DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

2022



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Autoridades

Gobernador
Axel Kicillof

Director General de Cultura y Educación
Alberto Sileoni

Jefe de Gabinete
Pablo Urquiza

Subsecretaria de Educación
Claudia Bracchi

Directora Provincial de Educación Inicial
Patricia Redondo

Consejo General de Cultura y Educación
Vicepresidente 1° Silvio Maffeo
Vicepresidente 2° Néstor Carasa
Diego Di Salvo
Mariana Galarza
Renato Lobos
Diego Martínez
Natalia Quintana
Graciela Salvador
Graciela Veneciano
Marcelo Zarlenga

Este Diseño Curricular fue aprobado en sesión 19 del Consejo General de Cultura y Educación realizada el 21 de diciembre de 2022.

Equipo de trabajo

Coordinación general
Claudia Bracchi

Coordinación curricular Subsecretaría de Educación
Marina Paulozzo y María José Draghi

Responsabilidad institucional y pedagógica
Patricia Redondo – **Directora Provincial de Educación Inicial**
Ana Malajovich – **Directora de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Inicial**
Elisa Castro – **Subdirectora de Gestión Institucional de la Dirección Provincial de Educación Inicial**
Marcela Haydeé Cabadas – **Directora de Educación de Gestión Privada**

Equipo de la Subsecretaría de Educación
Equipo curricular
Ciencias Sociales: Gabriel Ávarez, Oscar Edelstein, Aníbal Loguzzo y Adrián Melo
Ciencias Naturales: Alejandra De Fago y Gustavo Bender
Prácticas del lenguaje / Literatura: Juliana Ricardo
Matemática: Silvia Rodríguez

Equipo de consulta de la propuesta
Inés Gabbai y Gabriel Bruno

Equipo de Contenidos Educativos
Coordinación: María José Bonavita. Edición y corrección: Matías Causa y Juliana Ricardo

Dirección Provincial de Comunicación
Carla Tous y equipo de la Dirección Provincial de Comunicación

Diseño editorial
Celeste Mazzariol y Florencia Stáffora

Equipo de especialistas curriculares

La educación inicial de la provincia de Buenos Aires: una apuesta al porvenir. Patricia Redondo

Interculturalidad: una perspectiva hacia la construcción de lo común en lo plural. María Elena Martínez y Sofía Thisted

La Educación Sexual Integral: entre la transversalidad y la integralidad. Marcela Bilinkis, Elisa Castro y Santiago Zemaitis

La Educación Ambiental Integral: un derecho de la ciudadanía hacia un ambiente sano, digno y diverso. Luciano Marcos Roussy

La inclusión educativa en el Nivel Inicial: una mirada compartida y un horizonte común. Sebastián Urquiza, Daniela Larocca, María Eugenia Lapenda y Graciela Pedroche

La organización de la enseñanza. Laura Grisovsky

Áreas de enseñanza en el diseño curricular. Ana Malajovich

Formación personal y social. Isabelino Siede

Prácticas del lenguaje. Adriana Bello con la colaboración de Claudia Molinari

Matemática. María Emilia Quaranta y Beatriz Moreno

Ambiente social y natural. Verónica Kaufmann, Claudia Serafini, Adriana Serulnicoff y Floriana Vallejos

Efemérides en la educación inicial. Adriana Serulnicoff y Floriana Vallejos

Juego. Gabriela Valiño

Educación Artística. Daniel Fabián, Silvana Avalos y Florencia Urdaniz

Literatura. Marita Reinoso

Teatro. Cuerpo docente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Por el Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial (Facultad de Ciencias Humanas): Josefina Villamañe, Graciela Carpinacci y Yanina López. Por el Departamento de Educación Artística de la Facultad de Arte: María Marcela Bertoldi, Araceli De Vanna, María Cristina Dimatteo y Victoria Rodríguez

Música. Eleonora Orengo

Expresión Corporal. Ingrid Bossero

Educación Visual. Cielo Salviolo y Valeria Dotro

Educación digital. Gabriela Negri

Educación Física. Leonardo Troncoso, Mónica González, Valeria Cuenca, Marcela Mel y Andrea Parodi

Agradecimientos

Agradecemos la lectura crítica y las sugerencias de los equipos docentes, directivos y de inspección del Nivel Inicial de toda la Provincia, de las organizaciones sociales que se ocupan de la primera infancia y de sus educadoras y educadores, de los gremios docentes, de las universidades nacionales, el CIBA y de los Institutos de Formación Superior de educación inicial. Así como los aportes de las familias que participaron del proceso de consulta.

Agradecemos al conjunto de colegas y especialistas que nos acompañaron: Cecilia Bernardi, Laura L. Bianchi, Daniel Brailovsky, Pilar Corbeñas, Viviana Dinaro, el Equipo Técnico Regional (ETR) de Matemática de Nivel Inicial, Patricia Fautario, Lila Ferro, Silvina Gabrinetti, Sandra Andrea Garate, Elsa Godoy, Marita Gómez, María de los Ángeles "Chiqui" González, Andrea Grynberg, Héctor Heim, Mercedes Lucero, Andrés Margulis, Andrea Ocampo, Marcela Oliver, Julieta Repetto, Natalia Richiardi, Mariana Salvalai, Bettina Sasson, Gustavo Schujman, Elisa Spakowsky, Silvina Szejnblum, Alina Tallone, Florencia Taubas, Marcos Varettoni y Liliana Zacañino. Y, en especial, al equipo de la Dirección Provincial de Educación Inicial: Natalia Bonavita, Anabel Cadario, Laura De Miguel, Cristina Fernández, Liliana Labarta, Patricia Kaczmarzyk, Silvina Mazzoleni, Graciela Merino, Diana Paolini, María del Carmen Rimoli y Esdenka Sandoval. Todas y todos hicieron valiosos aportes que intentamos integrar en este texto como parte de un proyecto colectivo.

Agradecemos los aportes y el acompañamiento de Mirta Marina y el equipo de la Dirección de Educación Sexual Integral, y de Gabriela Tolosa y el equipo de la Dirección de Ámbitos de Desarrollo de la Educación. Asimismo, a todas las jefaturas regionales y distritales que se constituyeron en una pieza clave en la construcción de esta propuesta curricular.

Por último, a nuestras infancias bonaerenses, protagonistas principales de esta propuesta de enseñanza.

Instructivo para navegar esta publicación

Para utilizar los elementos interactivos que incorpora esta versión digital del Diseño Curricular para la educación inicial es necesario:

- Descargar el documento en una computadora.
- Tener instalado **Adobe Acrobat Reader**, programa gratuito para ver e imprimir documentos PDF.

Enlaces internos

Entre contenidos

Hacer clic en la banderita de color que sugiere contenidos asociados al texto para dirigirse al capítulo correspondiente.



Barra de navegación

En las áreas de enseñanza se encuentra la siguiente barra de navegación:



Sus funciones son:

- Orientar el apartado del capítulo en el que se encuentra quien está leyendo el documento.
- Dirigir automáticamente al apartado que se desea al hacer clic en el círculo. Por ejemplo: Si una persona está leyendo Evaluación y desea consultar Propósitos, basta con hacer clic en la barra y se dirigirá al contenido buscado.

Enlaces externos

Para poder utilizar esta función es necesario tener conexión a internet.

Hipervínculos en el cuerpo del texto y en notas al pie

Hacer clic en los textos celestes para dirigirse a videos, documentos y otros contenidos alojados en la web. Por ejemplo:

> La escuela alberga, transforma y transmite memorias en plural fruto de las historias personales, familiares, barriales, de las comunidades, de la Provincia y del país (**El árbol de las abuelas. Itinerarios entre infancias y memorias**).

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
2022 - Año del bicentenario del Banco de la Provincia de Buenos Aires

Resolución firma conjunta

Número: RESOC-2022-3744-GDEBA-DGCYE

LA PLATA, BUENOS AIRES
Jueves 29 de Diciembre de 2022

Referencia: EX–2022-36159707-GDEBA-SDCADDGCYE - Diseño Curricular para la Educación Inicial

VISTO el Expediente EX–2022-36159707-GDEBA-SDCADDGCYE; y;

CONSIDERANDO:

Que la Resolución Conjunta RESFC-2018-5024-GDEBA-DGCYE aprobó la Actualización del Diseño Curricular para el Nivel Inicial;

Que transcurridos cuatro años de la citada Actualización y, como producto de la pandemia del Covid 19 que modificó sustancialmente el desarrollo de la actividad docente, se hizo necesario revisar las nuevas condiciones del trabajo institucional y su adecuación a las prácticas de enseñanza estipuladas por el Diseño curricular vigente;

Que durante el año 2021 se aprobó la Ley Educación Ambiental Integral N° 27621 que tiene por objetivo establecer el derecho a la educación ambiental integral como una política pública nacional que impulsa la transformación de las prácticas de enseñanza y la relación entre escuela y comunidad;

Que se realizó una consulta a todo el sistema educativo acerca de la posibilidad de actualización del diseño curricular vigente y la consecuente incorporación de novedades y perspectivas, la cual abarcó a 270 inspectoras de gestión estatal y privada y a 30000 docentes de 3160 jardines estatales, 1794 jardines privados y a 61 jardines de carácter comunitario;

Que, a través de la participación y discusión descripta, se ha manifestado en forma consensuada la incorporación de las perspectivas de educación ambiental integral, de educación intercultural, de ESI y de inclusión educativa;

Que, producto de dicha consulta, se ha establecido la organización curricular por

áreas de enseñanza;

Que la organización de la enseñanza incluye tanto orientaciones didácticas generales que incorporan otras modalidades de organización de las actividades, así como también trayectos, itinerarios, multipropuesta y talleres;

Que el juego se incluye como área de enseñanza y se sostiene el área de educación digital;

Que el presente documento constituye una propuesta curricular para la enseñanza en el nivel inicial que responde con responsabilidad ética, política y pedagógica a lo que niñas y niños hoy deben aprender en su trayectoria educativa por el nivel;

Que las acciones propias de la implementación del Diseño que se gestiona por la presente Resolución, se enmarcarán en las previsiones y principios expresados por el artículo 14 de la Ley de Educación Provincial N° 13688;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en sesión de fecha 21 de diciembre de 2022 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que, la presente medida se dicta en uso de las facultades conferidas por el artículos 69, inciso e) de la Ley Nº 13688 resulta viable el dictado del presente acto resolutivo;

Por ello

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE

ARTÍCULO 1º. Aprobar la Actualización del Diseño Curricular para la Educación Inicial, cuyo texto obra como Anexo Único IF-2022-43460185-GDEBA-SSEDGCYE, que consta de cuatrocientas treinta y una (431) páginas y forma parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2º. Determinar que las acciones que prevé la presente norma no producirán ningún perjuicio al personal involucrado, garantizando que no se afectarán los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación, conforme a lo establecido en el artículo 14 de la Ley 13688.

ARTICULO 3º. Derogar la Resolución de Firma Conjunta referida al N° RESFC-2018-5024- y toda otra norma en cuanto se oponga a la presente, a partir del ciclo lectivo 2023.

ARTÍCULO 4º. La presente Resolución será refrendada por el Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación y por la Subsecretaria de Educación de este organismo.

ARTÍCULO 5º. Registrar esta Resolución en la Dirección de Coordinación Administrativa, notificar al Consejo General de Cultura y Educación, comunicar a la Subsecretaría de Educación; a la Subsecretaría de Políticas Docentes y Gestión Territorial, a la Subsecretaría Administrativa; a las Direcciones de Niveles y Modalidades de Gestión Estatal; a la Dirección de Educación de Gestión

Privada; a la Dirección de Inspección General; a todas las Jefaturas de Región y por su intermedio a todas las Jefaturas Distritales e instituciones educativas; a la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento. Publicar en el Boletín Oficial y en el SINBA. Cumplido, archivar.

Digitally signed by MAFFEO Silvio Adrian
Date: 2022.12.22 12:19:14 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Silvio Maffeo
Vicepresidente 1°
Consejo General de Cultura y Educación
Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by BRACCHI Claudia Cristina
Date: 2022.12.23 08:51:54 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Claudia Cristina Bracchi
Subsecretaria
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by SILEONI Alberto Estanislao
Date: 2022.12.29 16:56:54 ART
Location: Provincia de Buenos Aires

Alberto Estanislao Sileoni
Director General
Dirección General de Cultura y Educación

Digitally signed by GDE BUENOS AIRES
DN: cn=GDE BUENOS AIRES, c=AR, o=MINISTERIO DE JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS BS AS, ou=SUBSECRETARIA DE GOBIERNO DIGITAL, serialNumber=CUIT 30715471511
Date: 2022.12.29 16:56:55 -03'00'

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Política curricular 2020-2023

Presentación de los diseños y las propuestas curriculares

En el marco de la gestión se definió una ambiciosa política curricular por considerarla necesaria para el sistema educativo bonaerense y cuyo objetivo es la evaluación, revisión, actualización y elaboración de diseños y propuestas curriculares.

Los procesos de construcción curricular implicados se iniciaron en 2020 y el plan de trabajo contempló distintas líneas de acción. Cabe señalar que parte de dichas tareas también se realizaron durante la situación excepcional de pandemia combinándolas con la elaboración del curriculum prioritario para cada nivel y modalidad estableciendo los irrenunciables a ser enseñados en el marco de la excepcionalidad que se estaba transitando.

En paralelo se avanzó en la construcción de las definiciones de la política educativa bonaerense, se establecieron las prioridades y la hoja de ruta que establecía sus etapas.

En ese marco las definiciones y decisiones de política curricular y la metodología de trabajo fueron centrales para que las distintas direcciones dependientes de la Subsecretaría de Educación avanzaran de manera sostenida.

El sistema educativo bonaerense, con sus más de 21.000 instituciones educativas, es un sistema en constante crecimiento y expansión, tanto en términos cuantitativos como en su misión político pedagógica de garantizar el derecho social a la educación de todas y todos los niños y las niñas, adolescentes, jóvenes, adultas, adultos y adultas y adultos mayores bonaerenses.

A partir de la decisión de llevar a cabo políticas públicas que se materialicen en acciones integrales e integradas, la Dirección General de Cultura y Educación trabaja tanto en el mejoramiento de las condiciones materiales y edilicias que permitan garantizar trayectorias educativas en condiciones de dignidad e igualdad, como en la evaluación, la revisión, el diseño y desarrollo curricular en todos los niveles y las modalidades del sistema educativo.

La construcción de las propuestas y diseños curriculares parte de la decisión política y la producción realizada por equipos técnicos abocados a tal fin, y se nutre y desarrolla en procesos de consulta a las y los docentes, equipos directivos, supervisores, gremios docentes, campo académico y la comunidad educativa ampliada.

Estos aportes son imprescindibles tanto para el análisis y la legitimación del proceso de diseño de los documentos, como para su futura implementación en las aulas. El currículo es una conversación compleja, estructurada por el compromiso ético con la alteridad (Pinar, 2014). En este marco se desarrollan los procesos de definición curricular que involucran las definiciones de política educativa y cultural de nuestro gobierno, para ponerlas en diálogo con las demandas, las preocupaciones y los anhelos acerca de la herencia cultural que distintos sectores de la sociedad esperan que se transmita y que necesariamente será resignificada en las instituciones educativas de la provincia al implementarse.

Se trata de un proceso dialógico, público, democrático y permanente cuya finalidad es la mejora de la enseñanza y, consecuentemente, de los aprendizajes. El compromiso es trabajar para una educación pública de calidad en la provincia de Buenos Aires.

Presentación de los diseños y las propuestas curriculares

Esta propuesta forma parte del proceso de actualización curricular del Diseño Curricular para la educación inicial. En el 2021, la Dirección Provincial de Educación Inicial asume la decisión de iniciar un proceso de consulta a todo el nivel de gestión estatal, privada y jardines comunitarios en todo el territorio bonaerense, con el objeto de dar respuesta a los nuevos marcos normativos y desafíos educativos planteados. La misma consideró la necesidad de establecer un marco político pedagógico que reconozca el valor del cuidado y la enseñanza, reoriente los nuevos propósitos, contemple la incorporación del área de Juego, la renovación de contenidos y, en especial, incluya orientaciones claras para la organización de la enseñanza en un interjuego entre los diferentes contextos en los que se desarrolla la educación inicial de la provincia. Asimismo, plantea de modo transversal e integral las perspectivas de la Ley de Educación Ambiental Integral, la Educación Sexual Integral y la Educación intercultural y la inclusión educativa.

El proceso de participación democrática en la construcción curricular incluye una dimensión formativa que fortalece la posición enseñante de sus docentes, inscribiendo a la enseñanza en el lugar central que requiere la educación de la primera infancia bonaerense.

Un Estado que interviene para equilibrar desigualdades en clave de derechos es el compromiso asumido por el equipo de la Dirección General de Cultura y Educación siempre pensando en todas y todos las y los estudiantes, sus experiencias vitales y trayectorias educativas, en las y los docentes, en las historias de las instituciones y, especialmente, contribuyendo con el porvenir de la educación bonaerense para construir colectivamente una sociedad más justa y una ciudadanía cada vez más democrática.

Claudia Bracchi
Subsecretaria de Educación

Alberto Sileoni
Director General de Cultura y Educación

Índice

1. Marco político-pedagógico 13

1.1. La educación inicial de la provincia de Buenos Aires: una apuesta al porvenir 14

1.2. Interculturalidad: una perspectiva hacia la construcción de lo común en lo plural 23

1.3. La Educación Sexual Integral: entre la transversalidad y la integralidad 31

1.4. La Educación Ambiental Integral: un derecho de la ciudadanía hacia un ambiente sano, digno y diverso 42

1.5. La inclusión educativa: una mirada compartida y un horizonte común 47

2. Propósitos generales de la educación inicial 52

3. Orientaciones para organizar la enseñanza 56

4. Áreas de enseñanza en el Diseño Curricular 83

4.1. Formación personal y social 86

4.2. Prácticas del lenguaje 107

4.3. Matemática 139

4.4. Ambiente social y natural 191

4.4.1. Efemérides en la educación inicial 228

4.5. Juego 232

4.6. Educación Artística 257

4.6.1. Literatura 262

4.6.2. Teatro 297

4.6.3. Música 311

4.6.4. Expresión Corporal 324

4.6.5. Educación Visual 339

4.7. Educación digital 357

4.8. Educación Física 368

5. Bibliografía citada 385

"Cuando lo veo en el jardín, veo que interactúa y aprende de lo diferente."

Familia de jardín de Ituzaingó



Marco político-pedagógico

La educación inicial en la provincia de Buenos Aires

Interculturalidad

Educación Sexual Integral

Educación Ambiental Integral

Inclusión educativa

1. Marco político-pedagógico

1.1. La educación inicial de la provincia de Buenos Aires: una apuesta al porvenir

El sistema educativo de la provincia de Buenos Aires

La provincia de Buenos Aires posee un sistema educativo con una larguísima historia. Las memorias de maestras, maestros, educadoras, educadores, profesoras y profesores, pedagogas y pedagogos, directoras y directores de escuelas han dejado huellas, marcas pedagógicas que persisten e influyen de maneras diversas en nuestra educación, pero también por fuera de ella.

Basta nombrar a Luis Iglesias, Carlos Vergara o a Juana Manso "para quien educar en la sociedad conservadora del siglo XIX era y es un acto emancipatorio" (Educación Bonaerense, 2022, p. 3), o Herminia Brumana y su pensamiento sobre el género, la educación, la función de maternar y la cuestión de la desigualdad en los inicios del siglo XX.

Cabe destacar también la figura de Jorge Simini, vanguardia en la promoción del jardín de infantes como obligatorio para las salas de tres, cuatro y cinco años en 1946, autor de la ley que impulsó la creación de estas instituciones. Su visión atraviesa el compromiso histórico de la educación inicial bonaerense y reactualiza los legados de aquellas maestras que se formaron para atender los primeros años y crear las primeras instituciones educativas.

Así, la educación temprana de la provincia de Buenos Aires en toda su magnitud se inscribe en esta historia de herencias y legados que se actualizan en cada tiempo histórico.

Educar en la provincia de Buenos Aires representa un desafío y una apuesta constante por la ampliación del derecho social a la educación y la profundización de las transformaciones y derechos adquiridos.



Foto del Archivo Histórico de la provincia de Buenos Aires Dr. Ricardo Levene.

El alcance territorial de nuestro sistema educativo provincial se extiende a lo largo y ancho de sus ciento treinta y cinco municipios e incluye a todos los niveles y las modalidades de enseñanza. Partimos del reconocimiento de la diversidad de formas de lo escolar existentes, de su constante crecimiento e invención, de los esfuerzos mancomunados de sus instituciones y un conjunto de actores sociales como protagonistas activos de dichos procesos, así como también de las dificultades, las tensiones, los problemas a ser superados y las contradicciones que perduran.

Un horizonte de sentidos y de sueños por lograr se delinea cada día en el territorio bonaerense cuando se abren las puertas de las escuelas y se cierran al caer la tarde o la noche para más de cinco millones de alumnas y alumnos. La educación pública bonaerense se anuda con la democracia como territorio de

paz y de respeto por los derechos humanos, desde la apuesta por "una escuela que se posiciona frente a las disputas sociales valorando las prácticas culturales de los sujetos históricamente postergados, generando y ampliando en pos de la construcción de una sociedad más justa" (Educación Bonaerense, 2022, p. 4).

La escuela que queremos está en movimiento[1] y aspiramos que sea: "Una escuela democrática en la que todas y todos puedan enseñar y aprender construyendo relaciones de igualdad, libertad y justicia, y fortaleciendo lazos de solidaridad, cooperación y confianza; una escuela que se organiza optimizando los esfuerzos, recursos y capacidades estatales y sociales para garantizar el **derecho a la educación**, produciendo y usando información, planificando y tomando decisiones en el marco de la unidad del sistema; una escuela que se inscribe en un proyecto de desarrollo con igualdad a escala regional, provincial y nacional fortaleciendo la identidad bonaerense" (Ibidem, 2022, p. 4).



En el marco del presente diseño curricular, el Nivel Inicial asume estas definiciones que bocetan la escuela que queremos como las coordenadas necesarias para recuperar parte de lo aprendido durante el bienio 2020-2021 y proyectarse en esta nueva etapa. En el tiempo reciente la construcción del vínculo educativo experimentado por el conjunto del sistema permitió "hacer escuela" y ampliar todas las formas de acercamiento a las niñas y los niños a partir del Plan de Continuidad Pedagógica.

El mencionado Plan como política pública activa sostuvo la tarea de enseñar en el tiempo inédito que significó la pandemia a escala planetaria. Para un nivel educativo que trabaja ofreciendo y garantizando educación desde la cuna a niñas pequeñas y niños pequeños, sostener la centralidad de la enseñanza como el principio que orientó al conjunto del sistema educativo implicó un esfuerzo de presencia e invención notable. Las tranqueras y los muelles se transformaron en espacios pedagógicos y los puentes de diálogo y pasaje de saberes e intercambios con las familias permitieron conocer, más allá de lo conocido, las realidades no siempre visibles para trabajar de modo mancomunado.

Se enfrentaron importantes desafíos: asistencias intermitentes, grupos reducidos y alternados, niñas y niños ingresando sin sus grupos familiares, distribución de cuadernillos, cuentos viajeros como citas literarias cada noche, uso de radios locales con programaciones que incluyeron a las familias y niñeces, televisión local, promoción de la literatura infantil a través de locales del vecindario, entre otros. Se tejieron tramas comunitarias en zonas urbanas, suburbanas y rurales. Un tejido de sostén que como urdimbre educativa se entrelaza diariamente con las políticas provinciales de cuidado y enseñanza, las prácticas institucionales y la vida de las personas.

La excepcionalidad se tornó para la escuela bonaerense, y en especial para el jardín de infantes, en una oportunidad que permite y habilita, en una nueva etapa de construcción, llevar adelante una consulta y actualización curricular. El propósito central de la misma es mejorar la propuesta educativa para garantizar las trayectorias escolares de todas las alumnas y todos los alumnos del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires en el marco de las políticas de cuidado y enseñanza.

