referencias. En primer lugar, la Ley de Educación Nacional 26206, que señala que la Educación Inicial representa el primer tramo del sistema educativo y que "Constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año". Con una mirada semejante, el Diseño curricular de la jurisdicción de Corrientes plantea "Así entendida, todos los niños de 45 días a 5 años de edad inclusive comparten espacios educativos enmarcados en una unidad pedagógica que traza horizontes comunes para su educación integral, garantizando la inclusión y la equidad educativa para nuestras infancias" (DC Educación inicial, Corrientes Pág. 32).

Desde estas orientaciones, planteamos una serie de relaciones que se despliegan en las prácticas de enseñanza de las y los educadores que trabajan con niñas y niños pequeños y sus familias.

ENSEÑAR EN CLAVE DE DERECHOS:

Nuestro posicionamiento retoma el marco político y pedagógico que plantea que **la educación es un acto político a través del cual asumimos la responsabilidad de brindar formación integral.**

Tal como lo plantea Hanna Arendt (1993) Bienvenir a la segunda natalidad, a la ciudadanía implica, cualquiera sea la denominación y dependencia de los espacios que albergan niñas y niños pequeños, el acto de prodigar ternura desde la responsabilidad de los adultos sostenidos por el Estado como garante. Educar desde la cuna supone contener y sostener desde el sentido político y ético a los recién llegados y sus familias. Educar es generar condiciones para ofrecer ternura como ejercicio de sostén solidario y comunitario es hacer lugar a la dulzura. Educar desde la cuna plantea que los bebés y los niños y las niñas pequeños son sujetos de derecho tomando como referencia la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) tanto en la protección como en la promoción de dichos derechos.

ENSEÑAR EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL:

Educar desde este enfoque plantea un diálogo con la Educación integral que se construye progresivamente en una doble dimensión complementaria (Zabalza 2000):

"Educar desde la cuna supone contener y sostener desde el sentido político y ético a los recién llegados y sus familias. Educar es generar condiciones para ofrecer ternura como ejercicio de sostén solidario y comunitario es hacer lugar a la dulzura. Educar desde la cuna plantea que los bebés y los niños y las niñas pequeños son sujetos de derecho tomando como referencia la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) tanto en la protección como en la promoción de dichos derechos".

- *El desarrollo personal y social.*
- *La alfabetización cultural.*

Tal como lo señala Violante (2021), esto implica incorporar experiencias variadas y ricas capaces de afectar a todos y cada uno de los ejes del desarrollo infantil a la vez que implica lograr la progresiva alfabetización cultural. Esta última atendiendo a no priorizar solo la alfabetización instrumental (leer, escribir, habilidades básicas) sino a la formación cultural de los sujetos incluyendo el mundo de las nuevas tecnologías, educación física, artística, lingüística ampliada a otros lenguajes y compromisos axiológicos. Entendemos, tal como lo propone Cullen, C. (2004. Pág. 15) que "la educación, en su sentido más amplio, es una práctica social o un conjunto de prácticas sociales, consistente en socializar mediante la enseñanza de conocimientos" Esta práctica social nos interpela en las acciones que como trabajadoras y trabajadores de la educación ejercemos a diario con las niñas y los niños pequeños. Desde este posicionamiento planteamos:

- *Enseñar implica una relación cotidiana y directa con el conocimiento y los*



MAG. CAROLINA SENA

- ✓ Miembro del equipo de la Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la Nación.
- ✓ Asesora en el Proyecto La Guagua del IFDC Bariloche Magister en Filosofía e Historia de las Ciencias.
- ✓ Psicóloga Social.
- ✓ Profesora de Educación Preescolar.
- ✓ Trabajó en salas de jardines de infantes y maternas.
- ✓ Profesora y Directora del Instituto de Formación Docente de Bariloche.
- ✓ Autora y coautora de publicaciones y artículos sobre Educación Maternal.

procesos de socialización simultánea que promueve y amplía la construcción de ciudadanía.