1 Pensar una escuela/jardín en movimiento implica conformar un nos-otras, nos-otros estable que articula sus prácticas cotidianas en un tiempo cronológico marcado por el tiempo escolar, pero que se amplía a un tiempo abierto a nuevas preguntas y experiencias. Asimismo, representa pensar como sujetos educativos a las niñas y los niños y establecer un vínculo educativo que incluye un tercer elemento: la cultura, las culturas en su diálogo con la educación y la transmisión.

Véase, Redondo, P. (2016) *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación.* Rosario: Homo Sapiens.

Principios y prioridades

El tiempo inédito vivido durante la pandemia comprometió a todo el sistema educativo en la vinculación de cada niña y niño con la escuela; representó la implementación de políticas específicas asumiendo la responsabilidad pública por las infancias y su derecho a la educación. En este sentido, es importante destacar algunos de los diez principios que orientan y direccionan la tarea a nivel provincial, pero que sobre todo cobran presencia y traducción en acciones y propuestas de la micropolítica escolar.

El primer principio que presenta el Plan de Trabajo 2022-2023 Educación Bonaerense es **la centralidad de la enseñanza**. Esto es que la enseñanza ocupe el centro de la tarea y que el aprendizaje sea garantizado en todos los niveles y todas las modalidades, ampliándose a la formación y a una nueva agenda que defina los temas centrales para debatir, abordar, analizar y producir los saberes pedagógicos necesarios. En particular, respecto del concepto de cuidado, con una densidad especial para la educación inicial que parte necesariamente de reconocer que es imposible enseñar sin cuidar y cuidar sin enseñar. Como principio pedagógico esto implica la transformación de normativas, condiciones y requisitos que limiten un enfoque de derechos y de políticas de cuidado.

El primer principio que presenta el Plan de Trabajo 2022-2023 Educación Bonaerense es la centralidad de la enseñanza. Esto es que la enseñanza ocupe el centro de la tarea y que el aprendizaje sea garantizado en todos los niveles y todas las modalidades, ampliándose a la formación y a una nueva agenda que defina los temas centrales para debatir, abordar, analizar y producir los saberes pedagógicos necesarios.

Otro principio para destacar es el de **inclusión en clave de igualdad**. La desigualdad continúa siendo el talón de Aquiles de las sociedades latinoamericanas. El principio de inclusión implica garantizar el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizaje de todas y todos las y los estudiantes, pero también que en los itinerarios educativos se produzca la experiencia del lazo social de carácter filiatorio, que inscriba a niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos en la sociedad desde una política de redistribución y reconocimiento (Fraser, 1987).

La concepción de **la identidad en tanto construcción social e histórica** sostenida como principio responde a la prioridad y necesidad de atender, reconocer y poner en valor la multiplicidad de posiciones identitarias en el territorio bonaerense. Es importante destacar que dicho proceso de construcción simbólica se sostiene en la defensa irrestricta de los derechos humanos. "La DGCyE sostiene y profundiza la búsqueda de Memoria, Verdad y Justicia como garantía del derecho de identidad de todas y todos, y como esencia del proceso educativo" (Educación Bonaerense, 2022, p. 10).

Las perspectivas de **la Educación Sexual Integral como derecho, la educación ambiental integral y la educación intercultural** ofrecen un campo de trabajo educativo en un sistema atravesado por las diferencias, las diversidades y las desigualdades. Para la educación de los primeros años, su reconocimiento y abordaje transversal representa un avance cualitativo significativo sobre el conjunto de su propuesta de enseñanza. Así como el derecho a la diferencia y la inclusión educativa como política de estado, la igualdad resulta un punto de partida en un camino compartido de corresponsabilidad entre la educación inicial y todas las modalidades que integran el sistema educativo provincial.

La construcción de los nuevos problemas educativos que surgen de los actuales marcos normativos, la propia experiencia histórica y política del sistema educativo provincial -en especial, del último

período-, la necesidad de fortalecer el sistema democrático para abordar integralmente el conjunto de temas y problemas educativos que lo afectan, dibuja una línea de tiempo. Un tiempo de apertura y profundización del acceso al derecho social a la educación, pero sobre todo de respuestas renovadoras y atentas al cuidado y la enseñanza de las nuevas generaciones.

La actualización y consulta curricular: participación y protagonismo

La consulta curricular llevada a cabo por la Dirección Provincial de Educación Inicial desde mayo a fines de octubre de 2022 tuvo los siguientes propósitos:

- Instalar un amplio debate para iniciar un proceso de actualización curricular que sea el resultado de reflexiones y discusiones en las que participen diferentes actores que conforman la educación inicial en la provincia de Buenos Aires.
- Considerar en la elaboración de un documento curricular, los saberes, las experiencias y las argumentaciones construidas en el sistema educativo del Nivel Inicial, así como de otros agentes del sistema educativo provincial: universidades públicas, gremios docentes, institutos de formación docente y organizaciones de la sociedad civil que se ocupan de las infancias.
- Producir un documento curricular que garantice derechos para las infancias y esté orientado a la ampliación de los universos culturales de cada niña y niño del territorio bonaerense.
- Propiciar una mayor proximidad y retroalimentación entre lo que se propone curricularmente y lo que en efecto acontece en las instituciones y las prácticas de enseñanza.

Se planificaron etapas que garantizaron la participación, el diálogo y la producción de los propios documentos curriculares al calor de los aportes, debates e intercambios colectivos. En este sentido, se propusieron mesas de trabajo docentes, de directoras y directores, inspectoras e inspectores en un proceso de selección por distrito y a nivel regional.

Se partió de una primera jornada institucional (en el mes de mayo de 2022) que representó un hito por el grado de compromiso en la lectura, el debate, el estudio y la reflexión que aconteció en los más de cinco mil quinientos jardines de infantes de gestión estatal, privada y comunitarios. Las sugerencias de todos los equipos docentes fueron sintetizadas por el cuerpo de inspección y directivo de cada distrito. Esto permitió realizar una devolución general que recuperó los comentarios, las propuestas, las reflexiones y los cambios necesarios a tener en cuenta en la construcción de la presente actualización curricular, produciendo una escritura colectiva.

La conformación de las mesas consultivas curriculares a nivel distrital y regional, posibilitó discutir tanto la producción realizada como los primeros borradores de los capítulos para la actualización que se elaboraron. La potencia de los encuentros puso sobre relieve la importancia de los procesos de elaboración y producción curricular enmarcados en la participación democrática. Los mismos representan e incluyen una dimensión formativa que anticipa los posibles efectos de la actualización en marcha. En las siguientes etapas se reformularon los textos curriculares a partir de la consulta de los documentos producidos en el diálogo entre las y los docentes y el equipo curricular de la Dirección Provincial de Educación Inicial.

Los centenares de espacios compartidos entre docentes, integrantes de equipos directivos y de inspección junto a quienes escribieron los textos de los diferentes campos disciplinares dan cuenta

de un vínculo pedagógico de escucha, tarea compartida y argumentación pedagógico-didáctica en la dirección planteada.

Asimismo, durante el mes de agosto de 2022 se han realizado encuentros con familias en nueve jardines de diferentes distritos de la provincia (conurbano e interior) para conocer sus opiniones acerca de la propuesta educativa del nivel y sus expectativas acerca de la escolaridad de niñas y niños. Para ello, se llevaron adelante grupos focales con noventa familias, en representación de los diferentes contextos y las diferentes realidades presentes en la provincia de Buenos Aires. La consulta a familias permitió captar lo diverso de las experiencias sociales, culturales y económicas de los grupos familiares y sus distintos lugares de pertenencia, y la presencia de un elemento común: el deseo de que sus hijas e hijos, nietas y nietos reciban en el Nivel Inicial, sobre todo, educación. Las voces de las familias destacan que envían a sus chicas y chicos a que aprendan.

Los resultados de esta consulta ratificaron la necesidad de encarar la actualización curricular tomando en cuenta el conjunto de los aportes recibidos. El camino recorrido ha sido intenso y expresa un estar en movimiento, un proceso de transformación. La consulta para la actualización curricular puso en juego la posibilidad de retomar la palabra, de implicarse en el estudio, en el respeto por la diferencia, el reconocimiento de la pluralidad de posiciones y el compromiso con la enseñanza y el derecho social a la educación de nuestras infancias bonaerenses.

La educación inicial hoy: entre apuestas y desafíos

El jardín de infantes es para gran parte de las infancias la primera experiencia de vínculo con el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y se extiende por todo su territorio urbano, suburbano, rural tanto en continente como en islas, en más de trescientos mil kilómetros cuadrados. Sus formas de atención escolar y niveles de expansión se conjugan para dar respuesta al derecho a la educación de las infancias bonaerenses, en particular, en términos de la universalización y la obligatoriedad sancionadas por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 y la Ley Provincial de Educación Nº 13.688. A pesar de los importantes esfuerzos realizados, persisten deudas. La principal es la desigualdad que requiere aún de un esfuerzo estatal sostenido para que sea garantizado, en articulación con la sociedad civil, el derecho a la educación de las niñas y los niños desde los cuarenta y cinco días a los cinco años cumplidos.

Las instituciones del nivel de gestión estatal, privada y de educación comunitaria en la provincia de Buenos Aires, representan el primer espacio público que recibe a niñas y niños como ciudadanas y ciudadanos. Su presencia institucional incluye más de cinco mil quinientos establecimientos entre ambas gestiones y se constituye en uno de los subsistemas más grandes de América Latina.

La identidad de la educación inicial bonaerense se ha construido a lo largo de su historia colectivamente por sus docentes, educadoras y educadores al calor de la vida de las instituciones junto con las familias y las comunidades en la disputa cotidiana por garantizar el derecho a la educación. Pero también se ha amasado en



Las instituciones de Nivel Inicial son territorios de infancia.

el marco de resistencias, luchas y debates en cada momento histórico y político. En especial, en los períodos de gobiernos no democráticos que ejercieron represión y disciplinamiento del trabajo docente, la prohibición de libros de literatura infantil, el orden en el juego y el control autoritario de lo que se transmitía en los actos escolares y las reuniones con las familias para restringirlo al discurso oficial (Redondo, 2018)[2].

La presencia del nivel en los diferentes territorios fue adquiriendo formas de organización y trabajo específico que permitieron elaborar respuestas singulares de acuerdo con las necesidades de su crecimiento. La expansión y ampliación de la cobertura del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires se ha articulado con sus formas de lo escolar, que comprenden: jardines de infantes en zonas urbanas y rurales, jardines maternales, unidades pedagógicas, jardines de carácter comunitario (JICC), jardines de infantes rurales de matrícula mínima (JIRIMM)[3], salas maternales en escuelas secundarias, entre otras. Asimismo, las políticas educativas se han entrelazado con el esfuerzo cotidiano de maestras y maestros desde los puntos más remotos y distantes en nuestras zonas rurales al conurbano más profundo y han permitido construir un vínculo pedagógico con las infancias bonaerenses que asume una identidad singular de una riqueza extraordinaria.

Es importante reconocer la historia, la identidad y el caudal de experiencia de la educación inicial bonaerense como punto de partida para el conjunto de sus propuestas de enseñanza y para la vida de las instituciones. La condición de posibilidad para garantizar una educación inicial de calidad en clave de igualdad es la democratización del vínculo pedagógico, comprendiendo dicha relación como una práctica educativa en cada contexto, en cada realidad local, "en el marco de transformaciones históricas, económicas, sociales, culturales, políticas que nos permiten comprender la realidad para poder comenzar a transformarla" (Pineau, 2022, p. 91).

La centralidad de la enseñanza y la democratización del Nivel Inicial son los objetivos principales en el proceso de actualización curricular, que se tradujeron propiciando que las y los protagonistas del oficio de enseñar sean parte activa en la construcción de esta propuesta.

El presente documento curricular tiene como propósito dibujar un horizonte de sentido de lo posible, delinear en términos prospectivos una carta de navegación, un plan de vuelo que incluya y garantice el derecho a la educación para el conjunto de las infancias bonaerenses y oriente el oficio, el trabajo de enseñar en la educación inicial.

La centralidad de la enseñanza y la democratización del Nivel Inicial son los objetivos principales en el proceso de actualización curricular, que se tradujeron propiciando que las y los protagonistas del oficio de enseñar sean parte activa en la construcción de esta propuesta.

Las infancias y la educación expresan una relación entre generaciones, un gesto filiatorio de sujeción de las nuevas generaciones al curso de la historia. La responsabilidad pública por el cuidado, la transmisión y la enseñanza implica no dimitir de una posición generacional que permita asumir la atención a la particularidad y el compromiso de inscribirla en los marcos de la época.

2 La puesta en funcionamiento de la "Comisión de Verdad Histórica" de la Dirección General de Cultura y Educación cuya función es la corrección, restauración y restitución de las fojas laborales de las trabajadoras y los trabajadores de la educación que fueron cesanteados, quienes fueron detenidos-desaparecidos por la dictadura militar, permitió comenzar a recuperar la historia de docentes del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires desaparecidas durante ese periodo, entre ellas: María Eloísa Castellini, profesora de música del JI Nº 905 del distrito de Merlo, desaparecida al salir del jardín el 11 de noviembre de 1975. Y Mirta Teresa Gerelli, maestra del JI Nº 901 y JI Nº 903 de Florencio Varela, desaparecida el 26 de febrero de 1977 cuyo legajo fue reparado en el ciclo lectivo 2022.

3 DGCyE (2010). Resolución N° 3551/10. Modifica la Resolución N° 4196/02. Buenos Aires, La Plata: DGCyE.

Educar representa un camino de tiempo, dice la filósofa María Zambrano. Educar en el Nivel Inicial expresa "un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo" (Bárcena, 2012, p. 29), encuentro que incluye la relación de transmisión.

Las infancias bonaerenses y el derecho a la educación

Las instituciones educativas del Nivel Inicial de gestión estatal, gestión privada y de educación comunitaria representan territorios de infancia. Territorios donde se pone en juego cada día un verdadero trabajo educativo centrado en el cuidado y la enseñanza sostenido desde la hospitalidad. "La infancia constituye un campo social e histórico en donde la sociedad se impregna de una notable sensibilidad" (Bustelo, 2007, p. 15).

Al abrir las puertas de los jardines, niñas y niños se separan, frecuentemente por primera vez, de su grupo doméstico[4] y se incorporan al espacio público, estatal, privado y/o comunitario. Es relevante atender a la importancia de este proceso de socialización en corresponsabilidad con las familias y/o personas adultas a cargo, que dará apertura a un pasaje, a una trayectoria escolar que garantice la transmisión de una herencia y un mundo común. Este momento tan significativo "invita a un movimiento de bienvenida, de apertura, de cuidado de la novedad, de una infancia que irrumpe y desde su estar, nos interpela con su llamada y, desde su alteridad, nos convoca a poner en juego toda nuestra sensibilidad humana de compartir el mundo" (Rebagliati, 2021, p. 37).

En el marco de la legislación vigente, la educación inicial bonaerense asume una posición y una responsabilidad pública indelegable: la del cuidado y la enseñanza de calidad de las infancias bonaerenses en clave de igualdad, de derecho al ambiente, a la Educación Sexual Integral, desde un enfoque educativo inclusivo que pone en juego distintos saberes, experiencias e identificaciones en relación con el género y la sexualidad, la discapacidad, las nacionalidades y la diversidad étnica, las clases sociales y las diferentes territorialidades.

La educación inicial es el lugar y el tiempo para la enseñanza y el cuidado. Enseñar y transmitir bagajes de conocimiento sensible y significativo a niñas y niños de edades tempranas en diálogo con la época, poner a disposición el mundo, los mundos, sin mercantilizar los procesos educativos (Masschelein y Simmons, 2014), le otorgan a la tarea educativa en el nivel una responsabilidad pública inconmensurable. En el marco de la legislación vigente, la educación inicial bonaerense asume una posición y una responsabilidad pública indelegable: la del cuidado y la enseñanza de calidad de las infancias bonaerenses en clave de igualdad, de derecho al ambiente, a la Educación Sexual Integral, desde un enfoque educativo inclusivo que pone en juego distintos saberes, experiencias e identificaciones en relación con el género y la sexualidad, la discapacidad, las nacionalidades y la diversidad étnica, las clases sociales y las diferentes territorialidades.

El jardín crea igualdad en la medida en que produce un tiempo no fijado a las reglas del mercado, un tiempo y espacio infantil que desmarque las biografías anticipadas y favorezca la construcción de un anti-destino (Frigerio, 1992; Nuñez, 2007). Inventar, entender y comprender las transformaciones del

4 Al referir a los grupos domésticos se incluyen a la diversidad de grupos familiares, como también instituciones de abrigo, casas de niñas y niños, entre otras.

estatuto de la infancia y del propio tiempo histórico que habitamos, permite ubicar a las instituciones y organizaciones que atienden, cuidan y educan a las niñas y los niños en un lugar privilegiado, jerarquizado, democrático, en cada comunidad y en el conjunto de la sociedad. Para potenciar la educación como derecho es preciso comprender la importancia del inicio y del tejido de sostén que se requiere urdir entre las familias, las infancias y nuestras instituciones.

Cada espacio y momento educativo ofrece la oportunidad de reconocer la pluralidad y la polifonía de las voces y los mundos infantiles, al tiempo que, en el vínculo educativo con las alteridades, se introduce a niñas y niños en la relación con un mundo común.



Educar en el Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires es nombrar a las infancias y a la enseñanza como un acto político en clave de derecho. Sus significados más profundos se ligan con la necesidad de garantizar la consolidación y profundización de la democracia en el presente y el porvenir. La gestualidad de un nivel en su conjunto anclado en el dar la bienvenida, la hospitalidad, el cuidado y la enseñanza, pero que al mismo tiempo atiende en cada ceremonia mínima (Minicelli, 2013) la singularidad de cada niña y cada niño.

Niñas y niños asisten a nuestros jardines de infantes con bagajes culturales que requieren ser reconocidos, nombrados, respetados y puestos en diálogo con las prácticas educativas e institucionales. La pregunta por las infancias que evite generalizaciones es imprescindible para que la educación inicial aporte a la renovación de la sociedad a través de las generaciones, marcada por el encuentro y la transmisión. Atender esta cuestión sin reduccionismos ni simplificaciones nos ubica en una perspectiva histórico-cultural que pretende abrir matices, resonancias, significados y tensiones (Carli, 2011). Es preciso realizar un movimiento para atender, conocer y contextualizar en clave de igualdad la vida cotidiana de niñas y niños que comparten con sus familias los saberes que proporciona el trabajo como categoría social y la propia experiencia social y cultural de las comunidades donde habitan.

Pensar el vínculo pedagógico como maestras y maestros, educadoras y educadores con las infancias bonaerenses, nos interroga sobre la propia posición existencial y epistemológica que ocupamos como docentes, para salir del lugar que habitamos y situarnos en el de la indagación y la curiosidad (Kohan, 2020) en pos de acoger a las niñas y los niños desde su propio lenguaje como condición de toda relación educativa.

Cada día, maestras y maestros, educadoras y educadores reciben a las infancias de islas en las lanchas escolares; las infancias que crecen acompañando a sus familias en el “surco”, en la cosecha o en el “carro”, en la feria o en las tareas domésticas; las infancias de zonas serranas, en las grandes ciudades, en las actividades de la costa atlántica, en los penales junto a sus madres; las infancias indígenas, migrantes, afrodescendientes; las infancias de los parajes o que viven en monoblocks, en los pasillos de los núcleos poblacionales populares y asentamientos.

La educación inicial bonaerense nombra a sus infancias en clave de derechos y esta propuesta curricular propone calar aún más profundo en términos del reconocimiento de las discapacidades, la interculturalidad, el derecho al ambiente y a la Educación Sexual Integral, con el objeto de producir un salto cualitativo a lo largo y ancho de toda la provincia de Buenos Aires. Para que allí donde haya una niña o un niño, pueda ser alojada y alojado, recibida y recibido con la mayor hospitalidad, y para que todo lo que estemos en condiciones de ofrecer sea puesto a disposición. También para que las y los docentes puedan situarse como “aprendices” de las niñeces, que ofrecen un mundo: el de las infancias que transforman aquello que experimentan.

Entre perspectivas, transversalidades y saberes

En el proceso de construcción de esta actualización curricular, uno de los aportes singulares que representa en sí mismo un salto cualitativo refiere a la inclusión de perspectivas que se proponen asumir desde una posición dialógica con el conjunto de orientaciones, saberes y experiencias desplegadas en las áreas de enseñanza.

Este marco general presenta las principales perspectivas que se transversalizan en las diferentes áreas de enseñanza y que, desde el inicio, ofrecen un marco y un punto de partida. Ello incluye los marcos normativos de cada una, como, por ejemplo, la Ley de Educación Ambiental Integral Nº 27.621/21, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) Nº 26.150/06 y su respectiva Ley Provincial N° 14.744/15, la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 que incluye la educación bilingüe e intercultural desde 2006 y que se reafirma en la Ley Provincial de Educación N° 13.688/07, y el Marco Curricular referencial vigente (Resolución N° 4318/18).

A partir de los acuerdos alcanzados y las definiciones político-pedagógicas asumidas se definieron cuatro perspectivas a considerar: la intercultural, la de la educación ambiental integral, la de la Educación Sexual Integral y la que aporta la modalidad de educación especial para abordar la discapacidad en un reconocimiento de la diferencia en clave de igualdad. Como lo expresan con claridad los cuatro textos que se presentan a continuación, la transversalidad y la integralidad de las mismas es entendida como aquello que otorga sentido al conjunto de la educación inicial, pero que al mismo tiempo permite problematizar la tarea.

El carácter integral de cada una de estas perspectivas define y configura un territorio común, el cuestionamiento a las desigualdades, la discriminación, la estigmatización y las injusticias en cualquiera de sus formas. La inclusión se posiciona como proyecto sociopolítico en clave de igualdad, y el reconocimiento de las diferencias y el respeto de las identidades como política de Estado. El propósito es que las perspectivas presentadas sean incluidas desde el primer momento al planificar la tarea de enseñanza con cada grupo, pero también al definir el proyecto institucional y el trabajo con otros actores de la comunidad.

La inclusión se posiciona como proyecto sociopolítico en clave de igualdad, y el reconocimiento de las diferencias y el respeto de las identidades como política de Estado.

Se trata, en síntesis, de pensar en un proyecto educativo que defiende la preservación de la naturaleza, la igualdad de género, la protección de la salud, el cuidado de todos los seres vivos, la democracia participativa y el respeto por la diversidad cultural, desde una ética que promueva una nueva forma de habitar nuestra casa común. La educación ambiental integral, la educación intercultural y la ESI son una manera de ser y de estar en el mundo. Pero no con una mirada romántica, sino una mirada crítica que asume un posicionamiento ético-político-pedagógico frente a la vida en el desafío de imaginar un mundo más justo, que sea habitable para las nuevas generaciones que estamos educando.

Por tanto, se propone un compromiso ético, estético, político y pedagógico que dé respuesta al derecho a la educación de las infancias bonaerenses, una ampliación de las intervenciones, una deconstrucción de los estereotipos presentes naturalizados en nuestra cotidianidad escolar y un lugar destacado para el jardín de infantes como institución en la promoción de una sociedad más justa e igualitaria.

1.2. Interculturalidad: una perspectiva hacia la construcción de lo común en lo plural

Derecho a la educación en perspectiva intercultural: normas y disposiciones

A partir de la Reforma Constitucional de 1994, que reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, comienzan a producirse hitos en los procesos de visibilización y reconocimiento de derechos con la suscripción de convenciones internacionales sobre derechos de la infancia, pueblos indígenas, personas con discapacidad, migrantes, identidades de género y matrimonio igualitario, entre otras, y normativas sobre ESI y educación intercultural bilingüe.