- *Enseñar a los niños y niñas pequeños supone procesos de interacción entre sujetos y el conocimiento desde una didáctica particular propia de lo que conocemos hoy como educación maternal;*
- *Enseñar es asumir una responsabilidad ligada a la ternura entendida como sostén en la configuración subjetiva. Una relación en la que las y los docentes nos implicamos como acompañante afectivo "figura de sostén", "otro significativo" para favorecer el desarrollo personal y social.*

En síntesis, enseñar en los primeros años supone, tal como lo plantea Marotta, “un conjunto posible de acciones por parte del educador que incluyen el observar, el hablar, el callar, el abrazar, el jugar siendo la constante de todas ellas la intencionalidad” (2009. Pág. 80). Tal como advertimos, la enseñanza en la primera infancia plantea también la satisfacción de necesidades materiales y simbólicas que demandan un diálogo entre la enseñanza el cuidado y la crianza.

ENSEÑANZA, CUIDADO Y CRIANZA COMPARTIDA:

En la educación de la primera infancia, también llamada educación maternal, se inaugura cada trayectoria pedagógica en la vida escolar de cada niño y cada niña. También se inician relaciones entre las familias y las instituciones educativas. Afirmamos que la educación desde el nacimiento es un derecho de los niños, de las niñas y de las familias, reconociendo que el cuidado y la satisfacción de las necesidades básicas son parte de esa tarea educativa, que la crianza es la tarea de educar a los más pequeños y que la misma es compartida entre las familias y las instituciones estableciendo acuerdos y responsabilidades diferentes y complementarias. Crianza compartida como una forma de trabajo junto con las familias. Las prácticas de cuidado y crianza en las instituciones educativas constituyen una forma particular de asumir la enseñanza dado que se diferencian de la crianza hogareña por la intencionalidad pedagógica.

“La escuela, como espacio de lo público, de lo común, participa de un entretrejo de interacciones que deviene en constantes encuentros y desencuentros con el otro. En este sentido es ineludible concebir las diferentes crianzas, los

modos de cada familia, de las culturas, como condiciones que construyen la diversidad” (DC Ed Inicial Corrientes, Pág. 86) Desde esta perspectiva las prácticas pedagógicas concretan cada día el derecho a una Educación Integral en la que reconocemos los desafíos que supone asumir las diferentes dimensiones de la tarea pedagógica que se refleja

“Las prácticas de cuidado y crianza en las instituciones educativas constituyen una forma particular de asumir la enseñanza dado que se diferencian de la crianza hogareña por la intencionalidad pedagógica”.

en las diferentes acciones que se concretan en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

ENSEÑAR EN LAS COORDENADAS DE LA VIDA COTIDIANA:

El análisis de las actividades de la vida cotidiana o también llamadas rutinas, se fundamenta en el sentido de los sistemas rituales se

relacionan con el enfoque de la “Crítica de la vida cotidiana”. Las actividades cotidianas, por su necesaria repetición corren el riesgo de la rutinización o la mecanización de las acciones. **“Considerar que muchas de las rutinas en la educación en la primera infancia son producto de la repetición, nos señala la necesidad de revisar las actividades que hacemos a diario preguntándonos acerca del sentido de dichas acciones. La propuesta es repensar dichas rutinas, cuestionarlas y construir sistemas rituales particulares que tomen como referencia los deseos y las necesidades institucionales y comunitarias teniendo como premisa un rasgo central en las interacciones: la constitución de la subjetividad de los niños pequeños” (Martinez; Sena 2009).**

En las acciones educativas de las actividades cotidianas tomamos la invitación de Graciela Montes en tanto las incluimos como la “oportunidad de enseñar” entendiendo que **los sistemas rituales en la vida cotidiana son organizadores**



C.D.I. “Niño Feliz” - Capital.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- García, A (2023). “Intersectorialidad en el centro de las políticas para las infancias; en “Enseñar en los primeros años: hacia la construcción de los núcleos de aprendizaje prioritarios Primer documento”; DNEI, MEN
- Marotta, E (2009) La didáctica del jardín maternal entendida como construcción colectiva, en ¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente, Marotta, E; Rebagliati, S; Sena, C (2009) 0 a 5 años. La Educación en los primeros años, Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires.
- Marotta, E; Rebagliati, S; Sena, C; Coordinadoras (2021) La Guagua: Jugar y poetizar el mundo. Encuentros entre familias e infancias primeras. Colección (0 a 3 años), Praxis Grupo editor, Buenos Aires.
- Rattero, C (2006) Artistas de lo nimio. En: Revista “Giros en Educación y Sociedad” N° 7(2007) Publicación trimestral de la Dirección de Educación Municipal de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario.
- Violante, R (2021) La enseñanza en la escuela infantil (0 a 3 años) Un derecho. Fundamentos teóricos y prácticas. Aportes al campo de la Pedagogía de la Crianza. Praxis Grupo editor, Buenos Aires.