Entre 1985 y 2005 la legislación argentina, tanto en el orden nacional como provincial, incluyó algunas dimensiones de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, en el marco de la vigencia de los Derechos Humanos. Se trató de un momento sociohistórico signado por un conjunto de políticas públicas de reconocimiento de derechos sociales, culturales y políticos de distintos sujetos sociales que, hasta no hace más de dos décadas, habían sido negados y/o silenciados.



Reconocer la diversidad cultural en el jardín permite comprender, compartir y ampliar nuestra lectura del mundo.

La Constitución de la provincia de Buenos Aires reivindica la existencia de los pueblos indígenas en el territorio provincial, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan (artículo 36, inciso 9). Dentro del nuevo marco político-jurídico la población indígena pasó de considerarse objeto de intervención en carácter de su vulnerabilidad a sujeto interpelado en pos de reconocerle jurídicamente derechos y prerrogativas específicas.

Una educación escolar que se inscriba en un proyecto político-social con perspectiva intercultural debe estar atravesada por iniciativas construidas entre las políticas públicas, instituciones escolares y comunidades. Los movimientos y organizaciones de Derechos Humanos y de pueblos indígenas así como de la población afrodescendiente, negra, asiática, gitana, migrante, las referidas a identidades territoriales, urbanas y rurales, entre otras, expresaron sus propuestas e iniciativas en relación con la educación, a la vez que, en el campo de las políticas educativas, se fueron desplegando normativas, planes y programas de inclusión de nuevas perspectivas vinculadas a la población indígena, migrantes, género, identidad sexual, lengua, diferencia física e intelectual, religión, clase social y territorio. La perspectiva intercultural requiere, a su vez, estar presente desde que niñas, niños y sus familias entran en contacto con espacios de escolarización inicial permitiendo la construcción de un sólido vínculo basado en el reconocimiento y respeto de la singularidad de las experiencias sociales y culturales que resultan relevantes no sólo para el nivel sino para toda la trayectoria escolar.

Educar desde la primera infancia en perspectiva intercultural implica trabajar en pos de la valoración de las diferencias como atributos inherentes y relevantes de nuestras sociedades. Inscribir una propuesta pedagógica en esta clave supone revisar aquellos repertorios escolares homogeneizantes y propiciar prácticas que reconozcan las múltiples identidades étnicas y nacionales, de género, de discapacidad, de los diversos territorios y otras, contribuyendo a alcanzar una experiencia escolar infantil plena para todas y todos. Asimismo conlleva la promoción de la igualdad desde los primeros vínculos con la escolarización en un marco de reconocimiento de diferencias, oponiéndose a cualquier discriminación por condición u origen social, de género o étnica, por nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, por condición física, intelectual o lingüística; supone la comprensión de que la desigualdad constituye un problema de la sociedad que todas y todos sus miembros tienen que contribuir a revertir.

Educar en perspectiva intercultural (...) conlleva la promoción de la igualdad desde los primeros vínculos con la escolarización en un marco de reconocimiento de diferencias, oponiéndose a cualquier discriminación por condición u origen social, de género o étnica, por nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, por condición física, intelectual o lingüística; supone la comprensión de que la desigualdad constituye un problema de la sociedad que todas y todos sus miembros tienen que contribuir a revertir.

La Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 13.688 se organiza a partir del reconocimiento de la multiplicidad cultural como una característica de la población bonaerense donde hay grupos sociales que se relacionan, con diferencias económicas e históricas marcadas, empleando variedades dialectales del español u otras lenguas originarias de América (guaraní, quechua, qom, aymara, mapuche, etc.) o de otros lugares del mundo. La provincia de Buenos Aires ha recibido y sigue recibiendo corrientes migratorias internas y externas. Es así como entre sus finalidades y objetivos indica que se debe "promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural" (Capítulo II, art. 16).

Inscribir la **educación inicial en perspectiva intercultural** que vaya más allá de la asimilación y la segregación, que se proponga transformar, empoderar y descolonizar las prácticas escolares requiere construirla en base a relaciones de reciprocidad. La educación intercultural promueve el diálogo entre concepciones, cosmovisiones, formas de relacionarse, de participación, lenguas, variedades de lenguas, relaciones de poder involucradas en las interacciones humanas, para la co-construcción de conocimientos entre actores.

En la provincia de Buenos Aires el español, que es la lengua oficial y hablada por muchas niñas y muchos niños, coexiste con otras experiencias lingüísticas que no siempre son visibilizadas y/o reconocidas en el espacio de la educación formal, ya sea porque éstas son ocultadas -por toda una historia de estigmatización- o bien por desconocimiento. Mapuzugun o mapudungun, ava-guaraní, guaraní, quichua, wichí, aymara, romaní, chino mandarín, entre otras, así como las variedades del español, son parte de la experiencia cultural que niñas, niños y sus familias portan y deben ser reconocidas en el espacio escolar.

Atender a los modos en que las niñas y los niños nombran, la forma de organización de las frases (cómo utilizan el plural y el género), pero también a los silencios, tratando de evitar asociarlo a un "déficit", ofrece una oportunidad de trabajar la riqueza de las formas de hablar, volviéndose objeto de trabajo. En este sentido, en Prácticas del lenguaje se promueven diálogos en los que todas y todos puedan ser escuchados; se procura que en los espacios de diálogo no se produzcan silenciamientos, ni a niñas y niños ni a sus familias.

El jugar de las infancias refiere a una práctica subjetiva, social y cultural. Constituye una expresión cultural, una actividad situada en un contexto social y cultural, determinada y atravesada por intersecciones de edad, géneros, clases sociales, etnias y repertorios culturales diversos. El jugar, los juegos y el territorio dan cuenta de prácticas con historias que se tejen junto a las familias y la participación de comunidades con diferentes repertorios culturales. Los juegos tradicionales y populares como expresiones de las memorias y tradiciones propias de distintos grupos y pueblos se transmiten oralmente de generación en generación. Un conjunto de estos juegos es común para niñas y niños, como la rayuela, saltar a la soga, las escondidas, la casita, el veo veo, atrapar burbujas de jabón, entre otros. Estos y otros se juegan en distintos lugares del mundo y asumen distintos nombres; sus reglas tienen algunas variaciones y son un ámbito estratégico para promover diálogos con distintos protagonistas de la comunidad -abuelas, abuelos, madres, padres, distintos referentes del barrio- sobre distintas experiencias de ser niñas y niños.

Juego

La educación intercultural en el Nivel Inicial se compromete a comprender cada realidad, las situaciones que la componen, los distintos puntos de vista que son parte de la cultura y del proyecto colectivo de un grupo social. Toda auténtica propuesta intercultural busca crear condiciones para superar la desigualdad y la discriminación a partir de valorar las diferencias. Solo en este sentido, los diversos intercambios culturales resultan mutuamente enriquecedores. Como sostiene Vázquez (2007), "la educación debe asumirse como un medio de promoción de autonomía, con responsabilidad ético-política, donde la apropiación del conocimiento no sea una repetición sino un estímulo para encontrar el camino propio, asumiéndonos plenamente como sujetos de la historia".

La educación intercultural implica la modificación de una concepción de sociedad donde todos los grupos puedan estar genuinamente involucrados. Es una educación en plural que atiende las demandas y necesidades del conjunto de la sociedad construyendo relaciones entre miembros de diferentes culturas. Significa reconocer la diversidad cultural no como medio para 'integrar' a grupos marginados, sino como posibilidad para generar su participación en la construcción de un proyecto sociopolítico de inclusión que respete las identidades. Esto posibilita, en el Nivel Inicial, analizar las diferencias, las desigualdades, los conflictos, la asimetría, las cuestiones de poder, partiendo del diálogo para enriquecernos personal y colectivamente, en nuestras identidades, en nuestras maneras de ver el mundo, promoviendo una sociedad más justa.

De la diversidad hacia la interculturalidad

En las últimas décadas, las políticas educativas y las normativas que orientan el abordaje de la interculturalidad han aportado significativamente que la comprensión y el reconocimiento de las **dimensiones socioculturales que configuran las historias de vida de niñas y niños, de sus familias y comunidades de pertenencia** son vitales a la hora de garantizar efectivamente el derecho a la educación.

La pandemia profundizó configuraciones sociales de profunda desigualdad y gestó, por sus características y escala, otras formas de precarización, resquebrajamiento y distanciamiento en la vida cotidiana. Si bien las desigualdades persistentes, tanto en las condiciones económicas como

en las experiencias de vida, así como las relaciones de opresión, se extendieron y profundizaron, la realidad nos mostró el inestimable e irremplazable significado del contacto y del encuentro cotidiano con y entre niñas y niños en la tarea pedagógica. Así, frente a una percepción más clara y extendida de la vulnerabilidad, hemos vivenciado la importancia de estructuras, instituciones, relaciones y prácticas en que confiamos, que siguen siendo necesarias para la continuidad de la vida y sin las cuales nos sentimos a la intemperie. Si eso no está, resultamos vulnerables, desposeídos, abandonados o expuestos a situaciones invivibles (Butler, 2020). Estar menos expuestos hoy requiere de gestos, acciones, prácticas de cuidado mutuo entre los seres humanos.

El trabajo docente en el Nivel Inicial a lo largo de su historia ha estado comprometido con garantizar los cuidados de niñas y niños que resultan fundamentales para llevar adelante la tarea educativa, así como también forman parte del sentido mismo de educar dado que contiene el cuidado de sí, de los otros y del medio ambiente. Los cuidados involucran un conjunto de saberes y prácticas que constituyen tanto la acción material y física de cuidar, como la preocupación, el interés, el afecto y la atención (Aguilar, 2019), brindando seguridad y protección. También exige, desde una perspectiva intercultural y a la luz de las experiencias educativas durante la pandemia, construir instancias de articulación entre visiones que pueden resultar, en determinadas situaciones, contrapuestas o divergentes en torno al cuidado. Jardines de infantes junto a familias, a otras instituciones (centros de salud, clubes barriales, comedores) y a las comunidades participan en construir, así como replantear cuando sea necesario, las condiciones para consolidar una red de cuidados dirigidas a las infancias.



El jardín de infantes es un espacio de múltiples diálogos interculturales del que participan niñas, niños, familias, docentes y comunidad.

La perspectiva intercultural en educación da lugar a revisar críticamente y con perspectiva histórica el reconocimiento acerca de que las sociedades están conformadas por una multiplicidad de grupos sociales con sus diferencias culturales y sus identidades, caracterizadas por pluralidades étnicas, culturales y lingüísticas –que conviven en condiciones desiguales–. ¿Qué conjunto de relaciones sociales y políticas son necesarias para la igualdad? Siguiendo a Butler (2020) la igualdad surge de las relaciones entre personas, de sus vínculos y no como resultado de representaciones del sujeto individual, entonces, deriva de aceptar la interdependencia. Esto implica una nueva idea de igualdad, una concepción que se despliega en prácticas e instituciones, en nuevas formas de vida cívica y política. Este planteo que en apariencia parece distante se pone en juego en el día a día de las instituciones.

La educación intercultural constituye un enfoque educativo inclusivo que busca incrementar la participación, el acceso a bienes materiales, culturales y simbólicos y servicios a fin de superar la discriminación y favorecer la comunicación entre los miembros que se inscriben en vinculación con diversos repertorios culturales. **Discriminación** remite a cualquier distinción, exclusión o restricción motivada en una característica innata o adquirida de la/s persona/s cuyo basamento es un prejuicio, y tiene como efecto obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en los distintos ámbitos de la sociedad. Requiere considerar en el día a día de los espacios escolares el proceso de construcción y reconstrucción de identidades y diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas, de género, sexualidad,

discapacidad, clase social, generación, que componen los territorios a través de los grupos de infancias que ingresan al jardín cada año lectivo.

La educación intercultural significa también destacar la centralidad de una concepción social e histórica de la niñez desde la perspectiva de su co-protagonismo. Niñas y niños participan activamente en la co-construcción del mundo social desde su participación como sujetos de derecho, de su ciudadanía. Esta lectura permite romper con la visión blanca, heterosexual, adultocéntrica, monocultural y monolingüe del mundo social que gestan prejuicios y formas de discriminación. El adultocentrismo expresa la cristalización de esos preconceptos que construyen modos de actuar, pensar y sentir de las personas según la edad que, a la vez, se relacionan con categorías como clase, género, etnicidad. Las infancias que atraviesan la educación inicial construyen identidades culturales no reductibles totalmente a la cultura de las personas adultas y lo hacen de manera local y singular al interior de los grupos de pares.

Las infancias que atraviesan la educación inicial construyen identidades culturales no reductibles totalmente a la cultura de las personas adultas y lo hacen de manera local y singular al interior de los grupos de pares.

En la provincia de Buenos Aires, las infancias y sus grupos familiares se identifican como pobladores del Conurbano, migrantes del interior del país, de países vecinos y también asiáticos, del campo, isleños, gitanos, afrodescendientes y negros, indígenas, entre otros. Estos distintos grupos sociales comparten una vida común en el territorio bonaerense en tanto portan repertorios culturales diversos, no todos igualmente reconocidos. Pensar en perspectiva intercultural la educación inicial resulta estratégico, supone atender los distintos modos de entender lo social que se expresan en la vida cotidiana del jardín como valiosos e interesantes, en tanto enriquecen la experiencia escolar. Una educación de la infancia en perspectiva intercultural es relevante para todas las niñas y todos los niños, no sólo para quienes provienen de algunos grupos marcados como “diversos”, y tiene que conmover la escolaridad en su conjunto: la forma de entablar diálogos con las familias, que pueden organizarse de modos muy distintos de los que las instituciones y las y los docentes aprendieron, los modos de recibir a niñas y niños los primeros días de jardín, los dispositivos para conversar en torno a la crianza, los criterios a partir de los cuales elegir qué enseñar o las maneras de pensar el trabajo con las organizaciones del entorno del jardín (Thisted, 2021).

¿Qué posibilidades ofrece la educación intercultural para el trabajo de enseñar con niñas y niños en los primeros años de la educación inicial?

El reconocimiento de la diversidad sociocultural en los procesos de escolarización contiene una concepción constructivista de los procesos identitarios, en los que las historias y las memorias ocupan un lugar central, donde las experiencias de infancia de los sujetos –niñas, niños– son constitutivas de modos particulares de imaginación, cognición y acción. La referencia a contextos interculturales alude a relaciones, vínculos y diálogos entre diversos modos de jugar, conocer, imaginar, actuar y aprender. Este presente requiere continuar dotando de sentido a las prácticas educativas junto a niñas y niños con inscripción en diferentes grupos socioculturales que manifiestan diversas formas de saber, actuar, decir, hacer y sentir y registrar los nuevos procesos socializadores.

El enfoque intercultural fundamenta políticas, discursos y prácticas a fin de promover y potenciar acciones que contribuyan a combatir los diferentes tipos de discriminación (como el racismo, el sexismo y el capacitismo) que marcan, lastiman, duelen a las infancias, así como otras formas de injusticia que las atraviesan. El **capacitismo** involucra, en una primera instancia, creencias, procesos y prácticas que se organizan alrededor de una noción de cuerpo normativo a partir del cual se afirman como valiosas ciertas capacidades corporales que se deben poseer, conservar o adquirir. Más recientemente, el paradigma capacitista promueve ciertas capacidades al tiempo que otras son señaladas como no relevantes, posición que fomenta las jerarquías de derechos y la discriminación hacia otros grupos, como en el caso de las personas con discapacidad (Toboso Martín, 2017). Entre otras derivaciones, estas formas de discriminación se tornan muchas veces imperceptibles o devienen en la patologización y medicalización de las infancias.

Inclusión educativa

El **sexismo** da cuenta de la discriminación en relación con el sexo biológicamente considerado sobre el cual se determinan ciertos atributos socioculturales. Así, la diferencia sexual se convierte en desigualdad social propiciando formas de subordinación y dominación que reafirman el binarismo de género desde una perspectiva biologicista y desvalorizan a las mujeres e identidades no hegemónicas (LGTBIQ+). Las experiencias llevadas adelante en las instituciones del nivel muestran cómo la Educación Sexual Integral (ESI) viene orientando el diseño de propuestas educativas que alojan los cuerpos de las infancias en sus diversidades sexo-genéricas, entendiendo que devenir sujetos sexuados es un proceso que se construye a lo largo de una historia personal y colectiva, a la vez, social, cultural y política. En los jardines se abordan junto a niñas y niños temas como la igualdad de trato, el cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de la otra o del otro, el resguardo de la intimidad, la expresión de los sentimientos y afectos y el derecho a la identidad de género, participando activamente en la construcción de una sociedad sin violencia de género.

Educación Sexual Integral



El **racismo** genera la inferiorización de un grupo sobre otro a partir de la racialización de las diferencias. Dicha racialización está enraizada en visiones que esencializan cuestiones de género, étnicas, de clase social, territoriales y religiosas, convirtiéndolas en barreras insuperables y dando lugar a procesos de estigmatización que, en nuestro país, se dirigen con frecuencia a la población indígena, afrodescendiente, gitana, migrante y de barrios populares. Las y los docentes cuando realizan actividades con juguetes, cuentos, canciones, ilustraciones que visibilizan la pluralidad étnica y cultural de nuestra sociedad, movilizan interrogantes y reelaboraciones acerca de estos prejuicios en la vida social, participando en la lucha contra el racismo y la xenofobia.

Dentro de la acción pedagógica, una mirada intercultural genera preguntas acerca de qué diferencias y diversidades culturales se encuentran en el trabajo de enseñar, cómo se enlazan las relaciones de las y los docentes con niñas y niños, las que ellas y ellos mantienen entre sí dentro de los grupos de pares, así como también los modos en que institucionalmente los jardines se relacionan con familias y comunidades. Aporta una noción revisada y deconstruida de capacidad, cuestionando los conceptos de autonomía e independencia de las niñeces elaborados desde la posición de las personas adultas. Así, la noción de desarrollo infantil se aborda de modo situado, según las condiciones de vida de cada niña o cada niño, lejos de parámetros normativos como sucedía con género y discapacidad.

Una iniciativa posible es construir dentro del espacio del jardín de infantes una ludoteca intercultural como lugar de encuentro intergeneracional alrededor de distintos tipos de juegos, juguetes y objetos

(imágenes, fotografías, grabaciones, tejidos, máscaras, figuras de tela o barro, pequeños instrumentos) transmitidos y recreados por familias y comunidades. Programar sesiones de juego entre niñas y niños para componer, armar, recrear, diseñar y participar desde sus propias experiencias culturales posibilita abordar prejuicios y estereotipos emergentes, permite profundizar el conocimiento mutuo entre niñas y niños, promover la solidaridad y la cooperación, experimentar distintas formas de comunicación, como la comunicación no verbal usando gestos o señas, entre otras propuestas, a la vez que moviliza y promueve interacciones e intercambios entre miembros de la comunidad.

Juego

La multiplicidad de formas de introducir la interculturalidad en la educación de niñas y niños por parte de las y los docentes muestra que es siempre una construcción continua, que no hay una única forma de abordarla y da lugar a prácticas pedagógicas que imaginan y recrean nuevas lecturas de las tramas socioculturales. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación e interacción, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Su entendimiento, elaboración y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2010). Supone, entonces, la revisión de las prácticas políticas e institucionales y el cuestionamiento de la desigualdad; la emergencia de prácticas ancestrales y la construcción colectiva de nuevas experiencias en el campo escolar; el conocimiento de múltiples repertorios culturales y la comprensión de las tensiones entre ellos; nuevas formas de abordaje en educación en relación con las familias, grupos e instituciones sociales y comunitarias.

El jardín de infantes, en esta perspectiva es construido como un espacio de diálogos interculturales que se despliegan en las propuestas de enseñanza en las salas, en los patios, en las reuniones con quienes cuidan a la más pequeñas y los más pequeños, en los momentos de entrada y salida, en las conversaciones sobre las crianzas, en los actos escolares y el abordaje de las efemérides, entre otras.

Estos espacios y encuentros se organizan a partir del reconocimiento de que existen distintas formas de estar y pensar el mundo, de criar, de pensar las relaciones con el tiempo y el espacio, y también las relaciones que se establecen con la naturaleza, poniendo en cuestión las jerarquizaciones que las sociedades han construido acerca de que hay algunas perspectivas sobre formas de ser y estar en el mundo, de educar, que son más apropiadas que otras.

Como propone Alicia de Alba (2020) darle sentido al trabajo escolar implica:

> (...) propiciar interpelaciones pedagógicas que inviten a respuestas discursivas, político-culturales y humanas, que coadyuven al contacto cultural-humano, a la reconfiguración de nuestros vínculos sociales, políticos, culturales y pedagógicos, así como el vínculo con la naturaleza, con la Madre Tierra. Desde lo educativo, se muestra la urgencia de una nueva y radical operación pedagógica capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad. Una que sea capaz de atender las demandas, las inquietudes, los sueños y los corajes bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa; que reúna las voces que exigen erradicar las abismales desigualdades sociales y económicas, acabar con la pobreza, tener servicios de salud de calidad, escuchar, atender, asumir, abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz. (pp. 292-293)

El diálogo intercultural involucra propiciar la circulación de puntos de vista, entenderlos desde su visión del mundo y su jerarquía de valoraciones y, especialmente, aceptar que los diferentes repertorios culturales se influyen e interrelacionan mutuamente. Remarcar la importancia de conocer los procesos histórico-sociales y contextos en que esos saberes fueron construidos, evita reproducir la presentación de saberes descontextualizados que tradicionalmente han circulado en la escuela como "dados" y "universales". La relación entre la humanidad y la naturaleza no ha sido pensada de un modo único, cuestión que la vigencia de un pensamiento eurocéntrico tendió a instalar. Para los pueblos indígenas, el ser humano es en y con la naturaleza, en una relación de solidaridad y continuidad. Así, la celebración de la Pachamama (Madre Tierra) visibiliza la presencia en el territorio bonaerense de otras formas de pensar, estar, cuidar y proteger nuestro ambiente natural y social.

Educación Ambiental Integral



El concepto de interculturalidad es útil siempre que no se olvide que tiene entre sus causas expresiones excluyentes y diferenciadoras de poder como las conquistas, las expulsiones y los desplazamientos forzados; y entre sus consecuencias, posiciones desiguales y conflictivas de existencia. Se trata de generar formas y canales para entablar un diálogo horizontal que permita la expresión y circulación de las diferentes miradas que, a su vez, interpelen lógicas de mercado que remiten a concebir la cultura como mercancía, al sujeto infantil como consumidor para adentrarnos en los modos en que se forjan los vínculos de las infancias con el medio ambiente, con la Madre Tierra.

Los jardines de infantes comprendidos como territorios de infancia requieren proponernos abordar **la experiencia escolar con un enfoque intercultural**. En este sentido, la subjetividad y la experiencia se tornan fuentes principales de un conocimiento práctico sobre el mundo, que se produce en las relaciones entre niñas y niños privilegiando el punto de vista de los sujetos implicados en los procesos educativos. La perspectiva intercultural orienta a que toda situación educativa implique una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta "(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos" (Walsh, 2001, p. 15). Elsie Rockwell (2000) recuerda que cuando queremos comprender lo que sucede a diario en nuestras instituciones educativas nos encontramos inevitablemente con la cultura. A fin de comprender estos complejos procesos es imprescindible penetrar en la red de relaciones entre la **cultura escolar**, la **cultura de cada escuela** y las **culturas sociales de referencia** (Candau, 2011). Entender sus puntos de encuentro, ruptura y conflicto posibilita percibir que el proceso educativo es una práctica social en que están presentes las tensiones inherentes a una sociedad que vive procesos de profunda transformación.

Esta perspectiva ofrece la oportunidad de volver a visitar las experiencias y prácticas cotidianas llevadas a cabo en los distintos espacios educativos en clave intercultural, con el objeto de hacernos nuevas preguntas con la participación de niñas y niños que posibiliten "inventar o errar" como lo expresó Simón Rodríguez.

1.3. La Educación Sexual Integral: entre la integralidad y la transversalidad

El marco político y de derecho de la ESI

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06, en nuestro país la ESI se consagró como un derecho fundamental de todas y todos las y los estudiantes del sistema educativo, desde el Nivel Inicial hasta la Formación Docente Superior y, al mismo tiempo, una obligación del Estado en asegurarlo. En continuidad con los marcos normativos nacionales, la Ley Provincial de ESI N° 14.744/15 refrenda su obligatoriedad.

La ESI se propone centralmente ampliar los horizontes culturales sobre el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las y los demás, la construcción de comportamientos y prácticas de autocuidado; el reconocimiento de la afectividad y la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad; y la construcción de normas de convivencia basada en los principios de igualdad, no discriminación, trato digno y respeto a la identidad. En términos generales, se trata de un marco político y de derechos que se inscribe en crecientes procesos de democratización en materia de sexualidad y género, y en el avance de la promoción y protección de garantías fundamentales. Así, y al calor de cambios culturales, sociales y políticos muy profundos, la ESI como derecho se ha ido articulando con el tiempo también con otros derechos y leyes que le sucedieron, cuyo despliegue y concreción interpela el abordaje curricular, institucional y pedagógico en las escuelas.

La ESI se propone centralmente ampliar los horizontes culturales sobre el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las y los demás, la construcción de comportamientos y prácticas de autocuidado; el reconocimiento de la afectividad y la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad; y la construcción de normas de convivencia basada en los principios de igualdad, no discriminación, trato digno y respeto a la identidad.

De este modo, tanto las demandas históricas por el acceso a los derechos sexuales y reproductivos, por una mayor autonomía y decisión de las personas sobre sus cuerpos, por la igualdad en derechos civiles entre todas las personas y el derecho a la identidad de género autopercibida, así como también la lucha contra la discriminación y las múltiples formas de las violencias por motivos de género u orientación sexual, se han visto reflejadas en un conjunto de normativas, tales como la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673/03), la Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (26.364/08), la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (26.485/09), la Ley de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo (26.618/10), la Ley de Identidad de Género (26.743/12), la Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (27.234/15), la Ley Micaela (27.499/19), la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (27.610/20), la Ley de Atención y Cuidado integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia (27.611/20) y el Decreto Presidencial de Reconocimiento del género no binario en el DNI (N°476/22).



La ESI busca ampliar las experiencias de las niñas y los niños desde un marco de libertad, igualdad, respeto y trato digno.

Llevar adelante la educación sexual desde una mirada integral supone también, considerando estos marcos, hacer de las escuelas espacios inclusivos y respetuosos donde todas las personas tengan derecho a la libre expresión, a vivir su orientación sexual y su identidad de género sin discriminaciones ni violencias. Por ello, la ESI, "(...) en tanto política de Estado, constituye un aporte necesario y fundamental para la construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria (...)" (CFE, Resolución Nº 419/22). Para el Nivel Inicial la ESI supone el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en pos de promover experiencias vitales más justas para las niñas y los niños.

En los jardines, la ESI es un llamado a dialogar con los problemas que como sociedad tenemos en conjunto y con aquellos que son parte de la vida cotidiana de niñas y niños. Por mencionar los urgentes: el binarismo sexo-genérico, la desigualdad y la violencia de género, el maltrato y el abuso sexual en la infancia. Desde esa perspectiva, implica el trabajo de revisitar las prácticas e interpelar a las niñas y los niños para que puedan pensarse y pensar el mundo de manera crítica.

El jardín y las salas como espacios de ejercicio de lo público, es decir, de la ciudadanía y de la convivencia democrática con otras y otros, tendrán siempre como horizonte político-pedagógico a la igualdad y a la justicia curricular, entendida como la "(...) disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo" (Connell, 1997, p. 69). En esa dirección, la ESI es una apuesta a construir mayor justicia, más igualdad desde el reconocimiento y la resignificación de las diferencias y las diversidades, con más y mejores oportunidades para todas las niñas y todos los niños.

Niñez, sexualidad infantil y representaciones adultas

El abordaje de la ESI en los jardines de infantes supone revisar las representaciones acerca del lugar de la sexualidad de niñas y niños en la educación infantil. Desde su conformación como categoría moderna, la infancia ha sido pensada históricamente a través de los atributos de inocencia, pureza, dependencia, pasividad, tutelaje y asexualidad, entre otros. La dimensión de la sexualidad en la niñez, ha significado un problema recurrente en diferentes épocas para las familias, las maestras y los maestros y para la pedagogía en general. Ya sea como un "misterio de la vida" o a través de explicaciones basadas en la germinación de flores y plantas, lo cierto es que el acceso de niñas y niños a saberes sobre la sexualidad y la genitalidad, sobre los nombres socialmente acordados para nombrar las partes del cuerpo, las diferencias corporales, el origen de la vida y la reproducción, ha sido históricamente un asunto rodeado de dudas, incomodidades e inquietudes para el mundo adulto.

En la actualidad encontramos aún representaciones generalizadas sobre la sexualidad y la identidad infantil, por ejemplo, cuando creemos que "todavía son demasiado pequeñas y pequeños" como para saber qué desean, qué prefieren, qué les gusta. Al abrigo de determinadas ideas acerca de cómo son y deben ser las niñas y los niños respecto de la sexualidad, a las personas adultas muchas veces se nos dificulta la comprensión de sus interrogantes o inquietudes y de lo que expresan desde la exploración y curiosidad. Incluso solemos interpretar que son parte de un juego, como si ello le restara

importancia a sus vivencias y experiencias o como si en el propio desarrollo del juego no se elaborara la sexualidad.

Sus preguntas sobre las temáticas que ven y escuchan en los medios de comunicación y redes sociales, las hipótesis que construyen acerca del mundo, sus ideas sobre las diferencias con las y los demás y sobre cómo cambia su propio cuerpo, los modos de expresar corporalmente diferentes sensaciones, o bien la necesidad de ser nombradas y nombrados con una identidad diferente a la asignada en el momento del nacimiento, entre otras cuestiones posibles, son manifestaciones que siguen siendo muchas veces intolerables para las personas adultas. En este sentido, lejos de patologizar o sancionar el comportamiento de niñas y niños respecto de la sexualidad, el descubrimiento, la curiosidad, el autoerotismo, las implicancias de diferentes partes o zonas del cuerpo en la búsqueda del placer, la ESI otorga claves para comprenderlos como instancias centrales en la vida infantil y no como "signos de alarma" a reprimir o desoír, aún a sabiendas de la complejidad que significa abordar estas cuestiones en la educación inicial.



A diferencia de la sexualidad adulta, "El interés sexual [de niñas y niños] es difuso e inespecífico, es decir, el interés sexual es más curiosidad que deseo. Las conductas sexuales infantiles son principalmente lúdicas, investigativas e imitativas; carecen de toda intencionalidad erótica adulta" (Grau, 2014, p. 80). En este sentido, "El niño necesita disponer de un conocimiento que promueva el saber sobre el cuidado de sí, y también un saber que refiera a reconocerse en los deseos y necesidades (...) En ocasiones, cuando el mundo de los adultos se cierra a la curiosidad infantil, produce un gobierno de lo oculto que deja afuera a los niños [...] de manera indiscriminada y los coloca en un lugar vulnerable respecto de lo que necesitan saber sobre sí mismos, sobre otros o sobre su entorno" (DGCyE, 2008, p. 54).

Sin lugar a dudas, la reflexión personal como personas adultas y docentes acerca de lo que nos sucede en torno a la educación sexual y sobre nuestros supuestos e ideas naturalizados, resulta crucial en el desarrollo institucional de la ESI dentro de los marcos normativos vigentes. Al ser una temática que concita diferentes aproximaciones y sobre la cual hay puntos de partida disímiles de acuerdo con los recorridos y contextos particulares, la ESI busca promover el ejercicio pedagógico de **revisar el propio posicionamiento** para poder identificar y despojarnos de prejuicios y prácticas discriminatorias y patologizantes tanto en relación con lo que el jardín ofrece en términos de enseñanza como respecto de las experiencias que construyen las niñas y los niños en torno a la sexualidad.

Educación intercultural

La ESI como perspectiva transversal en la educación inicial

La transversalidad de la ESI en la organización institucional, las situaciones emergentes y el currículum

En esta propuesta curricular la ESI se encuentra planteada como perspectiva transversal, asumiendo la integralidad en tanto enfoque amplio sobre la sexualidad. De este modo, integralidad y transversalidad están fuertemente imbricadas. Por **integralidad** debe entenderse una manera de concebir la sexualidad como parte constitutiva de todo sujeto y no como aspecto aislado de la vida reductible exclusivamente a lo genital o a las funciones reproductivas. La integralidad supone atender a las múltiples dimensiones que constituyen la sexualidad humana, desde sus aspectos biológicos, psicológicos, culturales,

pedagógicos, políticos, económicos, religiosos y científicos. En ese sentido, también invita a revisar ideas y concepciones naturalizadas que las personas adultas tenemos sobre la sexualidad y desde allí las expresiones sexuales de niñas y niños.

Como **perspectiva transversal** la ESI incide en el modo en que se configura la institución escolar en términos organizacionales, pedagógicos y curriculares, de forma de garantizar su abordaje permanente y sistemático. En ese sentido, significa sostener siempre abierta la necesidad de repensar la vida cotidiana de los jardines de infantes desde un prisma que considere las diferentes aristas de la sexualidad que se ponen en juego en todo proceso educativo (así como en la vida misma). De allí que resulte imprescindible reconocer las variadas formas y posibilidades de concretar la ESI e instituirla en las articulaciones, intervenciones, prácticas y propuestas pedagógicas.

En principio, la transversalidad implica asumir la ESI como coordenada para pensar toda la **organización institucional** de los jardines de infantes en las múltiples dimensiones en que se trama de la vida escolar, considerando las lógicas de funcionamiento, la significación de la tarea de enseñar a niñas y niños y respecto de cómo se concibe el propio rol, las maneras de construir y habitar los espacios, las formas de agrupamiento que se proponen, los modos de nombrar a las y los docentes y a niñas y niños, la manera de interpelar a las familias, las comunicaciones y carteleras, los actos y celebraciones. También las normas y acuerdos institucionales, y la producción de documentos, diagnósticos y evaluaciones. En esa línea, resulta clave incorporar la ESI en el proyecto institucional de los jardines, garantizando la sistematicidad, la organización y las orientaciones curriculares y pedagógicas necesarias para su implementación.

En principio, la transversalidad implica asumir la ESI como coordenada para pensar toda la organización institucional de los jardines de infantes en las múltiples dimensiones en que se trama de la vida escolar, considerando las lógicas de funcionamiento, la significación de la tarea de enseñar a niñas y niños y respecto de cómo se concibe el propio rol, las maneras de construir y habitar los espacios, las formas de agrupamiento que se proponen, los modos de nombrar a las y los docentes y a niñas y niños, la manera de interpelar a las familias, las comunicaciones y carteleras, los actos y celebraciones.

Por otra parte, la transversalidad implica a su vez intervenir desde posiciones fundadas en los marcos normativos de la ESI, de forma que "atraviesa (o debería atravesar) también el **gesto**. Esto es: las maneras de abordar situaciones problemáticas y tramitarlas, las formas de concebir la relación pedagógica, la manera de construirla, etc." (Agulleiro et al, 2022, p. 8). En este sentido, una posición docente hospitalaria, sensible y atenta a las experiencias infantiles respecto de la sexualidad en la cotidianidad de las salas, en relación con lo que día a día les sucede a las niñas y niños, es crucial para el desarrollo de la ESI.

Desde esta perspectiva, se torna necesaria la mirada atenta sobre aquellas situaciones, preguntas o comentarios que de manera imprevista realizan niñas y niños o sus referentes familiares en las interacciones diarias en los jardines. En estos casos, se trata de pensar en qué medida tales **situaciones emergentes** se vinculan con los contenidos de educación sexual y permiten enriquecer

los procesos de enseñanza y aprendizaje relativos a la ESI, aprovechando así una oportunidad para su puesta en juego.

Sin embargo, puesto que la ESI es un derecho que no puede quedar librado a la demanda y situaciones espontáneas de un grupo, su abordaje desde los imprevistos no es del todo suficiente. La ESI es especialmente por oferta: si la selección de contenidos quedara sujeta solo a una pregunta, inquietud particularizada o un problema en una sala, es probable que muchos otros aspectos significativos no tengan lugar. Es indispensable, entonces, inscribirla en un proceso más amplio de selección de contenidos y diseño de propuestas pedagógicas. Vale enfatizar que, entonces, la transversalidad no debería licuar contenidos y darlos por supuestos en las planificaciones. Por el contrario, su explicitación en las diferentes estructuras didácticas resulta clave para que su abordaje y enseñanza sean posibles.

En consecuencia, la ESI abre el desafío de definir qué posibilidades tienen las **diferentes áreas del currículum** del nivel para articularse con los contenidos de educación sexual, evitando propuestas aisladas o su exclusiva explicitación en el marco de efemérides, de una jornada específica pautada por el calendario escolar, un taller, una actividad, un juego o una conversación en la sala. Precisamente, la ESI convoca a dialogar con la currícula general y las especificidades teórico-pedagógicas de la educación inicial, antes que presentarse como propuesta segmentada y diferenciada de las distintas áreas de enseñanza.

La ESI busca enriquecer los contenidos de las áreas aportando problematizaciones, discusiones, preguntas, perspectivas, etc. Incluir los contenidos de ESI en las diferentes estructuras didácticas del nivel y en articulación con las distintas áreas del currículum constituye, pues, un aspecto central en términos de su institucionalización. Para la selección de aquellos contenidos a articular en las propuestas de enseñanza, inicialmente resulta importante hacer un trabajo de contextualización para enmarcar de forma pertinente los propósitos, las intenciones pedagógicas y los materiales disponibles, de manera que la incorporación de la ESI no resulte forzada. Ello requiere considerar aspectos como las edades del grupo, las diferencias individuales, las grupalidades, las relaciones intersubjetivas dentro de las salas como en los jardines, entre otros criterios posibles.

En esta actualización curricular, la ESI, su perspectiva y contenidos estarán articulados desde los propósitos, los contenidos y las orientaciones para la enseñanza específicas en cada una de las áreas curriculares. La propuesta no agota la posibilidad de incorporar otros contenidos y temáticas que pudieran surgir desde las particularidades institucionales. Esta selección, por su parte, se basa en los **Lineamientos** y en los **Núcleos** y atiende a los propósitos pedagógicos de las diferentes áreas curriculares de la educación inicial.

De lo anterior se desprende que la evaluación de los contenidos de ESI no debiera considerarse en sí misma independientemente del proceso de evaluación específico de las áreas con las que se articule y enriquezca, ya que es en esas vinculaciones que los contenidos cobran su entidad principal.

Comunicar, conversar e invitar a las familias

En los jardines es clave el trabajo conjunto que se pueda promover para compartir e informar a las familias -al igual que se hace respecto de otras áreas- sobre los contenidos de ESI que se abordan desde la perspectiva de la promoción y protección de los derechos de las niñas y los niños. Aun cuando en la Ley Provincial de ESI (14.744/15) se establece que no se debe solicitar autorización a los grupos familiares para abordar de manera explícita sus contenidos, es importante siempre abrir el diálogo y compartir inquietudes entre quienes integran la comunidad escolar.

Si bien las familias no son destinatarias de la ESI como sujetos del aprendizaje, sí tienen el derecho a saber qué se enseña. En este sentido, es deber de los jardines dar a conocer que se trabaja desde la ESI, cuáles son sus marcos normativos, qué contenidos y temas se proponen en las salas, de qué modos y en qué situaciones se abordan con niñas y niños. Esto puede acontecer en situaciones institucionalizadas, como en las reuniones donde se cuenta el proyecto del Jardín, o en conversaciones cotidianas relacionadas con algún emergente, inquietudes o preguntas a partir de los diálogos con niñas y niños. A las familias se les puede contar, además, que dentro del jardín los contenidos de ESI son también una forma de cuidar a niñas y niños desde la enseñanza y que los criterios pedagógicos siempre se fundamentan en la perspectiva de los derechos; y, fundamentalmente, como se especifica en el artículo 6 de la ley provincial de ESI, se trata de acompañarlas y acompañarlos promoviendo su libre elección y relaciones interpersonales más justas e igualitarias.

Si bien las familias no son destinatarias de la ESI como sujetos del aprendizaje, sí tienen el derecho a saber qué se enseña. En este sentido, es deber de los jardines dar a conocer qué se trabaja desde la ESI, cuáles son sus marcos normativos, qué contenidos y temas se proponen en las salas, de qué modos y en qué situaciones se abordan con niñas y niños.

Por otro lado, se trata de promover un intercambio abierto, permanente y respetuoso en relación con las inquietudes, preocupaciones y necesidades de las familias en torno a las experiencias cotidianas de las niñas y los niños respecto de la sexualidad, reconociendo las múltiples miradas y perspectivas en juego. Lejos de juzgar a quienes son referentes de las niñas y los niños sobre sus formas y prácticas de crianza, o sobre sus concepciones sobre la sexualidad infantil, la principal responsabilidad desde el jardín en este punto es comunicar qué se enseña, cómo se organiza y planifica en relación con la ESI y qué propósitos se tienen desde esta propuesta.

Si consultan cómo abordar un tema -dado que efectivamente las familias se acercan con dudas legítimas y encuentran en los jardines un espacio de diálogo y apoyo para dirimir inquietudes respecto de la crianza-, resulta crucial contar la manera en la cual se suele abordar en las salas, pero sin erigirse en autoridad incuestionada. Esto último teniendo en cuenta que se trata de un campo heterogéneo, objeto de debates, y que operan a su vez una multiplicidad de criterios en cada decisión que se tome, de manera que cada familia construye su propio camino.

En un marco de legalidad, respeto y cuidado, las familias hacen lo que pueden, lo que aprendieron, lo que les genera menos incomodidad y/o lo que creen mejor. En rigor, desde los jardines no nos compete juzgar aquello que enseñan en las casas, ni el modo en que lo hacen, siempre que no se vulneren los derechos de las niñas y los niños. Por el contrario, se trata de asumir como institución una posición hospitalaria que aloje dudas e inquietudes que las familias, especialmente en la posibilidad de acercar espacios, instituciones y organizaciones de la sociedad civil (de salud, desarrollo social, derechos humanos, justicia, etc.) en la medida en que permitan elaborar respuestas, aportar saberes y recursos.

Los ejes conceptuales de la ESI

La integralidad como enfoque amplio sobre la sexualidad se vincula con los cinco ejes conceptuales de la ESI planteados en la **Resolución** que, en su integración y entrecruzamiento, permiten abrir la

mirada sobre las posibilidades que tiene la ESI y sus fundamentos como una perspectiva institucional y curricular necesaria. En esta línea, se consideran herramientas conceptuales desde las cuales poder seleccionar y complejizar los contenidos de enseñanza, de manera tal que toda planificación y propuesta que tome contenidos de educación sexual pueda ser revisada a la luz de estos ejes y sus correspondientes perspectivas y sentidos pedagógicos.

Estos ejes, a su vez, pueden ser leídos en su articulación. Esto supone, por ejemplo, pensar la dimensión de la corporalidad atravesada tanto por la afectividad (puesto que incluye el aprendizaje de la propia autoridad y el consentimiento sobre el cuerpo en tanto prácticas de autocuidado que se desarrollan siempre en interacción con las y los demás) como por la perspectiva de género y la diversidad. De igual modo, el ejercicio de la ciudadanía y la promoción de los derechos habilita formas democráticas de habitar el jardín de infantes que se aseguran a través del reconocimiento de la diversidad como una disposición a recibir y alojar a las niñas, los niños y a sus familias.

Garantizar la igualdad de género

Particularmente, la **perspectiva de género** en sus desarrollos actuales contribuye a problematizar los sentidos y las prácticas en torno a la **construcción cultural sobre las masculinidades y feminidades**, es decir, respecto de los ideales socioculturales hegemónicos de "ser varón" y "ser mujer" (cómo deberían ser, hacer o sentir las personas según los roles de género asignados). Así, permite revisar las expectativas de comportamiento diferenciales y desiguales para varones y mujeres, especialmente en lo concerniente a los roles, las formas de expresar los sentimientos, de construir vínculos. Por ejemplo, el cuerpo masculino presupuesto desde el ejercicio de la fuerza, el poder, el dominio de los espacios públicos y el de las mujeres desde las características de debilidad, fragilidad, reproducción, pasividad y lo doméstico como espacio exclusivo.

Problematizar los mandatos culturales diferenciados para varones y mujeres junto con la desigualdad y violencia que entrañan constituye una apuesta fundamental para promover relaciones e identidades más libres, democráticas e igualitarias. En el trabajo pedagógico de los jardines se vuelve necesario visibilizar y cuestionar la desigualdad, los estereotipos y el propio binarismo sexo-genérico como lógicas desde las cuales se suele leer el mundo y como problemáticas que atraviesan socialmente a todas y todos. No se trataría de buscar reemplazar un deber ser por otro en estos asuntos, ni de prescribir un modo "correcto" de ser (sea cual fuese), sino de ampliar la oferta de sentidos, los discursos y repertorios, el horizonte de identificaciones, de categorías, desde donde las niñas y los niños puedan pensarse a sí mismos y a las y los demás.

No se trataría de buscar reemplazar un deber ser por otro en estos asuntos, ni de prescribir un modo "correcto" de ser (sea cual fuese), sino de ampliar la oferta de sentidos, los discursos y repertorios, el horizonte de identificaciones, de categorías, desde donde las niñas y los niños puedan pensarse a sí mismos y a las y los demás.

Formación personal y social

Ejercer los derechos

El punto de partida es la **concepción de las niñas y los niños como sujetos de derecho**, a ser escuchados y no discriminados, a la igualdad de oportunidades, a tener acceso a servicios de calidad,

a ser educadas y educados en la participación, a exigir el cumplimiento de sus derechos, de manera que las instituciones del Estado, la comunidad y, en general, la sociedad civil, deban garantizarlos.

Se destaca en este eje el derecho de niñas y niños a no ser maltratados, a la salud y al acceso a condiciones dignas de higiene y, al mismo tiempo, la autoridad respecto de su propio cuerpo. Esto se traduce en la promoción de prácticas de cuidado relacionadas con la prevención de las diversas violencias y situaciones de vulneración de derechos como el maltrato infantil, el abuso sexual en la infancia y la trata de niñas y niños.

Derechos fundamentales como el cuidado y el respeto por la integridad sexual de niñas, niños y adolescentes, se encuentran en el centro de las responsabilidades públicas actuales en pos de asegurar el derecho a la dignidad, a no ser sometidos a violencias, discriminaciones o maltratos que atenten contra su integridad psíquica, física, sexual o moral, ni estar expuestos a la explotación sexual, como se señala en Ley de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (26.061/06). En relación con la detección de situaciones de vulneración de derechos los pasos a seguir están indicados en las normativas y disposiciones vigentes de la DGCyE[5].

El respeto por la diversidad

La ESI como derecho educativo se articula, a su vez, con otros derechos humanos fundamentales y, en este movimiento, se convierte en un significante que colabora con incluir nuevas demandas sociales de identidades históricamente marginadas. En línea con el marco político-pedagógico señalado anteriormente, las nuevas leyes movilizan e interpelan a las instituciones educativas y las posiciones docentes, en tanto constituyen avances sustanciales en el reconocimiento de derechos a personas y grupos disidentes estigmatizados, patologizados y marginados por motivos basados en la identidad, la expresión de género y la orientación sexual. La diversidad como perspectiva, entonces, amplía la mirada para reconocer que las vivencias relativas a cómo las personas nos identificamos y cómo deseamos ser nombradas, tratadas y reconocidas son muy heterogéneas y, a veces desde muy temprana edad, ello puede coincidir o no con el género asignado. En esta línea, en los jardines el trabajo sobre el respeto por la diversidad tendrá que ver con volverse un lugar donde alojar a todas las niñeces y, por tanto, a las formas de ser, sentirse y expresarse.