C.D.I. “Niño Feliz” - Capital.



C.D.I. "Rayito de Sol" - Capital.

del tiempo, del espacio y los contenidos. En estas acciones que satisfacen las necesidades materiales y simbólicas de las niñas y los niños es importante respetar los ritmos propios en el marco de los tiempos institucionales.

También es importante organizar el espacio educativo transformándolo en ambientes alfabetizadores en sentido amplio cargados de intención de enseñar.

Las actividades cotidianas nos muestran la diversidad y las diferencias, la heterogeneidad y pluralidad de los modos de crianza y cuidado entre las familias y lo que propone cada institución educativa. Dichas actividades se resisten a la uniformidad y a una rutina mecánica.

ENSEÑAR DESDE UNA MIRADA INTERSECTORIAL

La educación en la primera infancia se concreta en diferentes instituciones, con distintas denominaciones y dependencias que requieren un trabajo intersectorial sostenido en el reconocimiento de las prácticas educativas como prácticas sociales en clave pedagógica. En el territorio del trabajo intersectorial los aportes de García³ (2023) nos permiten visibilizar "múltiples y variados formatos en que, hace varios años, se generan articulaciones con algunas instituciones en las que transitan niños y niñas entre

45 días a 5 años:

- Convenios de cooperación pedagógica interministerial
- Equipos de las DI nombrados para acompañar la articulación interministerial.
- Docentes incorporados en CDI (nombrados con educación).
- CDI en relación a las prácticas de los Institutos de Formación Docente.
- Construcción de CDI en terrenos compartidos con jardines de infantes.

- Juegotecas a cargo de docentes - en diversos ámbitos -.
- Elaboración de normativas y material de formación interministeriales."

"En aquellas instituciones en donde conviven adultos/as con diferentes formaciones, debemos pensar cómo acompañar y supervisar la tarea entre trabajadoras a fin de potenciar la diversidad de recorridos formativos y de visibilizar que, para promover y proteger los derechos de las niñas (en un sentido amplio), se necesitan ambas intervenciones y saberes. Sería importante que quienes supervisan y acompañan pueden contribuir a desarmar las falsas tensiones en relación a: educar o asistir; cuidar o educar; protección o promoción; lo pedagógico y lo comunitario".

(García 2023. Pág. 22) **La mirada inter-**

sectorial que se propone implica un diálogo entre instituciones, entre sujetos, entre saberes diferentes como una manera de concretar políticas públicas respetando las particularidades de cada contexto. La implementación de la Ley de los 1000 días que garantiza el cuidado integral de la vida y la salud a las gestantes y a los niños y niñas hasta los 3 años, es un ejemplo que nos muestra la potencia que se despliega entre diferentes Ministerios a fin de concretar la letra de dicha normativa.

ENSEÑAR: ACTIVIDAD CENTRAL DE LAS Y LOS EDUCADORES

Desde nuestra perspectiva las y los educadores que asumen la responsabilidad de enseñar desde la cuna asumen este trabajo como:

- *"Figura de sostén", "otro significativo" en la construcción afectiva. Esto significa la toma de decisiones con intencionalidad pedagógica que acompaña las "trayectorias educativas".*

- *"Mediadoras y mediadores reflexivos de la cultura" que seleccionan y transmiten bienes culturales en el proceso de alfabetización en sentido amplio. Las y los educadores entienden la crianza como una noción articuladora desde una "Pedagogía de la crianza" (Violante 2013; 2021) promoviendo la participación real de las familias y el reconocimiento de las diferentes configuraciones familiares en el marco de las redes socio-comunitarias del trabajo intersectorial.*

- *"Artesanos de la enseñanza" siguiendo la propuesta de Alliaud que plantea que las y los docentes ejercemos un oficio ligado a la práctica artesanal, a la construcción cotidiana que genera condiciones para enseñar. Las y los educadores como artesanas y artesanos asumen la responsabilidad de transmitir saberes, seleccionando qué contenidos y cómo enseñar a través de la elaboración de un guion hipotético que concreta en la idea de ser autor y actor de la enseñanza.*

- *"Artistas de lo nimio" (Rattero 2006) al incluir el cuidado en cada detalle sobre las acciones pedagógicas y sobre el diseño e implementación de ambientes y escenarios. En cada acción cotidiana que parece banal, efímera o menor, podemos advertir las decisiones que dan cuenta de la responsabilidad de la práctica educativa. Enseñar en*

³ Nos referimos a los aportes de Analia García (2023). "Intersectorialidad en el centro de las políticas para las infancias; en "Enseñar en los primeros años: hacia la construcción de los núcleos de aprendizaje prioritarios Primer documento"; DNEI MEN 2023.