Vale destacar que no se trata de pensar lo diverso como una cualidad de determinadas personas o grupos sociales y asumir desde allí una posición institucional que los aloja y habilita. En todo caso, se trata de un eje que invita a pensar la **diversidad como inherente a la vida en común**, donde las diferencias que ocurren entre personas o grupos sociales, desde un punto de vista ético, no debieran provocar situaciones de discriminación, segregación o exclusión.

Educación intercultural

Dentro del jardín de infantes es una responsabilidad asegurar el pleno reconocimiento a la identidad desde el **trato digno** y el derecho a la no discriminación de las infancias travesti/trans, no binarias e intersex. Las infancias travesti/trans atraviesan un proceso de **transición de género**, esto es: "(...) el proceso mediante el cual la persona comienza a abandonar el sexo/género asignado al nacer, optando cómo presentarse a sí misma y al mundo en general en términos de la identidad de género autopercibida" (DGCyE, 2021, p. 4). Por su parte, la **intersexualidad** refiere "(...) a todas aquellas situaciones en las que el cuerpo sexuado de un individuo varía respecto al estándar de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente" (Cabral, 2005, p. 31), en relación con los cromosomas, las gónadas, los genitales internos y externos.

5 Véase Comunicación 1/12. Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar. Año 2012.

La **identidad de género** es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona lo siente, más allá de la asignación de sexo en el momento del nacimiento (Ley Nº 26.743/12). Respetar el nombre autopercibido -elegido- y por el cual niñas y niños se reconocen e identifican es, entonces, garantizar el derecho a la identidad y, con ello, a la existencia. En relación con este eje, un recaudo necesario es el que tiene que ver con no naturalizar la existencia de "cuerpos femeninos" y "cuerpos masculinos", teniendo en cuenta que no hay una relación directa o de determinación entre la genitalidad y los modos en que las personas se identifican.

Al respecto, en la enseñanza de contenidos importantes como la escritura del nombre propio, es fundamental respetar el nombre autopercibido por niñas y niños. La escritura del propio nombre trata de una escritura singular, que tiene una fuerte carga emocional. Esto es así porque el nombre propio escrito es parte de la propia identidad (Ferreiro, 1979).

Prácticas del lenguaje

Dentro de este marco, la ESI no debe presentarse como una propuesta pedagógica prescriptiva sobre conductas, comportamientos, expresiones o deseos. Por el contrario, su abordaje busca promover y habilitar formas libres y respetuosas de ser y de habitar los jardines, siempre teniendo como centro de las intervenciones la consideración de niñas y niños como sujetos plenos de derecho. De allí que sea necesario propiciar un ambiente respetuoso e inclusivo de la diversidad sexo-genérica, que garantice el trato digno y la libre expresión en las diferentes formas de ser de niñas y niños, al tiempo que contribuya en la construcción de la confianza, la libertad y seguridad para que todas y todos puedan expresar sus ideas y opiniones.

Valorar la afectividad

La conformación de la sexualidad desde la infancia es un proceso dinámico de autodescubrimiento que además ocurre en el vínculo con otras y otros. En este sentido, el trabajo con y desde la afectividad se articula a su vez con las prácticas de autocuidado y cuidado hacia las y los demás, el respeto de la intimidad personal y ajena, así como también con el rechazo de toda forma de violencia. De allí la importancia de enseñar a poder decir *no* ante situaciones que vulneren los derechos de niñas y niños. Es por ello que "Cuando en la escuela se favorece el análisis y la expresión de emociones y sentimientos, se crean mejores condiciones para el abordaje de las distintas situaciones que pueden suceder (...). Tener presente el aspecto afectivo no implica anular o invisibilizar las tensiones o los conflictos que existen en todos los vínculos; por el contrario, nos permite dar cuenta de esas tensiones (que pueden manifestarse en enojos, peleas, cargadas, angustias asociadas a la sexualidad o el crecimiento) y abordarlas de la mejor manera posible para que no se resuelvan, por ejemplo, desde la violencia" (MEN, 2022, p. 13).

En el jardín de infantes el abordaje de la afectividad tiene que ver con intervenciones tendientes a promover formas de vinculación colectiva, de lazos de solidaridad y compañerismo. En este sentido, siguiendo a Brailovsky, "(...) los afectos se sitúan en el terreno de la intersubjetividad; lo afectivo es esencialmente relacional, representacional y situado" (Brailovsky, 2020, p. 176). En sus palabras, "Cuidar ese mundito en particular que es la sala implica cuidar las relaciones al interior del grupo, los modos de encontrarnos, de coincidir (...). En la sala, cuidamos cuando compartimos las experiencias del afecto, cuando mostramos que las cosas que pasan en el grupo nos pasan también a nosotros, a los adultos, a los docentes" (Ibidem, p. 83).

Desde esta perspectiva, es cuidadoso también ofrecer espacios de comunicación y escucha activa sin comprometer la libre expresión de lo que les sucede a las niñas y los niños, sienten o desean, ni hacerlo en función del control o la autorregulación

Formación personal y social

de sus conductas; en su lugar, es necesario habilitar y promover la escucha sin avasallamientos, visto que se trataría de la exposición pública de las propias afectaciones.

El cuidado del cuerpo y la salud

Desde este eje se promueve la autonomía progresiva de las niñas y los niños respecto de los conocimientos, las actitudes y los hábitos en torno a las prácticas de autocuidado y la participación responsable del cuidado de las y los demás y del ambiente.

Siguiendo a Calmels (2004), el cuerpo es una "insignia" en el sentido de que "se constituye en un distintivo que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos: primero con los cercanos cuerpos de la familia, luego de la colectividad, que comparte usos y modos de manifestarse. De esta forma, el cuerpo se constituye en una insignia familiar y colectiva. Pensamos al cuerpo como una construcción cultural, que se materializa y elabora sobre el soporte dinámico de la vida orgánica y se visualiza a través de diversas manifestaciones corporales, como son la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro, la voz, las praxias, la actitud postural, los sabores, la conciencia de dolor y de placer, etc. De esta manera, el cuerpo es en sus manifestaciones" (p. 1). Desde la dimensión social y colectiva que implican estos aspectos: "El cuidado del cuerpo propio y ajeno se encarna, también, en la posibilidad de construir con otros un modo de estar en el mundo que no se obture con las experiencias adultas, con sus temores o representaciones, pero que, paradójicamente, no se puede llevar a cabo sin su mediación, de allí la necesidad de un trabajo sostenido con los propios adultos" (DGCyE, 2008, p. 54).

La propuesta, en el marco de la ESI, es acompañar los aprendizajes de las niñas y los niños considerando la exploración y curiosidad como dimensiones vitales presentes en la niñez que no ocurren necesariamente en soledad. En esa dirección, la intimidad no debiera pensarse exclusivamente como sinónimo de individualidad, sino además ligada a la práctica de consentimiento entre pares, en especial para evitar interpretar de manera errónea sus interacciones como situaciones de avasallamiento. El abordaje de este contenido, por su parte, supone promover un comportamiento respetuoso no solamente entre niñas y niños, sino además en el vínculo que las y los docentes establecen con ellas y ellos. Como también, entre las y los integrantes del equipo institucional.

(...) la intimidad no debiera pensarse exclusivamente como sinónimo de individualidad, sino además ligada a la práctica de consentimiento entre pares, en especial para evitar interpretar de manera errónea sus interacciones como situaciones de avasallamiento. El abordaje de este contenido, por su parte, supone promover un comportamiento respetuoso no solamente entre niñas y niños, sino además en el vínculo que las y los docentes establecen con ellas y ellos. Como también, entre las y los integrantes del equipo institucional.

En este punto se busca contribuir también con la construcción de una mirada problematizadora sobre las representaciones sociales que se hacen de los cuerpos en relación con ciertos **cánones de "normalidad"** y **estereotipos de belleza corporales** de niñas y niños, mujeres y varones y las desigualdades que generan. Existen normas

sociales que otorgan privilegios de acuerdo con las características propias de un cuerpo hegemónico (blanco, occidental, heterosexual, cisgénero, delgado, estilizado, sin discapacidad). Esto conlleva a sostener una mirada desde la **diversidad corporal**, que supondría dar cuenta de que todos los cuerpos -en definitiva, todas las personas- son diferentes entre sí y que cada sociedad construye normas que los clasifican jerárquicamente. Esto significa que hay algunos cuerpos que son más visibles que otros en las representaciones sociales hegemónicas.

Por su parte, en relación con los modos de nombrar el cuerpo y las diferentes nominaciones de la genitalidad, se trata de ampliar los repertorios lingüísticos de las niñas y los niños, respetando las nominaciones familiares y sin suponer un único modo correcto de nombrar. Este es un aspecto central, puesto que las formas de designar dan cuenta de cómo las personas se autoperciben, de cómo se relacionan con su propio cuerpo y con el de las y los demás, y también de los vínculos que establecen, de su historia, de las prácticas culturales que encarnan, de la situación en la que están, etc. De manera que estas dimensiones constituyen tematizaciones significativas en el abordaje de los contenidos en las salas, el jardín y en el vínculo con los grupos familiares. Se vuelve necesario, entonces, evitar reproducir y anteponer miradas pudorosas o avergonzantes respecto del cuerpo para en todo caso preguntarse acerca de los usos sociales, los distintos contextos comunicativos y el lenguaje utilizado.



Las interacciones en el jardín brindan oportunidades para enseñar prácticas de autocuidado y también maneras de cuidar a otras personas.

1.4. Educación Ambiental Integral: un derecho de la ciudadanía hacia un ambiente sano, digno y diverso

A fin de garantizar la educación ambiental integral como derecho de niñas y niños en todo el territorio bonaerense, y en el marco de la Ley N° 27.621 para la implementación de la educación ambiental integral en la República Argentina y la Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral (2022), se brindan lineamientos que permiten pensar un abordaje particular para el Nivel Inicial. El propósito es acompañar y facilitar el ejercicio docente en la compleja tarea de educar para el cuidado y la protección del ambiente como parte de la construcción de ciudadanías democráticas en un marco de derechos (EAI, 2022), y reconociendo que niñas y niños necesitan vivir en un ambiente sano, digno y diverso.

La ley viene a formalizar una mirada particular de la educación ambiental como parte de un proceso permanente, integral y transversal. En este sentido, su abordaje atraviesa a toda la currícula y se incorpora como perspectiva institucional y de enseñanza. Para ello, se brindan lineamientos de trabajo que permiten "entretejer" el tema en la particularidad de cada jardín, cada distrito y cada región.



La educación ambiental aborda un objeto de estudio amplio, complejo y dinámico. En este sentido, pensamos el **ambiente** como "Un concepto dinámico cuyos elementos básicos son una población humana, un entorno geográfico, con elementos naturales y una infinita gama de interacciones entre ambos elementos. Para completar el concepto hay que considerar, además, un espacio y tiempo determinados, en los cuales se manifiestan los efectos de estas interacciones" (Trelléz Solís, 2015, p. 187).

La ley asume una mirada sociohistórica del ambiente entendiéndolo como un objeto en construcción. Las personas lo transformamos y construimos a la vez que somos construidos y transformados por él. Se trata de pensar un campo de relaciones sociales, culturales y en la naturaleza, que permitan la perdurabilidad de la especie humana bajo los siguientes principios: equidad para impulsar la igualdad, el respeto, la inclusión, la justicia, como constitutivos de las relaciones sociales y con la naturaleza, el patrimonio cultural y el reconocimiento de la diversidad cultural y los problemas ambientales como procesos socio históricos.

Para ello, resulta necesario comprender que, como dice Gurevich (2011), la degradación ambiental es una degradación de la vida social. O en términos de Leff (2012) que estamos transitando una crisis ambiental global de carácter civilizatorio que demanda repensar los modos de habitar el mundo y vincularnos con la naturaleza. Entonces, toma fuerza la cuestión de la ciudadanía para el abordaje de la educación ambiental integral porque refiere a cómo construimos una sociedad sustentable, hacia un nuevo horizonte cultural, de una perspectiva vital compartida, se trata de la vida nuestra y de todos los seres vivos del planeta, o como dice Chiqui González (2022), una sociedad ecológica.

En este camino, los temas ambientales se encuentran en tensión constante en el territorio, con conflictos que exceden muchas veces los campos de acción, propuesta y resolución de una institución educativa. Sin embargo, es posible abordar los conflictos ambientales desde un enfoque crítico y situado que permita problematizar e identificar las causas estructurales de los temas a tratar y desde allí profundizar en aspectos puntuales de la misma, con las responsabilidades que competen a cada actor en el proceso que se inicia.

En ese marco, una primera aproximación a la educación ambiental integral es desde la **ciudadanía**: ¿cómo construimos la educación ambiental integral y desde dónde? La participación activa es lo que

va a permitir la vida actual y futura de la humanidad. Se trata entonces de poner en el orden de la pregunta ¿cómo construimos un saber ambiental común, social y ciudadano que dé cuenta de relaciones respetuosas con la naturaleza y los bienes comunes? (Vercelli y Thomas, 2008).

Si hablamos de construcción de ciudadanía hablamos de participación activa, propiciando la escucha atenta de la voz de las niñas y los niños que asisten a nuestros jardines con el propósito de promover la formación de nuevas ciudadanías democráticas, críticas, participativas y comprometidas con el cuidado y la protección del ambiente (EAI, 2022). Es desde allí donde damos cuenta de un diálogo compartido hacia un "nosotras y nosotros" colectivo en un "saber ambiental común, social y ciudadano. Un proyecto compartido cuya construcción implica establecer acuerdos, resignar posiciones, escuchar y ser escuchado (...) dar cabida a la idea de cambio: reconocer una naturaleza transformada (...) transformación necesaria para dar respuesta a las necesidades de los grupos humanos" (Kaufmann y Serafini, 2014, p. 4).

Si hablamos de construcción de ciudadanía hablamos de participación activa, propiciando la escucha atenta de la voz de las niñas y los niños que asisten a nuestros jardines con el propósito de promover la formación de nuevas ciudadanías democráticas, críticas, participativas y comprometidas con el cuidado y la protección del ambiente.

Pensar la construcción de ciudadanía es también pensar en la acción y en cómo en ese accionar garantizamos un derecho que expresa la ley: vivir en un **ambiente sano, digno y diverso**. Desde este punto de vista, la cuestión de la ciudadanía hace foco en la educación ambiental integral para construir un saber ambiental capaz de ir dando respuestas a: ¿Qué es un ambiente sano, digno y diverso para ese nosotras y nosotros colectivo en cada uno de los contextos y las comunidades?



Propuestas didácticas en el marco de la educación ambiental integral en proyectos de huertas-jardín y mariposarios.

Una de las formas de abordaje de la educación ambiental en la educación inicial es desde el **paisaje**[6]. Porque el paisaje es cultura, necesita de una mirada, de interrelaciones entre el medio biofísico y el ser humano que lo define (Benassi, 2015). En la construcción del paisaje se conjugan las relaciones en la naturaleza, las relaciones productivas, las desigualdades, las miradas estéticas, históricas y simbólicas de los territorios.

La educación ambiental integral habilita y demanda un trabajo por lo menos en tres escalas: la comunitaria, la institucional y finalmente la de cada sala. Todas dialogan entre sí, se complementan y por supuesto una sin la otra carece de sentido.

La **escala comunitaria** sitúa a la educación ambiental integral en la acción barrial, local, en relación con las familias y el entorno donde se sitúa la institución escolar. Esta escala permite pensar la

6 Ver: Secretaría Cursos Virtuales ABC. 21/04/2021. Paisaje y Ciudadanía. La vegetación como derecho de las infancias. Luciano Roussy y Diana Paolini. Disponible en [Video YouTube]: **https://www.youtube.com/watch?v=E4tln1s527Y**

institución como un actor social del territorio que articula y entra en diálogo con otras instituciones, organizaciones sociales y comunitarias, sociedades de fomento, clubes de barrio, cooperativas, entre otras, buscando construir un compromiso compartido que dé cuenta de una experiencia o camino común.

Para ello, la educación ambiental tiene que situarse en temáticas reales y concretas de manera tal de fortalecer el entramado social y tener efectos que den cuenta de la mejora del hábitat, que permita a niñas, niños y familias formar parte de un proceso de construcción ciudadana capaz de tener consecuencias en sus territorios y en su vida cotidiana. Un proceso donde los municipios y otras instancias de gobierno asuman las responsabilidades que les competen, donde las personas adultas den cuenta de su parte y se permita participar a niñas y niños con propuestas cuidadas y acompañadas responsablemente. El área de Formación personal y social tiene mucho que aportar para abordar propuestas pedagógicas que den cuenta de estas dimensiones.

Formación personal y social

El abordaje a partir de proyectos regionales y distritales, proyectos institucionales anuales y/o plurianuales son estrategias que pueden dar cuenta de lo anterior, buscando los puntos en común y las particularidades de cada jardín.



En la provincia de Buenos Aires encontramos territorios con paisajes extraordinarios: mar y playas, sierras, islas con muchísima vegetación, reservas urbanas, parques públicos excepcionales, plazas de gran valor, alineaciones de árboles en las veredas de los barrios, clubes sociales con parques increíbles, reservas naturales. Pero también hallamos grandes territorios caracterizados por paisajes cotidianos de despojo, de escasez, de degradación, arroyos y lagunas contaminadas, cavas abandonadas, ausencia de plazas y parques de calidad, entre otras.

Ante esta realidad, es necesario iniciar acciones desde la educación ambiental integral, que permitan a niñas y niños a vivir y experimentar otro paisaje dentro del jardín y del barrio, que posibiliten disfrutar de experiencias de naturaleza pública en su más amplia concepción. En este sentido, algunos ejemplos a tener en cuenta son el desarrollo de proyectos escolares vinculados con la mejora de espacios públicos cercanos a la institución para convertirlos en “espacios verdes y de recreación”, donde sean las niñas y los niños quienes definan qué sentidos, elementos y seres vivos les interesaría incluir, qué juegos, etc. Donde hay escasez o degradación de espacios verdes es necesario brindar la posibilidad de su instalación para hacer posible que las infancias experimenten otro paisaje. Y que las familias, el barrio o el paraje puedan referenciar un lugar público de calidad que aporte a la construcción de una propuesta de mejora comunitaria, donde los elementos naturales sean centrales y también se ofrezca la posibilidad de interactuar con bienes culturales como textos literarios, música, teatro, entre otros. Las áreas de Educación artística podrán desarrollar numerosas propuestas en este sentido.

Educación Artística

En síntesis, en la escala comunitaria el paisaje como una dimensión del ambiente puede ser un aliado complementario desde una perspectiva que incorpora como centro a la cultura. Esto hace posible profundizar la mirada sobre el entorno.

De manera complementaria, en la **escala institucional** hacemos referencia a un jardín que es coherente en la construcción de un paisaje en sus patios de juegos y áreas exteriores, diferente al vivido de manera cotidiana por nuestras infancias. Patios de juegos y áreas verdes que ofrecen algo más a lo que se vive día a día. Una institución que plantea también un uso responsable de bienes y servicios como agua, electricidad y gas; una construcción lo más sustentable posible; material didáctico,

juegos, juguetes y mobiliarios que se cuidan y/o se reparan si fuera necesario y que en su mayor parte se integran por materiales poco contaminantes: maderas, metales, cartones y poco plástico. También poder abordar el tema de los residuos en el jardín y su manejo. Pensar en una institución que practique y promueva el cuidado ambiental en términos de proyecto institucional y social.



Diversas maneras de experimentar el contacto con la tierra.

En esta escala, pensar los **patios de juegos** y las **áreas exteriores** de los jardines desde la perspectiva ambiental habla también de la mirada que la institución tiene en relación con las niñas y los niños en la naturaleza. Los patios de juegos como ambientes provocadores (DPEI, 2021)[7] y de la enseñanza que alberguen diversidad de experiencias y posibilidades. Pensar los patios de juegos como espacios verdes, patios verdes, parques que permitan el juego en sus múltiples formas, pero también como "lugares" donde las propuestas pedagógicas trasciendan la sala. Y para ello tenemos que construirlos y nombrarlos enfatizando una semántica del espacio que permita desarrollar actividades sociales y pedagógicas. A modo de ejemplo, proponemos que exista un lugar para la literatura, con vegetación abundante que contenga, que cree un adentro y un afuera, que proponga otra sonoridad con el movimiento de las hojas y el sonido de los insectos, un espacio sombreado y confortable con mayor humedad relativa y penumbra donde podamos leer un cuento, crearlo o comentarlo.

De igual forma se invita a pensar los lugares de juego de manera diversa: areneros, sectores con troncos puestos en diferentes posiciones como lugar de encuentro y juego, elementos sonoros en las paredes para explorar el sonido, construcciones para usar como refugios hechos en madera o mimbre, redes de yute, entre otros. Los patios como espacios para el disfrute, pero también para la enseñanza y el aprendizaje. Pensar en huertas-jardín circulares o espiraladas y mariposarios, lugares con comederos y bebederos para aves y hasta un gallinero en un jardín de infantes rural. Allí donde es posible cultivar árboles y formar pequeños bosques: ¿Cómo cultivamos un árbol? ¿Cómo construimos un bosque? ¿Cómo cuidamos a otro ser vivo durante todo el año? ¿Qué redes construimos para poder cuidar de los seres vivos durante los recesos? ¿Qué enlaces puede tener con el juego, la literatura y la música? ¿Qué sucede con el tiempo y el cultivo relacionado a las infancias?

Donde se tiene un pequeño patio solamente, poder pensar en jardines de las abuelas y macetarios en recipientes de diversidad de materiales (cemento, barro, cerámica, reciclados, etc.), de tamaños, de especies: colgantes, apoyantes, epifitas, suculentas, tropicales, de pleno sol y de sombra, de floraciones diversas, de gajos y de semillas, de aromas múltiples (Roussy, 2019). Rescatar el saber ambiental de cultivo intergeneracional de abuelas y abuelos, la cultura del gajo y las memorias populares. Patios "verdes" con superficies de césped, lajas o ladrillos, chips de madera, gravas, pérgolas, en un diseño que invite a la creación y a la interacción con esos componentes, ofreciendo a niñas y niños un

7 Dirección General de Cultura y Educación – Dirección Provincial de Educación Inicial. (2021). El ambiente provocador, clave para la alfabetización cultural. Materiales didácticos y lugar en la enseñanza. Disponible en: **https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/El%20ambiente%20provocador.pdf**

contexto potente para el juego, la enseñanza y el aprendizaje. Jardines de colibríes, colores y flores que cultiven la belleza y la ternura por enseñar y aprender, para observar y cuidar entre todas y todos, un espacio público que sea un modo de estar y habitar en un jardín de infantes y en toda la comunidad.

Por último, la dimensión institucional y de la enseñanza en la sala y las áreas comunes del jardín se aborda de manera transversal en el documento, haciendo pie en el capítulo de ambiente social y natural. Es necesario planificar salidas de indagación al entorno para profundizar en su conocimiento y construir un saber ambiental común, social y ciudadano a partir de los conocimientos y las experiencias previas de niñas y niños. Es importante dar lugar a diálogos intergeneracionales para rescatar saberes populares y comunitarios, de los pueblos y las comunidades indígenas, entre otros. Tan sólo por citar un ejemplo, un jardín de islas vive en un ecosistema único donde conviven especies nativas y cosmopolitas, espontáneas y cultivadas; allí hay un conocimiento que portan las familias para compartir y construir un glosario comunitario que hay que poner a disposición, de manera tal de ampliar y enriquecer ese repertorio. Donde los entornos ofrecen la posibilidad de experiencias de naturaleza, por ejemplo, en el mar, la sierra o los bosques, las niñas y los niños tienen derecho a conocer esto en el disfrute con sus pares, maestras y maestros. Pero también la ciudad aparece como un paisaje a conocer, donde dimensiones poco vividas por las infancias permiten abrir nuevos horizontes.

Ambiente social y natural

Pensar en la educación ambiental integral es acercarse a construir un conocimiento capaz de transformar el territorio en un ambiente más sano y vivible para las infancias. Donde la belleza y el descubrimiento en la naturaleza interpelan diariamente la tarea de enseñar.

Pensar en la educación ambiental integral es acercarse a construir un conocimiento capaz de transformar el territorio en un ambiente más sano y vivible para las infancias. Donde la belleza y el descubrimiento en la naturaleza interpelan diariamente la tarea de enseñar.

1.5. La inclusión educativa: una mirada compartida y un horizonte común

Nuestro sistema educativo bonaerense es vasto y heterogéneo, construido con firmeza y con el ejercicio de derechos como premisa central. Las múltiples diferencias que lo habitan han ido ganando un lugar, disputando sentidos y ampliando derechos, desafiando la homogeneización y la uniformidad para constituir la experiencia de estar juntos y aprender. Estos procesos no se desarrollaron sin conflicto, ni por fuera del campo de tensiones de las definiciones de la política educativa que han generado procesos de inclusión o, por el contrario, políticas de exclusión al interior del mismo sistema.

El reconocimiento y el derecho político a las diferencias suponen, en el sistema educativo, que la diversidad intrínseca a todo grupo social no debe traducirse en vínculos de subalternidad o que reduzcan la complejidad de dicha relación. Entender las diferencias desde la "aceptación" o la "tolerancia" supone una relación asimétrica que no tiene en cuenta la heterogeneidad, sino que por el contrario deja "ingresar", hace lugar a quien considera diferente. En este sentido, la ideología de la normalidad y el capacitismo no reconocen ni celebran las diferencias que enriquecen y ensanchan los vínculos. A las diferencias no se les da la bienvenida, sino que simplemente se las acepta y respeta.

Ese reconocimiento deviene político cuando generamos las condiciones educativas para que todas y todos sean sujetos de su tiempo, con decisión y autonomía de pensamiento, entendiendo que la discapacidad es, entre otras cosas, una categoría social identitaria y política.

Estas condiciones justas para cada cual emancipan y hacen parte, sin tergiversar la diversidad que constituimos todas las personas al establecer las categorías "iguales" y "diferentes". La inclusión puede ser pensada, entonces, como derecho de participación tanto en escuelas de los niveles como en las escuelas de las modalidades y se expresa en diferentes trayectorias escolares.

Es necesario retomar dos conceptos que aparecen como indisolubles en la relación pedagógica entre el nivel y las modalidades: las categorías de inclusión y de discapacidad. La **inclusión** como política de Estado en el sistema educativo requiere reponer la historia del sistema y su mandato fundante en torno a la escolarización masiva, evitando desde siempre que la exclusión opere como mecanismo de desigualdad. Hoy más que nunca será necesario considerar las políticas llamadas de inclusión como una responsabilidad que no es excluyente de la modalidad de Educación Especial, ni exclusiva de trayectorias educativas de niñas y niños con discapacidad que transcurren en el nivel. Será entonces necesario reconsiderar el significante "inclusión" como el derecho de participación para todas y todos desde la escuela en lo público, en los saberes culturales, en los derechos y responsabilidades de ciudadanía, en la construcción de conocimiento.

Se considera a la **discapacidad** como una categoría política relacional que denuncia todo intento de normalización y es interseccional de desigualdades de género, de acceso a la salud, de sectores sociales y económicos, etc. Además, no prescinde del nombre, la historia, la edad, la autopercepción de cada sujeto. Para algunos grupos de personas con discapacidad, su situación se resignifica en prácticas culturales grupales y se expresa como orgullo hasta en un modo de nombrarse. En otros casos, es una etiqueta que presagia destinos. La discapacidad no es una categoría uniforme ni que defina con exclusividad quién es cada cual, ni mucho menos determina sus posibilidades. Pero siempre es una responsabilidad que la educación debe asumir como garantía de derechos.

Educación intercultural

En este sentido, debemos desmontar dos posiciones asignadas a la Educación Especial, a quienes enseñan y aprenden en ella. Por un lado, la romantización de la tarea y por otro la especialización de la misma. Estas posiciones incluyen por supuesto una concepción de sujeto que aprende, de quienes enseñan y de los saberes culturales que la escuela otorga.

La idealización que define a las personas con discapacidad con adjetivaciones cargadas de emotividad y afectividad, despoja a dichos sujetos de su carácter político y subestima su capacidad de decisión en un mundo que las y los incluye. Mecanismos como la sobrevaloración, la infantilización y la caridad se traducen en prácticas educativas que de alguna manera segregan y no permiten desplegar a partir de la enseñanza posiciones sociales de igualdad y horizontalidad para quienes habitan las escuelas, que con sus diferencias y no a pesar de ellas, ocupan un lugar relevante en la sociedad. La permisividad, la adjudicación de conductas esperables por definiciones de orden biológico/médico no contribuyen a reponer la potencialidad de la práctica social y educativa que interrumpe, con decisiones pedagógicas, la aparente e inamovible relación entre origen y destino.

El campo problemático de la discapacidad es relacional y no individual, por lo tanto esto puede traducirse en prácticas pedagógicas que intenten alterar el dispositivo escolar más que pretender cambiar a los sujetos para que se "adapten" a él.

El campo problemático de la discapacidad es relacional y no individual, por lo tanto esto puede traducirse en prácticas pedagógicas que intenten alterar el dispositivo escolar más que pretender cambiar a los sujetos para que se "adapten" a él. Este posicionamiento también interpela a la patologización desde edades tempranas y a las prácticas educativas normalizadoras y capacitistas.

Un camino entre el Nivel Inicial y la Educación Especial

La modalidad de Educación Especial asume actualmente como posicionamiento político-pedagógico la centralidad de la enseñanza, la igualdad como punto de partida, el derecho político a las diferencias y la inclusión educativa como política de Estado. Se constituye hoy más que nunca en una modalidad enseñante protagónica en el sistema educativo, que trabaja transversalmente junto a todos los niveles y las modalidades. Como modalidad no se considera subsidiaria de los niveles, sino que aspira y propone un trabajo común y compartido.



Propuestas didácticas ofrecidas en un marco de igualdad.

El camino compartido y corresponsable entre la Educación Especial y el Nivel Inicial se inicia, en ocasiones, desde el primer ciclo del Nivel Inicial, donde los CEATS y los jardines maternales trabajan juntos para favorecer las trayectorias de niñas y niños. Debemos reconocer a las instituciones de Atención Temprana del Desarrollo Infantil como las que abordan dicho desarrollo desde una perspectiva pedagógica y desde la propia especificidad de la modalidad de Educación Especial, lo que le otorga una impronta propia, en clara vinculación con el nivel, y en función de generar mejores condiciones para las trayectorias vitales y educativas.

Ya el segundo ciclo del Nivel Inicial, se incluyen actualmente miles de niñas y niños que realizan su trayectoria en los jardines junto con la modalidad de Educación Especial. Ese es nuestro horizonte y a la vez nuestro camino. Enseñamos juntos y trabajamos a la par.

En esta tarea compartida la modalidad no realiza tareas de apoyo a la enseñanza, sino que centralmente conduce procesos pedagógicos en equipos de trabajo, que en el caso de la educación inicial se realiza en parejas pedagógicas junto a maestras y maestros del nivel. Es así que quienes son parte de las denominadas propuestas de inclusión son estudiantes de ambas escuelas, con dos maestras o maestros, dos equipos directivos, dos equipos de supervisión y dos equipos técnicos o de orientación (en el caso que este último sea parte del nivel).

La transversalidad supone causas comunes y decisiones compartidas. No es una mera declamación ni un mandato normativo, carente de materialidad. Incluye desde las previsiones para la enseñanza, la distribución de saberes y la evaluación tomadas en equipo y evitando las fragmentaciones que supongan una o un docente enseñante (el del nivel) y otra asesora u otro asesor y especialista (la o el de la modalidad). La tarea es compartida, con saberes propios que confluyen en un mismo proyecto.

Por otro lado, el lugar de "especialista" que se ha asignado a la tarea de la Educación Especial en el sistema educativo, supone que quienes despliegan su labor con personas con discapacidad poseen un saber técnico específico tal, que no es accesible al campo de quienes enseñan lo "común".

Este saber, entendido y producido como críptico e indiscutible carga con dos dificultades intrínsecas: por un lado, no permite horizontalizar saberes propios y necesarios para ponerlos en juego en la enseñanza de lo que todas y todos deben aprender; y por otro, construye dispositivos educativos que solo responden a esa especificidad y supone que las y los estudiantes con discapacidad sólo pueden aprender con ese despliegue técnico y con dichos profesionales.

Estos posicionamientos se traducen en prácticas instaladas e instituidas que afectan la dinámica interinstitucional en detrimento de la enseñanza compartida y delegan ese saber y su supuesto de especialización a las y los docentes de la modalidad, fragmentando el tiempo y espacio escolar o tomando decisiones pedagógicas que no potencian, sino que obstaculizan la tarea. Tarea de enseñanza que emancipa, es democrática y enseña todo a todas y a todos, y en la cual la confluencia de saberes, formaciones y desarrollos profesionales supone campos en común y, por supuesto, define especificidades.

La tarea de enseñanza: una responsabilidad colectiva

Por lo enunciado anteriormente decimos que las prácticas de intervención de las maestras y los maestros de la modalidad de Educación Especial en el Nivel Inicial son prácticas de enseñanza, y más específicamente de **co-enseñanza**. Esto implica una responsabilidad compartida. Responsabilidad que involucra a las instituciones que educan a niñas y niños que transitan en el nivel en los denominados proyectos de inclusión. Por eso decimos que el trabajo es interinstitucional, entre niveles, entre equipos docentes y equipos directivos, es co-responsable.

La tarea de la maestra y el maestro de Educación Especial en los niveles es educativa, lo cual conlleva intercambios, planificaciones, enseñanza y evaluaciones diseñadas conjuntamente. Quienes se desempeñan cotidianamente desarrollando las propuestas de enseñanza en conjunto entre la modalidad y el Nivel Inicial, generan encuentros pedagógicos con la o el docente del nivel y con la institución. Elaboran planificaciones conjuntas que permitan a las niñas y los niños con discapacidad el acceso a los contenidos considerando siempre la necesidad de que sean favorecedoras también para el grupo de pertenencia, y que produzcan grupalidades. Las maestras y los maestros realizan

mediaciones, propuestas de enseñanza y de evaluación de acuerdo a los contenidos seleccionados y aun cuando se necesite accesibilidad a esos contenidos, contemplan una definición de construcción de aprendizajes en interacción con otras y otros.

Las intervenciones docentes en el nivel en muchas ocasiones orientan a producir movimientos, propuestas y escenarios institucionales que contribuyen a mejores aprendizajes y nuevas experiencias vinculares para todo el grupo clase y para toda la comunidad educativa.

Se necesita asegurar lo común -lo público, lo que pertenece a todas y todos- y alojar diferentes formas de transitar la escuela y construir conocimiento mediante la creación de condiciones que no invisibilizan las diferencias ni que tampoco las segregan.

Se necesita asegurar lo común -lo público, lo que pertenece a todas y todos- y alojar diferentes formas de transitar la escuela y construir conocimiento mediante la creación de condiciones que no invisibilizan las diferencias ni que tampoco las segregan.

En relación con los saberes culturales que la escuela otorga como garantía de derecho, las diferencias ponen en jaque algunas nociones que se traducen en decisiones de enseñanza para las propuestas educativas de las que son parte niñas y niños con discapacidad. Una de ellas es la supuesta simplificación que requiere la tarea. Esta definición, no necesariamente comprobable, corre el riesgo de operar como un condicionante de la enseñanza. Es decir, que lo que socialmente es un prejuicio o una estigmatización (las personas con discapacidad portan un déficit), se traduce en prácticas educativas que recortan intencionalmente contenidos o los simplifican, en vez de complejizarlos para nutrir la propuesta del grupo. A partir de esta **idea de complejización** (que supone otros posibles modos de apropiarse de la realidad y operar frente a ella, y no necesariamente modos más simples o básicos) creemos tener más posibilidades de expandir la propuesta grupal y propiciar mejores aprendizajes colectivos.

La diversidad lingüística y cultural en nuestra provincia también incluye la Lengua de Señas Argentina (LSA) -lengua de la comunidad Sorda argentina, el español como lengua segunda para hablantes de otra lengua primera (como en el caso de niñas hipoacúsicas o sordas y niños hipoacúsicos o sordos)[8], el código braille (código de transcripción del español para la lectura y la escritura para niñas ciegas y niños ciegos).

En esta etapa educativa, la Lengua de Señas Argentina (LSA), el español como lengua segunda, el código braille y los sistemas personalizados, generalmente, se encuentran en construcción en los entornos familiares de cada niña o cada niño y mayormente llegarán a ellos desde la escuela. Se desarrollarán en las interacciones en el jardín y a partir de los contenidos de las unidades didácticas, las secuencias, los proyectos, las actividades.

En primer lugar, esto supone distribuir un repertorio de comunicación para el conjunto de las niñas y los niños y docentes para que puedan interactuar en actividades espontáneas. Además, claramente incide en la planificación y el desarrollo de la enseñanza para que todas y todos sean incluidas e incluidos en las situaciones didácticas. Todo ello compromete el trabajo corresponsable y co-enseñante entre docentes del nivel y de la modalidad de Educación Especial, ya que involucra valoraciones funcionales

8 Aunque las niñas y los niños no sean usuarias y usuarios de LSA, se puede considerar que el español es para ellas y ellos una lengua segunda por el modo en que lo adquieren y por las intervenciones didácticas que precisan.

de la comunicación[9] y luego construcciones específicas, la socialización en LSA y en español, variaciones didácticas cuando este sea una lengua segunda y la alfabetización inicial mediada por el braille.

Cada lengua/código/sistema personalizado necesita formar parte del ambiente alfabetizador, de las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad, de aquellas en torno a la literatura y en las del Ambiente natural y social; de los materiales ofrecidos, las bibliotecas, las reflexiones sobre el lenguaje y la evaluación. Asimismo, en todas las áreas de enseñanza del Nivel Inicial y no solo en Prácticas del lenguaje.



Una escuela que al reconocer las diferencias, garantice que lo común acontezca.

Se planteó al comienzo de este apartado que las diferencias propias de todo entramado social conmueven necesariamente, en el caso del campo educativo, la pretendida uniformidad y homogeneidad de las organizaciones escolares. Las definiciones político pedagógicas que pudimos construir como colectivo de educadoras y educadores son nuestro camino. Las que tenemos por delante y que se construyen entre escuelas, nuestro horizonte.

9 La "valoración funcional de la comunicación" se refiere al proceso descriptivo de los niveles y las modalidades comunicativas de una niña o un niño desde una perspectiva integral, es decir en relación con el contexto y las actividades. A partir de ella, es posible establecer recursos que incrementen sus estrategias comunicativas, el mundo de significados, los propósitos de la enseñanza, sus características y planificar intervenciones.

"Lo bueno de muchos jardines es la comunicación con las familias, el compartir actividades."

Familia de jardín de Moreno



Propósitos generales de la educación inicial

2. Propósitos generales de la educación inicial

En relación con las niñas y los niños

- Promover y garantizar el cumplimiento de los derechos de niñas y niños establecidos en los marcos legales y normativos vigentes, atendiendo a lo común y lo singular de cada sujeto.
- Garantizar el derecho a aprender de niñas y niños, en clave de igualdad, generando las mejores oportunidades educativas, entre el cuidado y la enseñanza.
- Favorecer el desarrollo integral de las infancias brindando seguridad y confianza, en un clima de hospitalidad, afecto y comprensión, que promueva el avance en todos sus aprendizajes.
- Promover y garantizar el derecho a la educación de niñas y niños con discapacidad.
- Promover y actuar en pos del cuidado integral de niñas y niños en acciones articuladas con distintos organismos estatales del sistema de promoción y protección de los derechos.
- Garantizar el derecho de niñas y niños a recibir Educación Sexual Integral y promover su abordaje transversal y sistemático en los jardines, problematizando las desigualdades en sus distintas dimensiones (sexo-genéricas, etarias, étnicas, sociales, etc.) en pos de experiencias de vida más justas y libres.
- Promover en las infancias valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y la reciprocidad, el cuidado de sí y de las demás personas, el respeto, el diálogo, la libertad, la verdad y la justicia que fortalezcan la formación ciudadana de niñas y niños.
- Garantizar el derecho a recibir educación ambiental integral que involucre distintos conocimientos, saberes, cosmovisiones, valores (equidad, solidaridad y cooperación) y prácticas que aporten a la participación de niñas y niños en el ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso.
- Apreciar junto a niñas y niños el ambiente en su biodiversidad y el cuidado de la naturaleza desde las concepciones y prácticas de los pueblos originarios sobre la Madre Tierra.
- Asegurar la enseñanza de conocimientos socialmente significativos que amplíen y profundicen las experiencias infantiles en sus dimensiones sociales, culturales, estéticas y ciudadanas, favoreciendo nuevos aprendizajes.
- Incluir y reconocer las diversas prácticas culturales, las historias personales, los modos de vida de las familias y las comunidades de pertenencia (indígenas, negros, migrantes, personas con discapacidad, entre otros grupos sociales), en el marco de una educación intercultural.

- Favorecer la construcción de la propia identidad, la autonomía y su pertenencia a la comunidad local, provincial y nacional.
- Ofrecer oportunidades para el desarrollo del juego, la exploración y la producción creativa a través de los diferentes lenguajes y gestualidades atendiendo a las diferentes formas de comunicación ya sean orales, escritas, de señas, comunicación aumentativa y alternativa, entre otros posibles.
- Incorporar y reafirmar la cultura y la lengua materna de niñas y niños de comunidades y pueblos indígenas.
- Contribuir al enriquecimiento de la disponibilidad corporal y motriz a través de prácticas significativas que garanticen la construcción de la corporeidad.
- Incorporar de manera crítica el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como elementos distintivos e integrados en los ámbitos de la cultura escolar y las realidades de las comunidades.

En relación con las comunidades y los grupos familiares

- Involucrar en la tarea educativa a quienes son responsables de cada niña y niño, propiciando una comunicación fluida, diálogos constructivos y respeto mutuo en la búsqueda de criterios compartidos para la crianza y la tarea escolar.
- Generar espacios de participación real y genuina que posibiliten y fortalezcan los lazos con las comunidades, la construcción de identidades y sentido de pertenencia, desde lo institucional, lo local y lo regional.
- Fomentar situaciones de escucha promoviendo el reconocimiento, el diálogo constructivo y el respeto mutuo, logrando criterios compartidos y la resolución cooperativa de problemas.
- Ampliar la red de vínculos con todas las comunidades, profundizando la relación con las familias, las ex alumnas y los ex alumnos, organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones públicas (salud, desarrollo social), a través de espacios de participación y articulación de acciones, en función de los propósitos formativos del Nivel.
- Reconocer las cosmovisiones, saberes socioculturales, ancestrales, populares de niñas y niños, familias y comunidades en la construcción de un proyecto institucional compartido y en la tarea cotidiana de enseñanza.
- Establecer vínculos con los grupos familiares, cuyos integrantes se encuentren privados de libertad para que puedan acompañar la trayectoria escolar de sus hijas e hijos.

En relación con los equipos de trabajo

- Crear un clima de trabajo democrático, de diálogo y respeto mutuo, que favorezca el desarrollo personal y profesional generando confianza en las propias capacidades, en la institución y en la interacción entre pares y con los demás actores.
- Fomentar la constitución de equipos de trabajo, que participen activamente en la definición y realización de la propuesta formativa del proyecto institucional educativo.
- Favorecer la construcción de la autoridad pedagógica, asumiendo la responsabilidad indelegable y el compromiso del equipo docente en la tarea de cuidado y enseñanza, de cada niña y niño de la institución educativa.
- Promover la formación permanente del equipo institucional, favoreciendo la circulación e intercambio de experiencias y saberes que permitan el ejercicio de la enseñanza de un modo responsable, comprometido y reflexivo.
- Construir acuerdos y estrategias para la articulación entre niveles, modalidades y demás efectores del Estado con el objeto de promover, proteger y restituir derechos en forma integral.
- Garantizar la continuidad de las trayectorias educativas, en un trabajo articulado respetando la coherencia interna y la especificidad de cada nivel y modalidad.
- Transformar los jardines en espacios de diálogo que den lugar a las palabras, los saberes, visiones de mundo y formas de vida de grupos diversos.
- Reconocer los valores y principios de la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades, la justicia y el reconocimiento mutuo y la aceptación de la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Reconocer y comprender la pertenencia de niños y niñas a diferentes grupos, propiciando la vivencia en la diversidad sociocultural, procurando que las visiones y experiencias de los distintos grupos entren en juego para incorporar, paulatinamente, dichos saberes en la educación inicial.

“Acá se trabaja en equipo y eso ayuda. Me gusta la sencillez de los actos, no pedir disfraces, que no se exponga a los chicos, que sean significativos para ellos y se respeten las infancias.”

Familia de jardín de Villarino



Orientaciones para organizar la enseñanza

3. Orientaciones para organizar la enseñanza

Enseñar en la educación inicial

Las instituciones del Nivel Inicial son el primer espacio público donde niñas y niños inician su trayectoria educativa. Son una oportunidad fundamental para su desarrollo integral y la ampliación de sus horizontes culturales, en una sociedad democrática y pluralista.

Enseñar en el Nivel Inicial es una responsabilidad ética, política y pedagógica con las infancias. Asumir la responsabilidad ética supone reconocer a niñas y niños como sujetos de derechos y comprometernos a responder con propuestas de enseñanza que garanticen el derecho al juego, a la educación y al aprendizaje.

La enseñanza es una práctica social, cultural e histórica, en la cual las y los docentes asumen la responsabilidad de transmitir conocimientos de manera contextualizada, con la clara intención de intervenir en el proceso de aprendizaje de niñas y niños.

Pensar la enseñanza en las instituciones del Nivel Inicial plantea el desafío de reflexionar sobre los fundamentos y propósitos de la educación en la primera infancia y la responsabilidad de generar las condiciones para que las niñas y los niños aprendan.

Enseñar es poner a disposición un legado cultural con experiencias formativas que enriquecen y amplían los universos culturales de niñas y niños. Si la escuela enseña lo que ya saben o lo que pueden encontrar fácilmente en otros medios, está diluyendo su potencialidad y defraudando las expectativas que la sociedad pone en ella.

La enseñanza nos compromete a ampliar los repertorios culturales de niñas y niños. Para concretarlo se precisa la mediación de las y los docentes, que ponen a su disposición los bienes simbólicos y materiales a través de variadas experiencias para conocer, comprender y problematizar la realidad, tendiendo puentes con el universo social y cultural.

Para la mayoría de niñas y niños el jardín de infantes es el inicio de las trayectorias escolares. Para otras y otros, es la continuidad de una trayectoria que comenzó en los jardines maternales, jardines comunitarios, salas maternales. Todas y todos deben tener la oportunidad de conocer, jugar, explorar, experimentar, participar, disfrutar, comunicarse, conocerse y conocer a otras y otros, aprender múltiples lenguajes y expresarse con ellos (la palabra, el movimiento, el arte).

Las instituciones del Nivel Inicial, las familias y las comunidades

Las instituciones del Nivel Inicial reciben niñas y niños de diversos grupos sociales y culturales pertenecientes a comunidades, caracterizadas por pluralidades étnicas, culturales y lingüísticas, que conviven en condiciones desiguales.

Marco político - pedagógico

La población escolar es diversa y los jardines de infantes necesitan construir con las familias y las comunidades vínculos en los cuales reconozcan y dialoguen las diversas maneras de pensar el mundo, relacionarse y participar.

La relación entre las instituciones de educación inicial y las familias es una construcción en el marco de determinadas condiciones sociales e históricas. En la misma, existen diferentes expectativas y representaciones mutuas que tienen quienes necesariamente participan de este proceso (las niñas y los niños, las y los docentes, equipos directivos, auxiliares, las familias y las comunidades). La diversidad en los modos de ser de los grupos de los que participan necesita ser pensada y asumida como riqueza que atraviesa las experiencias y las propuestas de enseñanza.