40 ⁴ La Ley 27.611 de "Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia", o también llamada Ley de los 1000 días, que concreta el Ministerio de Salud de la Nación, se implementa el Plan de corresponsabilidad en la crianza y los cuidados de manera integral. Para ampliar ver Ministerio de Salud, Plan 1000 días, Disponible el 15/3/2023 en <https://www.argentina.gob.ar/salud/1000dias/corresponsabilidad-en-la-crianza-y-los-cuidados>.



C.D.I. "Mamá Perla" - Goya.

los primeros años no es una tarea menor es un trabajo que implica la toma de decisiones políticas, éticas, estéticas, pedagógicas y didácticas de suma importancia.

• *“Promotores de diálogos con las familias y la comunidad” en el tejido de redes socio-comunitarias. La relación cotidiana con las familias implica el reconocimiento de nuevas configuraciones familiares y la construcción de diálogos que promuevan participación real, informativa y consultiva desde el trabajo en equipo en la vida institucional.*

ENSEÑAR Y CONSTRUIR AMBIENTES ALFABETIZADORES EN SENTIDO AMPLIO

En este marco las y los educadores diseñan y ofrecen ambientes que enseñan, que promueven el conocimiento de otros mundos posibles. Espacios que se transforman para favorecer la autonomía progresiva, el disfrute del estar con otros y otras en comunidad.

Ambientes institucionales seguros que abriguen y den la bienvenida al inicio de las trayectorias educativas de las niñas, ambientes que posibiliten que se gesten experiencias desde la cuna y den la bienvenida, que provo-

quen asombro y promuevan experiencias... Ambientes de juegos colectivos diseñados con intencionalidad pedagógica.

Para compartir algunas referencias a dichos ambientes que promueven el derecho al juego, se comparte el proyecto de Extensión de La Guagua ⁵, salón de juegos para bebés y niños pequeños y sus familias que se concreta en la localidad de San Carlos de Bariloche desde hace más de 15 años.

La invitación a transformar los espacios educativos en ambientes alfabetizadores en sentido amplio se fundamenta en el sentido del juego y el jugar como actividades centrales en la constitución subjetiva propia de una educación integral; ambientes que promuevan la imaginación, la ficción y la creatividad en la dinámica de tiempos lúdicos y tiempos institucionales.

Ambientes que inviten al encuentro colectivo para estar juntos jugando y promover una “experiencia sensible a la manera de Zambrano (2004) entendida como el asombro y la perplejidad (...) esta idea de experiencia trasciende la dimensión individual, se configura en la subjetividad entrelazada en múltiples interacciones” (Sena, 2021, Pág. 155).

Una experiencia estética entre niñas y adultos disponibles para jugar desde la asimetría que requiere el cuidado y la crianza compartida.

“Ambientes institucionales seguros que abriguen y den la bienvenida al inicio de las trayectorias educativas de las niñas, ambientes que posibiliten que se gesten experiencias desde la cuna y den la bienvenida, que provoquen asombro y promuevan experiencias... Ambientes de juegos colectivos diseñados con intencionalidad pedagógica”.

⁵ Para ampliar referencias sobre dicho proyecto ver: Marotta, E; Rebagliati, S; Sena, C; Coordinadoras (2021) La Guagua: Jugar y poeziar el mundo Encuentros entre familias e infancias primeras. Praxis Grupo editor, Buenos Aires. <https://www.facebook.com/1034776883280318/photos/a.1036478929776780/5049330351824931/> <https://web.legism.gov.ar/legislativa/proyectos/documento?c=P&n=997&a=2016&e=original> - https://www.youtube.com/watch?v=7l7V0oxCVIY&ab_channel=ComunidadCADS.



CORRIENTES *somos todos!*

Ministerio de Educación

Dirección de Planeamiento
e Investigación Educativa

Consejo General
de Educación