Es fundamental la reflexión del equipo docente sobre qué imágenes, representaciones y supuestos se tienen acerca de las familias y del vínculo con ellas, atendiendo a que en muchas ocasiones puede no coincidir con las familias reales (Siede y Serulnicof, 2020).

Formación personal y social

El compromiso con la revisión de las concepciones sobre las familias y las comunidades permite que la escuela avance en su construcción como un espacio público, más justo y solidario.



Interesa destacar que el término "familias" reconoce la existencia de variadas maneras de construir lazos y de organización, que no se limita a los lazos definidos por lo biológico. La diversidad de configuraciones familiares implica reconocer la presencia de personas adultas que se ocupan y se hacen responsables de la crianza, el cobijo y la educación de las niñas y los niños (madres, padres, abuelas, abuelos, hermanas, hermanos mayores, vecinas, vecinos, miembros de la comunidad cercana, entre otros).

Al ingresar en el sistema educativo, familias, niñas y niños e instituciones construyen un "contrato" de expectativas recíprocas de participación y confianza. Estas necesitan ser explicitadas para poner en palabras qué se espera de un lado y del otro, evitando suposiciones e imágenes estereotipadas. Para el jardín de infantes implica reconocer que las familias tienen creencias y modos de vida diversos, sus propias ideas y criterios sobre las tareas de crianza como se desarrolla en el área de Formación personal y social.

Dicha construcción demanda a las instituciones del Nivel Inicial prever y revisar las acciones y los canales de comunicación que utiliza para presentar su propuesta educativa, explicar cómo las y los docentes enseñan y cómo aprenden las niñas y los niños en el jardín de infantes, argumentando los fundamentos de sus decisiones. Estas cuestiones son fundamentales porque el propósito es la confianza y el reconocimiento del jardín de infantes como espacio de cuidado, de cobijo y de enseñanza.

A los tradicionales canales de comunicación como carteleras y cuadernos de comunicaciones, se suman en la actualidad los formatos digitales que predominaron durante la pandemia (el Whatsapp y el Facebook del jardín, por ejemplo). Esto obliga a considerar cómo y cuándo usar estos últimos recursos, en particular determinar quién y qué se transmite. En todos los casos el desafío es su institucionalización, es decir la reflexión y los acuerdos para definir el código, el tono, los momentos y los contenidos adecuados para utilizar cada uno de estos canales y construir una comunicación respetuosa.

Los modos en que se invita a las familias a participar, la forma en que se organiza el espacio para recibirlas en una reunión, las consignas y actividades que se prevén para promover el diálogo, los materiales que se compartirán, son -entre otros- aspectos centrales en la construcción de vínculos de reconocimiento y valoración del otro. Las entrevistas, las reuniones y otras actividades compartidas con las familias necesitan ser pensadas y organizadas como momentos de diálogo, que propicien la escucha y la circulación de la palabra.

Las instituciones y la enseñanza

La tarea en equipo, docentes y directivos

Los jardines de infantes, urbanos y rurales del continente e islas, los jardines maternales, los jardines comunitarios, los JIRIMM, son los lugares donde cada día se pone en acto la enseñanza, en entornos muy diversos como islas, parajes, barrios de pequeñas y grandes ciudades, entre otros. Garantizar en todos ellos el cumplimiento de los propósitos curriculares involucra a toda la institución.

Niñas y niños son sujetos históricos y sus aprendizajes se construyen en la trayectoria por todas las secciones a las que asisten en el jardín maternal y el jardín de infantes que constituyen la unidad pedagógica de la educación inicial.

Esto demanda **articular la enseñanza entre las secciones**, para lo cual es preciso analizar la trayectoria escolar de la población infantil, las propuestas educativas desarrolladas, la necesidad de cambios y mejoras en ellas, establecer acuerdos para pensar otras alternativas posibles que las enriquezcan. Se trata de un trabajo colectivo, que trasciende los límites de cada docente pensando sólo en su sala y en su planificación.

Exige el compromiso de cada integrante del equipo docente en la contextualización del Diseño Curricular, es decir, en la toma de decisiones profesionales de carácter político: qué y cómo enseñar a las niñas y niños y para qué.

Esas decisiones requieren la deliberación activa y democrática de cada miembro del equipo institucional para garantizar que las propuestas educativas del jardín enriquezcan las trayectorias de niñas y niños.

En el marco de las políticas públicas y las normativas vigentes, los equipos organizan proyectos, trazan planes de acción, abren nuevas preguntas. Ello implica un proceso donde se articulan voces y aportes, se analizan y discuten ideas sobre la enseñanza, las prioridades, las experiencias previas, se argumenta la necesidad de modificaciones y revisiones. La organización de las ideas, los acuerdos y las acciones en una producción escrita tendrá así carácter colectivo y público, abierta al intercambio y la discusión.

En el marco de las políticas públicas y las normativas vigentes, los equipos organizan proyectos, trazan planes de acción, abren nuevas preguntas. Ello implica un proceso donde se articulan voces y aportes, se analizan y discuten ideas sobre la enseñanza, las prioridades, las experiencias previas, se argumenta la necesidad de modificaciones y revisiones.

El equipo directivo tiene un rol fundamental como responsable de generar las condiciones para promover, sostener y coordinar el trabajo colectivo. La planificación convoca a organizar los grupos, los tiempos, los espacios y materiales para la tarea, de modo que articule e integre la enseñanza entre secciones. Los equipos directivos organizan dispositivos de intervención (Greco, 2014) de diversas maneras, al proponer y explicar ideas y conceptos, plantear problemas a analizar, recordar cuestiones a tener en cuenta, sugerir y proponer itinerarios de formación, socializar experiencias, invitar a revisar algunas decisiones, validar otras.

Conformación de los grupos: la sala multiedad

Una de las decisiones importantes que resuelve la institución es cómo se conformarán los grupos de alumnas y alumnos. Si las salas se organizarán por edad o se conformarán grupos multiedad. Las salas multiedad pueden estar organizadas de diferente manera: algunas formadas con niñas y niños de 2 a 5 años (generalmente presentes en el medio rural: los JIRIMM), otras con niñas y niños de 3 a 5 años, o de 2 y 3, de 3 y 4, o de 4 y 5 años.

Es importante al conformar este tipo de agrupamientos que la institución comunique y explique a las familias las características y los modos de organizar la tarea de enseñanza, atendiendo a las preocupaciones, los temores y las expectativas que suelen tener cuando sus niñas y sus niños asisten a estas salas. Las salas multiedad presentan diferentes características y particularidades, según se ubiquen en zonas urbanas, rurales de continente o islas. Algunas de las variables que las determinan son el rango de edades, la cantidad de niñas y niños que forman el grupo, los parentescos entre ellas y ellos.

Niñas y niños de diferentes edades pueden aprender juntos y, por lo tanto, es posible desarrollar la tarea de enseñanza en las salas multiedad.

La enseñanza en estas salas convoca a pensar algunas preguntas, revisando las ideas de uniformidad y homogeneidad en las prácticas: ¿Qué estrategias y alternativas son necesarias para enseñar en la sala multiedad? ¿Cómo se organiza la jornada en ellas? Cuestiones como la diversidad de tiempos y ritmos de aprendizaje de cada alumna o alumno, sus diferentes posibilidades para resolver las actividades, los diferentes modos de participar, la diversidad de expectativas, son aspectos a resolver con variedad de formatos y estrategias. Habrá propuestas que se realizan con todo el grupo y otras que serán diferentes para cada subgrupo de niñas y niños.

La heterogeneidad también está presente en las salas que agrupan a niñas y niños de una misma edad, por eso es necesario repensar la idea según la cual agrupar alumnas y alumnos de una edad similar aseguraría cierta homogeneidad, bajo el supuesto de que tendrían intereses, formas de aprender, conocimientos y experiencias similares. En todos los grupos escolares, niñas y niños tienen diferentes ritmos y tiempos de aprendizaje, bagajes culturales, distintas experiencias de juego, variados niveles de comprensión, comunicación y





expresión. La interacción entre niñas y niños de diferentes edades se debe considerar una fortaleza de las salas multiedad, porque en esa interacción existe una oportunidad única para que realicen aprendizajes valiosos, amplíen su campo de acción y de representación, aprendan nuevos procedimientos y avancen en la construcción de conocimientos. Para organizar y desarrollar las actividades previstas en las unidades didácticas, en los proyectos y en las secuencias se considera fundamental planificar propuestas didácticas que incluyan situaciones de multipropuesta, juego en sectores y diversos modos de agrupar a niñas y niños, con momentos de trabajo individual, grupo total y otros en pequeños grupos.

La unidad didáctica o proyecto es para todo el grupo y en su desarrollo se podrá articular con secuencias didácticas para trabajar algunos contenidos específicos con los distintos grupos de chicas y chicos. Estos subgrupos no necesariamente serán por edades similares, sino atendiendo a sus diversos niveles de aprendizaje de acuerdo a la intencionalidad de la propuesta.

Organización de la enseñanza: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas

La enseñanza requiere de organización para ordenar, anticipar y comunicar la selección de contenidos, las propuestas educativas y decisiones sobre **la organización del tiempo, de los espacios, las formas de agrupamiento de niñas y niños, los materiales y recursos**. Estas decisiones son fundamentales para concretar la intencionalidad que caracteriza a la enseñanza, entendiendo que el aprendizaje es un proceso que requiere tiempo y multiplicidad de acciones, algunas de ellas realizadas en forma reiterada para estructurarse.

Las actividades que se realizan de manera aislada y sin conexión entre sí producen

pocos efectos educativos. Aprender entraña un proceso costoso, complejo y arduo de reconceptualizaciones sucesivas. Una situación momentánea y aislada realizada por el grupo, no necesariamente genera aprendizajes ni promueve la construcción de nuevos conocimientos. El aprendizaje no se produce instantáneamente, la construcción de conocimientos demanda tiempo y muchas situaciones de enseñanza, organizadas con anticipación, sistemáticas y variadas.

En el Nivel Inicial existen tres estructuras de planificación, de larga tradición: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. Cada una de ellas tiene potencialidades y características propias. Analizarlas permitirá fortalecer la toma de decisiones, considerando que en cada una de estas estructuras las perspectivas establecidas en el Marco político-pedagógico resultan los ejes transversales, que aportan sus propios contenidos, y plantean también modos de pensar los contenidos seleccionados y el diseño de las situaciones de enseñanza. Si bien este diseño opta por estos modos de organizar la enseñanza, también se reconoce que las y los docentes toman decisiones para diseñar esos y otros formatos posibles que darán cuenta de su intencionalidad educativa.

Marco político - pedagógico

La **unidad didáctica** es una forma de organización de la tarea, que tiene por finalidad promover que las niñas y los niños conozcan un recorte significativo del ambiente. Su elaboración implica primero seleccionar el recorte del ambiente y luego plantear preguntas vertebradoras, seleccionar los contenidos, diseñar el itinerario de actividades, las previsiones de tiempos, espacios, formas de organización grupal, materiales y recursos. Cuando las y los docentes planifican unidades didácticas deciden que una parte del ambiente se convierta en objeto de indagación para el conjunto. En el transcurso del itinerario de diversas actividades, las niñas y los niños avanzarán en sus conocimientos y aprenderán más sobre el recorte elegido.

La unidad didáctica es una forma de organización de la tarea, que tiene por finalidad promover que las niñas y los niños conozcan un recorte significativo del ambiente.

El uso frecuente de la expresión “recorte” para pensar en unidades didácticas se relaciona con la comprensión del ambiente como una totalidad que resulta inabarcable, por su complejidad y por las múltiples dimensiones que lo constituyen. El término “significativo” remite a decidir qué parte o porción del ambiente será relevante, necesaria y valiosa para enriquecer los conocimientos de niñas y niños, ofreciendo en su indagación experiencias que enriquezcan sus conocimientos.

Se considera importante destacar que la planificación de unidades didácticas se diferencia del trabajo con “temas” (como por ejemplo las familias, el cuerpo humano, las plantas, los transportes, etc.) que son categorías pensadas desde clasificaciones adultas y que han alentado un trabajo general y superficial. En las unidades didácticas el centro de la indagación es una parte del ambiente, reconociendo que allí se conserva su complejidad. En esta línea se convierten en recortes didácticos, *el museo, la biblioteca pública, la plaza, la fábrica de pastas, la estación de trenes, el teatro, la radio comunitaria, el tambo, el galpón de empaque de cebollas, la cooperativa de producción de miel*, entre otros.

Algunas unidades didácticas promueven la indagación de recortes del ambiente natural y social conocidos por las niñas y los niños, pues son parte de sus experiencias y cotidianeidad. Otras unidades didácticas ofrecen la oportunidad de conocer recortes del ambiente desconocidos, que de no mediar la escuela probablemente no tendrían ocasión de conocer.

Ambiente social y natural

La unidad didáctica se construye a partir de preguntas que las y los docentes eligen y que orientarán todo el proceso de indagación con sus alumnas y sus alumnos. Dichos interrogantes se dirigen al recorte y sus aspectos significativos.



Por ejemplo, las preguntas sobre: *¿Cómo se organiza el Cuartel de Bomberos de la ciudad? ¿Por qué la mayoría son bomberos y hay pocas bomberas? ¿Cómo son, qué características tienen las herramientas que utilizan en la veterinaria? ¿En qué consiste el trabajo de las personas en el tambo? ¿Cómo se organiza la peluquería? ¿Cómo sabe la persona que atiende en la estación de servicio cuántos litros de nafta pone en el tanque de los autos?* Estos interrogantes también son llamados preguntas vertebradoras, porque resultan el eje que permite a las y los docentes resolver dos grandes cuestiones: **seleccionar los contenidos de enseñanza y diseñar las actividades** como itinerario durante el cual se irán respondiendo.

En su transcurso, niñas y niños tienen la oportunidad de averiguar, preguntar, investigar y organizar información de variadas maneras: observar objetos, pinturas, videos, fotos; leer libros, revistas, folletos, enciclopedias; hacer encuestas y entrevistas a informantes; realizar salidas educativas; explorar objetos, espacios y materiales, dibujar, construir, crear y completar cuadros, listados, gráficos, jugar. Hacen aproximaciones sucesivas, conocen aspectos del recorte que no conocían o que conocían de manera parcial. En las unidades didácticas los contenidos asumen su función de "instrumentos" para el análisis del recorte, es decir que se seleccionan aquellos contenidos de las áreas curriculares que permiten a las niñas y los niños profundizar la mirada sobre el ambiente, su indagación y la resolución de los interrogantes o preguntas vertebradoras. Por lo tanto, no es necesario ni posible que se incluyan contenidos de todas las áreas curriculares, pues hacerlo implicaría realizar incorporaciones forzadas.

Para la indagación del recorte se ponen en interrelación contenidos de diversas áreas curriculares y las perspectivas y ejes transversales de ESI, interculturalidad y educación ambiental en clave de inclusión e igualdad. Estos aportan sus propios contenidos y claves de análisis y problematización para comprender la complejidad del recorte en cuestión. Según sea el recorte y las preguntas vertebradoras para conocerlo, se podrán seleccionar contenidos del área del Ambiente natural y social y contenidos de otras áreas, como Educación artística, Prácticas del lenguaje, etcétera.

Marco político - pedagógico

En la selección de posibles recortes para diseñar unidades didácticas es importante la tarea del equipo docente para conocer las características de la zona en la que se encuentra el jardín de infantes, conocer cómo es el ambiente natural y social en el que transcurre la vida de las infancias, sus familias y la comunidad, qué conocimientos y experiencias tienen, las prácticas socioculturales de las familias y las características de ese contexto particular.

Las entrevistas iniciales en todas las secciones y las reuniones con las familias son oportunidades valiosas para escuchar y conocer sobre la vida de las infancias, acerca de qué espacios sociales conocen, sus paseos y juegos habituales y otras experiencias. Así como qué otras actividades realizan, con quiénes interactúan y los saberes que portan las familias para ser incorporados como objeto de indagación. Durante el tiempo que se desarrolla la unidad didáctica no todas las actividades responden a la misma. Es posible pensar propuestas de actividades que despliegan contenidos que no se incluyen en la unidad didáctica y que se planifican en otras estructuras.

Es el colectivo docente quien decide y resuelve si organizará la enseñanza planificando, en forma simultánea o sucesiva, una unidad didáctica o un proyecto y secuencias didácticas en la que se aborden contenidos de las áreas que no hayan incluido en estos.

El **proyecto** es una forma de organización de la enseñanza guiada por la necesidad de enseñar determinados contenidos, para lo cual se organiza la realización de un determinado producto que contextualice y dé sentido al aprendizaje de los mismos.

Resolver esa producción implica ampliar y profundizar los conocimientos que niñas y niños poseen. El producto final representa una síntesis de los aprendizajes que han construido. Por ejemplo, la enseñanza de contenidos relacionados con el Teatro, la Literatura y la Educación visual en *la preparación de una obra de títeres*; la enseñanza de contenidos de Prácticas del lenguaje en el marco de *la producción de un álbum de figuritas, la creación de un libro de adivinanzas, la elaboración de un recetario, la organización de la biblioteca de la sala*, o contenidos del Ambiente natural y social al *realizar una huerta-jardín*.

El proyecto es una forma de organización de la enseñanza guiada por la necesidad de enseñar determinados contenidos, para lo cual se organiza la realización de un determinado producto que contextualice y dé sentido al aprendizaje de los mismos.

También es posible que se decida planificar un proyecto porque las y los docentes consideran valioso el producto en sí mismo y su elaboración implica aprender contenidos significativos. Por ejemplo, la enseñanza de contenidos de Juego, de Ambiente natural y social y de Prácticas del lenguaje para *organizar una kermesse o preparar juegos para festejar el día de las familias o el día de la Pachamama.* En cualquiera de los casos, es necesario definir de antemano el producto que se espera realizar y compartir con niñas y niños, desde el comienzo, por qué y para qué se realiza, qué van a investigar, qué producto final van a elaborar y planificar con todo el grupo las diferentes etapas para su elaboración.

Las actividades propuestas deben guardar coherencia con el producto a elaborar, es decir que cada propuesta sea realmente necesaria e involucre en su realización la participación activa de alumnas y alumnos. La duración de cada proyecto es variable, algunos son a corto plazo y otros de larga duración.

La **secuencia didáctica** es una serie articulada de actividades que se organizan para profundizar la enseñanza de determinados contenidos, que no requieren de un contexto que posibilite otorgar sentido en el proceso de aprendizaje. En su transcurso niñas y niños complejizan y enriquecen sus conocimientos de manera paulatina. Por ejemplo, *una secuencia para la exploración del funcionamiento de los planos inclinados, o para la exploración de burbujas y burbujeros, una secuencia para la exploración de distintos apoyos del cuerpo en expresión corporal.*

La secuencia didáctica es una serie articulada de actividades que se organizan para profundizar la enseñanza de determinados contenidos, que no requieren de un contexto que posibilite otorgar sentido en el proceso de aprendizaje.

Para planificar una secuencia didáctica es fundamental determinar con claridad qué contenidos se desean y deciden enseñar, establecer una cierta hipótesis acerca de los conocimientos e ideas que niñas y niños han construido y planificar actividades coherentes y vinculadas entre sí que permitan avanzar en los conocimientos iniciales del grupo. Estas actividades se organizan en un itinerario, siguiendo un orden temporal, y articuladas para que cada una permita a alumnas y alumnos ir apropiándose progresivamente de los contenidos. La progresión está pensada para complejizarlos y de ese modo se planifican. Los contenidos necesitan tiempo y variedad de propuestas para su

desarrollo. Es fundamental sostener las situaciones y respetar los tiempos que niñas y niños precisan para alcanzar un mayor dominio de lo que están aprendiendo.

Las y los docentes complejizan la propuesta con sus decisiones en torno a las variables didácticas que inciden en la situación de enseñanza: la organización del grupo, la disposición y distribución de los espacios, la incorporación de materiales, las intervenciones docentes y las consignas. Por ejemplo, para avanzar en el conteo *incorporar un segundo dado en un juego de recorrido que ya conocen, cambiar la distribución del espacio para una actividad de expresión corporal, organizar de manera diversa los pequeños grupos para facilitar los intercambios en una propuesta de recomendación de cuentos, ofrecer imágenes de edificaciones mayas para enriquecer el juego de construcción con bloques de madera.*

Interesa diferenciar la "secuencia didáctica" de la llamada "secuencia de actividades". Como se dijo anteriormente, la secuencia didáctica se centra en la decisión de profundizar la enseñanza de contenidos específicos. La secuencia de actividades es en cambio una forma de organizar diferentes propuestas en el tiempo armando un itinerario. En su planificación se anticipa cómo se irán presentando sucesivamente, de manera de establecer un recorrido, es decir se establece un orden de las distintas actividades previstas, por ejemplo, durante un día, un período de tiempo, etc. A modo de ejemplo, los itinerarios de lectura con "las abuelas como protagonistas de los cuentos".

Literatura

Organización de las actividades

La organización de los grupos

En la planificación de la enseñanza una de las cuestiones a considerar es cómo se va a organizar el grupo, de acuerdo a las diferentes propuestas. Es decir, anticipar si se llevarán a cabo con el grupo total, de manera individual, en parejas o en pequeños grupos. Las decisiones se toman considerando las características del grupo de alumnas y alumnos, los propósitos docentes, los contenidos y el tipo de actividad. Esto requiere -cuando participa todo el grupo- un esfuerzo significativo de acomodación para niñas y niños a los tiempos de organización, de escucha y de comprensión; estos serán diferentes según el tipo de actividad.

Esta consideración obliga a reflexionar acerca de los tipos de propuestas que se realizan y las posibilidades reales de niñas y niños de participar genuinamente en ellas. Por ejemplo, las situaciones de intercambio o conversaciones en grupo total, las rondas y los juegos grupales tradicionales, como "Las estatuas", "Las escondidas", "Lobo ¿está?". Por su parte las actividades individuales permiten que se desarrollen según los ritmos personales, mientras que las del pequeño grupo requieren de un proceso de aprendizaje para intercambiar, ponerse de acuerdo, coordinar las acciones.

El trabajo en pequeños grupos

La enseñanza en el Nivel Inicial reconoce la importancia de las actividades en pequeños grupos para el aprendizaje de aspectos sociales (entre otros, la colaboración, la aceptación de normas, la comunicación) y fundamentalmente por su relevancia para la construcción de conocimientos. La participación en situaciones de enseñanza en pequeños grupos es una oportunidad para promover la construcción de confianza, libertad y seguridad, para que todas y todos puedan expresar sus ideas y opiniones, sin jerarquizar la participación de un género por sobre otro. Se trata de una situación de interacción social en la cual niñas y niños necesitan coordinar acciones, considerar diversos puntos

de vista y cooperar en su resolución. Promueve que conozcan acciones o respuestas diferentes a las suyas, descentrarse de su respuesta inicial y atender a otros aspectos que no han considerado. De esta manera progresivamente amplían su campo de acción y de comprensión.

Esta modalidad de trabajo plantea la necesidad de revisar las prácticas en las que la mayoría de las actividades se realiza en grupo total, bajo el supuesto de que todo el grupo debe realizar lo mismo en tiempos idénticos y la o el docente debe tener la centralidad de la atención de niñas y niños y el control de lo que realizan. El análisis de los contenidos seleccionados para enseñar permite decidir cuándo es pertinente organizar las situaciones de enseñanza con la dinámica en pequeños grupos, en grupo total o de manera individual.

Una cuestión didáctica central a tener en cuenta es que a participar en pequeños grupos se aprende progresivamente, de acuerdo a las experiencias previas. Es preciso que las y los docentes enseñen a hacerlo, que propongan sucesivas y variadas situaciones donde niñas y niños aprendan las habilidades sociales y comunicativas propias de esta modalidad. Entre otras, compartir los materiales, escuchar y observar a las y los demás, hacer preguntas, exponer y sostener sus propias ideas, pensar con sus pares cómo resolver las propuestas, tomar decisiones conjuntas y respetar las opiniones de las otras y los otros.

Una cuestión didáctica central a tener en cuenta es que a participar en pequeños grupos se aprende progresivamente, de acuerdo a las experiencias previas. Es preciso que las y los docentes enseñen a hacerlo, que propongan sucesivas y variadas situaciones donde niñas y niños aprendan las habilidades sociales y comunicativas propias de esta modalidad.

Las intervenciones docentes en el desarrollo de las situaciones en pequeños grupos varían según el tipo de actividad y las posibilidades para que el grupo se maneje con autonomía o no en su realización. Algunas propuestas requieren necesariamente que la o el docente coordine y participe activamente. Por ejemplo, al *enseñar las reglas de un juego, jugando con ellas y ellos hasta que las dominen, recuperar lo dictado cuando están inventando un cuento, mostrar cómo utilizar una lupa, pedirles que expliquen cómo escribieron el listado de ingredientes de una receta, buscar información sobre un tema específico en una mesa de libros, mostrar cómo usar la tirita de papel con la que intentan medir la longitud de un objeto.*

Prácticas del lenguaje

Educación Sexual Integral

Paralelamente será necesario organizar para el resto del grupo otras propuestas que puedan desarrollarse con más autonomía. En su transcurso, la observación atenta del desenvolvimiento del grupo permite registrar cuándo es necesario acercar un material, recordar las pautas de la actividad, ofrecer información, ayudar a resolver una dificultad.

La multipropuesta, juego centralizador, juego en sectores, el juego trabajo, talleres

Hemos decidido reemplazar la expresión multitarea -habitual en los textos didácticos- por la palabra **multipropuesta**, ya que el concepto de tarea nos remite a otros niveles educativos y no es propio del Nivel Inicial. La multipropuesta es una forma de presentar al mismo tiempo diversas actividades, que pueden ser de juego o no, para que niñas y niños elijan qué quieren realizar y resuelvan en forma

autónoma, con la dinámica del pequeño grupo y/o con el acompañamiento docente. Es una forma de organizar las actividades que convoca a revisar algunos supuestos pedagógicos y didácticos presentes en la historia de la educación inicial: la concepción de una enseñanza en la que supuestamente todas y todos aprenden lo mismo, al mismo ritmo y al mismo tiempo.

En este tipo de organización de las actividades de enseñanza se destacan tres ideas centrales: **la variedad de propuestas ofrecidas, la simultaneidad en su desarrollo y la disposición en pequeños grupos**; cuestiones que plantean otras maneras de concebir la dinámica de la sala. Su realización favorece el desarrollo de la autonomía infantil, la interacción social y cognitiva de niñas y niños en pequeños grupos y el reconocimiento de los tiempos de aprendizaje individuales.

Como toda propuesta de enseñanza, exige la reflexión sobre la intencionalidad docente para decidir con anticipación la selección de contenidos a trabajar, las actividades que se propondrán, los espacios que se delimitarán, los materiales que estarán disponibles y al alcance de niñas y niños. Asimismo, se debe prever cuáles serán las intervenciones de la o el docente durante su desarrollo: si será necesario coordinar la actividad de un grupo, o no; si dedicará tiempo a observar cómo niñas y niños resuelven las actividades, y a partir de dicha observación intervendrá.

En este tipo de organización de las actividades de enseñanza se destacan tres ideas centrales: la variedad de propuestas ofrecidas, la simultaneidad en su desarrollo y la disposición en pequeños grupos; cuestiones que plantean otras maneras de concebir la dinámica de la sala.

La multipropuesta implica organizar el lugar elegido -la sala, el parque, el patio, el SUM- con espacios sectorizados, de fácil acceso e identificables para niñas y niños. Es tarea docente organizar en cada uno de ellos actividades diferentes, según los contenidos que le interesa enseñar. En algunas ocasiones niñas y niños elegirán según sus intereses y en otras será la o el docente quien organice los pequeños grupos, atendiendo al criterio del tipo de actividad del que se trate y siguiendo el criterio de reunirlos por tener conocimientos similares o no. Cuando es la o el docente quien decide la organización de los grupos se puede guiar por el interés de que niñas y niños avancen en el aprendizaje de ciertos contenidos durante la interacción con algunas compañeras más expertas o algunos compañeros más expertos, o para promover que enriquezcan sus estrategias al resolver una situación entre pares. El juego en sectores y el juego trabajo pueden considerarse formas posibles de la multipropuesta, porque en ellos se organizan y presentan propuestas diversas y simultáneas entre las cuales niñas y niños pueden optar. Hay otras situaciones que asumen esa forma donde se ofrecen actividades diversas y en simultáneo, pero no todas son de carácter lúdico o de libre elección.

También es posible que cada subgrupo trabaje sobre los mismos contenidos con idénticos o variados materiales, o sobre contenidos diferentes de la misma área. Por ejemplo, *si se decide que todo el grupo trabaje sobre ciertos contenidos matemáticos, se podrán organizar varios subgrupos con diferentes tipos de juego.* La o el docente decidirá cómo conforma los subgrupos. Si, en cambio, la propuesta es desarrollar contenidos referidos a la tridimensión en la construcción con material de desecho, se podría decidir distribuir los materiales en varios sectores para que cada quien elija con qué desea trabajar.

Es interesante destacar y poner en valor la producción de las interacciones entre niñas y niños que escapan a las intencionalidades docentes.

Juego centralizador

El juego centralizador es una propuesta que se realiza con el grupo de niñas y niños en su totalidad, alrededor de una actividad planteada por la o el docente o por ellas o ellos mismos. Tiene como propósitos desarrollar contenidos de juego dramático o de construcciones y/o puede ser utilizado para observar cuáles son los conocimientos de niñas y niños acerca de un recorte del ambiente. Son algunos ejemplos de juego centralizador: *jugar al supermercado, jugar a la estación de tren, jugar a armar un barrio con cajas, jugar al taller mecánico, etc*. Requiere la preparación previa de los materiales y acondicionar el espacio con anticipación. Tiene que estar planificado por la o el docente para garantizar los elementos necesarios para que se desarrolle el juego (algunos pueden ser del jardín, otros los aportará la o el docente y también podrán contribuir niñas y niños siempre que sean accesibles para ellas, ellos y sus familias).

El juego centralizador es para la docencia un momento fundamental para conocer las posibilidades de juego de niñas y niños y los conocimientos que tienen sobre un determinado contenido o contexto. En este sentido, **la observación del juego** permite establecer cuándo es oportuno intervenir para complejizarlo, darle lugar a quienes no están participando, incorporar nuevos elementos, etc. También la observación es un instrumento para tomar decisiones acerca de la necesidad de planificar otros juegos o nuevas actividades, teniendo en cuenta los conocimientos que deberá enseñar o retomar. Es un analizador fundamental para elaborar propuestas que permitan articular las necesidades e intereses de niñas y niños y aquello que se quiere enseñar.

Juego en sectores

El juego en sectores consiste en una propuesta donde se organizan espacios diferentes con materiales agrupados por el tipo de actividad que promueven, puestos a disposición de niñas y niños quienes eligen libremente a qué quieren jugar y con quién prefieren hacerlo, con la libertad de cambiar de sector las veces que lo deseen. Entre los más habituales, *sector de construcciones, de dramatizaciones, de biblioteca, de juegos de mesa, de arte*. Otras posibles son: *de juegos matemáticos, de títeres, de exploración de objetos y materiales*. Los sectores se equipan con materiales de acuerdo a las decisiones docentes, se enriquecen y modifican en función de los contenidos previstos. A veces, algunos de los sectores se relacionan con las unidades didácticas o los proyectos que se están desarrollando, otras veces no. Algunas propuestas implican situaciones de juego (sector de dramatizaciones, de juegos de mesa, de construcción) mientras que otras no lo son (sector de biblioteca, de títeres, de plástica).

Al elegir cada quien el sector de juego, se conforman distintos subgrupos de manera espontánea, según iniciativas y deseos de las niñas y los niños. El juego en sectores se organiza con cuatro momentos, el de la elección del sector, el desarrollo, la evaluación y el orden. A medida que el grupo se va afianzando y tiene posibilidades de anticipar y ponerse de acuerdo con sus pares de juego, puede comenzar a planificar a qué van a jugar y cómo. En relación con la evaluación, no será preciso que se realice siempre. A veces se comparte con todo el grupo, a veces solo con el que participó en el sector y otras el juego termina sin evaluación. Esta propuesta promueve que niñas y niños desarrollen su autonomía, aprendan a proyectar sus acciones, interactúen en pequeños grupos, resuelvan las actividades propias del sector de acuerdo a sus propias posibilidades cognitivas, expresivas y motrices.

A diferencia del juego-trabajo, en esta modalidad no hay un producto previo y común a todo el grupo que guíe las actividades. Cada subgrupo despliega su propio proyecto de juego a partir, fundamentalmente, de la oferta de materiales que dispuso la o el docente y que propusieron niñas y niños.

Juego-trabajo

El juego-trabajo es una propuesta en la cual el énfasis está puesto en el proceso de preparación previa de los materiales que el grupo de alumnas y alumnos elabora con la coordinación docente para usar luego en una actividad final. Esta preparación exige planificar con atención especial qué quieren y necesitan elaborar, cómo lo harán, cómo se organizarán para confeccionarlos. El grupo está comprometido con una tarea que supone el trabajo paulatino en varios días.

La propuesta inicial puede consistir en preparar el material necesario para desarrollar una actividad, que puede ser un juego dramático (*para jugar a la panadería, hacer una representación teatral, preparar una exhibición de juegos y destrezas del circo que ofrecerán a otra sala, armar un cine donde exhibirán películas a otras compañeras y otros compañeros, armar un programa de radio en la sala*) o de construcción (*armar una estación de trenes*). Cuando el juego-trabajo se organiza para finalizar en un juego dramático es posible que adquiera la dinámica de un juego centralizador, en el cual participan todas y todos, se reparten o asignan diversos roles, establecen acuerdos sobre qué escenas representar. En ocasiones estas modalidades adquieren otras variaciones ya que las chicas y los chicos que son las y los principales protagonistas juegan, producen y recrean constantemente la propuesta original.

Al diseñar sus propuestas de enseñanza, las o los docentes deciden cuál de estas modalidades de actividades es pertinente incluir en las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas.

Talleres

Los talleres son una modalidad de organización centrada en el hacer compartido. Brindan a niñas y niños espacios de exploración, indagación y creación, con momentos de trabajo en pequeños grupos, grupo total e individual. Las actividades se organizan en torno a determinados contenidos de un área (por ejemplo, *el taller para producción de cuentos, taller para dibujar y pintar, taller de elaboración de cotidiáfonos, taller de experimentos*) o contenidos de diversas áreas (*taller de cocina, taller de juegos matemáticos o taller de juegos tradicionales*). Cada taller se planifica junto al grupo a partir de las propuestas docentes. En algunos casos es posible planificar y anticipar todo el recorrido que se realizará en el transcurso de los diversos encuentros, otros prevén metas más acotadas en el tiempo y a medida que se cumplen se enriquece la propuesta con nuevas ideas.



Niñas y niños confeccionan pelotas, con chalas de choclo, utilizadas para jugar al mangá. Un juego reconocido como parte de la tradición mbyá-guaraní.

La planificación del taller requiere precisar los contenidos y la producción esperada para tomar decisiones sobre la duración, cantidad y frecuencia de los encuentros, actividades que se realizarán en cada uno, quién o quiénes los coordinarán, materiales y recursos necesarios. Es importante que la duración del taller posibilite desarrollar una secuencia de actividades completa, en la cual niñas y niños mantienen su participación para garantizar los procesos de aprendizajes, personales y grupales. En el momento de cierre del taller se presentará el producto final, resultado de lo trabajado y producido por el grupo.

Pueden realizarse talleres simultáneos que ofrecen a niñas y niños la posibilidad de elegir entre varias opciones, así como también participar en actividades junto a alumnas y alumnos de las diferentes salas del jardín. Esta modalidad plantea al equipo docente la necesidad de organizarlos de manera conjunta, definiendo cuál coordinará cada quien, los espacios y materiales y conocer la propuesta de todos los talleres para presentarla a cada sala, de manera que niñas y niños puedan elegir en cuál quieren participar.

Organización del tiempo escolar

El año escolar

El Nivel Inicial organiza sus actividades en función de tres períodos: el de inicio, el de desarrollo y el de cierre. El momento de **la inscripción**[10] es el primer acto de inclusión educativa y el inicio del vínculo entre familias e institución. Este primer encuentro implica para todos los protagonistas ansiedad, tensión, curiosidad y expectativas. Para su desarrollo es fundamental que la institución se organice para dar la bienvenida, brindar hospitalidad y hacer pública su propuesta educativa; aspectos fundamentales para comenzar la construcción de lazos de confianza con las familias y las comunidades.

Las infancias tienen derecho a ser inscriptas en las instituciones, aun cuando no poseen la documentación por diversos motivos. La institución trabajará en red con los organismos de gobierno (de salud, de servicio social, entre otros) para asesorar a las familias sobre cómo tramitar la documentación.

Al comenzar el ciclo lectivo, **antes del ingreso** de niñas y niños, el equipo institucional organiza la enseñanza del nuevo año escolar. A partir de la evaluación de propuestas y los acuerdos realizados el año anterior, podrá revisar, enriquecer, modificar y /o adecuar el proyecto educativo que desarrollará. Es importante repensar y revalorizar los meses de diciembre y febrero como oportunidad para que el equipo directivo y docente analice, delibere e intercambie ideas y tome decisiones.

Es importante repensar y revalorizar los meses de diciembre y febrero como oportunidad para que el equipo directivo y docente analice, delibere e intercambie ideas y tome decisiones.

La intención es establecer los primeros acuerdos que garanticen al conjunto de las y los integrantes la claridad y coherencia en el desarrollo de la tarea de enseñar. No se trata de armar y resolver todas las planificaciones para todo el año, que resultan generalmente en un mero formalismo, sino de pensar y acordar todo aquello que garantice la puesta en marcha de una propuesta institucional que dé sostén a quienes la elaboran y permita a cada docente organizar la tarea en su sala.

También es un momento importante para conversar y acordar cómo se acondicionará el espacio y la ambientación del jardín para promover el juego, las primeras ideas para organizar el trabajo con las efemérides y las acciones que demanda el calendario escolar, el diseño colectivo de un modelo de entrevista que sirva a las y los docentes de todas las secciones para conocer las experiencias

10 La planilla de inscripción fue modificada en el mes de octubre de 2022; incorpora modificaciones desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral con el propósito de garantizar el pleno reconocimiento de derechos según lo establecido en la Ley de Identidad de Género de las personas y el reconocimiento de las nuevas configuraciones familiares incorporadas por la legislación en el nuevo Código Civil y comercial aprobado por Ley Nº 26.994/15.

y los aprendizajes de niñas y niños y, en especial, organizar la tarea de enseñanza en el primer período escolar.

Asimismo, habrá que planificar cómo se irán estableciendo los vínculos con las familias, ¿con qué propuestas se las recibirá en las primeras reuniones? ¿Qué información se considera importante difundir para dar a conocer la tarea educativa de la institución? Es fundamental que todas las familias conozcan el conjunto de los espacios interiores y exteriores donde transcurre la vida del jardín y también a las y los integrantes del equipo institucional. Esta tarea es principal sobre todo con grupos familiares que ingresan por primera vez; la gestualidad desde el primer día marca el vínculo con la institución.

La organización del período de inicio requiere considerar múltiples variables, algunas de ellas: el contexto en que está ubicada la institución, las características de las comunidades y de las familias, sus posibilidades para acompañar a niñas y niños para una separación progresiva y confiada, los espacios y las actividades que se deben prever para facilitar la presencia de familiares acompañando a las más pequeñas y los más pequeños.

Una cuestión importante es establecer cómo se realizará la incorporación de niñas y niños a la institución, teniendo en cuenta si tienen trayectoria escolar o si se trata de su primera experiencia escolar. En principio, se anticipa que los grupos de la tercera sección y quienes ya tienen escolaridad previa están en condiciones de asistir el horario completo desde el comienzo del ciclo lectivo.



Previo al período de inicio resulta indispensable que el equipo construya acuerdos colectivos para la organización de la tarea.

Las entrevistas iniciales y reuniones con las familias

La construcción del vínculo con las familias necesita de diversas formas de comunicación, algunas de las más habituales son las entrevistas iniciales, las reuniones con todo el grupo de familias, el cuaderno de comunicaciones, las carteleras informativas. Las entrevistas iniciales son la oportunidad de dialogar con cada familia, son un espacio valioso y necesario en todas las secciones para conocer aspectos del desarrollo de niñas y niños, sus expectativas ante el nuevo año escolar y dar a conocer algunas características del trabajo educativo. Será fundamental que el equipo institucional analice y establezca acuerdos sobre qué temas considera relevantes conversar en la entrevista para conocer las experiencias y trayectorias de cada niña y cada niño, poniendo en primer lugar qué se requiere saber de cada niña, niño y su contexto de vida, para la tarea educativa de la institución.

Previo al período de inicio, es importante prever que, tanto las entrevistas iniciales como las reuniones de sala con las familias, sean momentos de intercambio y de conversación real entre docentes y grupos familiares para brindar información, explicar algunos aspectos de la propuesta educativa e institucional y la organización del período de inicio. Conocer y escuchar las expectativas sobre los aprendizajes que las familias esperan para sus niñas y niños en el año escolar es relevante como punto de partida.

El período de inicio

El período de inicio es la primera etapa del ciclo escolar, en la cual niñas y niños, familias, docentes y auxiliares son protagonistas de un **proceso de integración** a la vida institucional y de **construcción de vínculos** atravesados por diferentes expectativas, temores, sensaciones, dudas, exigencias. La institución en su totalidad se prepara para este momento que cobra trascendencia en la vida de todas y todos.

El espacio, el tiempo, las actividades y los materiales estarán pensados para favorecer los lazos afectivos y los procesos de integración.

La tarea educativa de este período, en particular para aquellos grupos de niñas y niños que por primera vez concurren a la institución, prioriza la construcción de vínculos entre las y los pares, con sus docentes y miembros del jardín; así como entre las familias y la institución.

Este proceso requiere de la participación activa en propuestas que brinden cobijo, confianza y seguridad a niñas, niños y familias. Con el sostén de sus docentes y sus diversas propuestas educativas aprenderán a ser un grupo, a conocerse y comunicarse.

"El ingreso del niño a la institución de educación inicial amplía y enriquece su mundo (...) A su vez le plantea desafíos: la aceptación de determinadas normas de organización y convivencia, y el desempeño de nuevos roles en el grupo escolar (alumno, compañero) (...) El clima afectivo que se propicia dentro de la institución, caracterizado por la seguridad, la confianza y la estima a la vez que la comprensión de los temores, inquietudes y conflictos que provoca la nueva situación (...) son factores que auguran una progresiva independencia y confianza en sus propias posibilidades (DGCyE, Dirección Provincial de Educación Inicial, 2017, p. 2).

Las propuestas de enseñanza se desarrollan desde el primer día y deben invitar a la acción para conocer y estimular el deseo de permanecer en el jardín. En este período se planificarán secuencias de juego, actividades de exploración (de objetos, materiales y espacios), de expresión con los lenguajes artísticos. Se priorizarán las actividades que permiten la organización en pequeños grupos para que niñas y niños, interactúen con pares y personas adultas, se comuniquen de diversas maneras, y vayan conformando un grupo.

Es esperable también que en los grupos con experiencia y trayectoria escolar, las y los docentes desarrollen proyectos y unidades didácticas.

Las propuestas de enseñanza se desarrollan desde el primer día y deben invitar a la acción para conocer y estimular el deseo de permanecer en el jardín. En este período se planificarán secuencias de juego, actividades de exploración (de objetos, materiales y espacios), de expresión con los lenguajes artísticos.

El período de desarrollo

El período de desarrollo comienza cuando las y los docentes evalúan que niñas y niños se han integrado al grupo de pares y a la institución.

Algunos indicadores que dan cuenta de esto son el reconocimiento de su grupo de pertenencia (se buscan, se conocen por sus nombres, comparten actividades) y de su docente, a quien identifican

como figura significativa; cierto grado de autonomía para desplazarse individual y grupalmente por el jardín y para acceder a los materiales.

En el transcurso de esta etapa se desarrollan las unidades didácticas, los proyectos, las secuencias didácticas, las salidas educativas y variadas propuestas de actividades con la participación de las familias y la comunidad.

Este período abarca también la tarea educativa con las efemérides, las celebraciones y las actividades de carácter institucional vinculadas a la idiosincrasia de cada jardín o distrito escolar (jornadas de lectura, de juego, festejos y eventos vinculados a la identidad e historia de la institución y de la localidad, entre otras).

El período de cierre

El período de cierre es una etapa de reflexión y **evaluación colectiva** sobre la tarea docente y de la institución y sobre todo de los procesos de aprendizaje de niñas y niños. Si bien la evaluación es un proceso que se realiza de manera continua desde el inicio del año escolar, en este período de cierre se realiza en función de tomar decisiones para el año próximo. Implica también preparar el pasaje de sala y el ingreso a la escuela primaria, compartir con las familias las propuestas que se desarrollaron, la exposición de lo trabajado y la presentación de aspectos que tendrá la tarea educativa en la siguiente sección.

El tiempo diario

El tiempo de enseñanza resulta clave para garantizar la continuidad pedagógica y requiere el compromiso y la reflexión del equipo docente en el marco de decisiones institucionales. Es posible identificar en la vida institucional algunas formas de organizar el tiempo que devienen en actividades con ritmos anuales, mensuales, semanales y diarios; entre otras, las formas de organizar el ingreso, la bienvenida y los saludos al comenzar o finalizar la jornada, los tiempos del desayuno/merienda y/o almuerzo, los modos de saludar a la bandera, los actos escolares, los festejos y las celebraciones como los cumpleaños, los tiempos para jugar en el patio, las clases de Educación artística y de Educación Física.

Considerar que el tiempo es una variable didáctica implica revisar cómo se lo utiliza, su optimización en tiempos de juego y actividades de enseñanza, con sentido e intencionalidad educativa. Esta revisión convoca a reflexionar sobre la distribución de las actividades significativas en el tiempo diario y el respeto a los tiempos personales de cada niña y niño para aprender.

El tiempo que permanecen en el jardín debe respetar sus necesidades de jugar, explorar, participar, moverse, interactuar y expresarse, organizando durante la jornada escolar variedad de actividades, distribuidas de manera equilibrada que respete las características de los grupos. La organización del tiempo didáctico en algún tipo de registro escrito resultará del análisis y los acuerdos que establece el equipo docente, definiendo por ejemplo si es relevante su registro semanal o con otra frecuencia.

El tiempo que permanecen en el jardín debe respetar sus necesidades de jugar, explorar, participar, moverse, interactuar y expresarse, organizando durante la jornada escolar variedad de actividades, distribuidas de manera equilibrada que respete las características de los grupos. La organización del tiempo didáctico en algún tipo de registro escrito resultará del análisis y los acuerdos que establece el equipo docente, definiendo por ejemplo si es relevante su registro semanal o con otra frecuencia.

Para las decisiones sobre la organización del tiempo, lo deseable es que la agenda semanal explicite las situaciones didácticas que dan cuenta de qué y cómo están enseñando las y los docentes; la continuidad, la regularidad y progresión de las propuestas planificadas en la unidad didáctica, secuencia y/o proyectos, ya que la sola enunciación de las áreas en un cuadro de horarios, grilla o cronograma no refleja la frecuencia, la continuidad y la variedad de las propuestas de enseñanza.

Las actividades cotidianas

Las niñas y los niños necesitan encontrar ciertas regularidades en el jardín porque les dan confianza y les permiten conocer y anticipar ciertos ritmos y formas de desenvolverse en la institución. Es el caso de las actividades cotidianas, que se realizan diariamente o con cierta regularidad, como los tiempos para la alimentación (desayuno, almuerzo, merienda), la higiene personal y de la sala, los momentos para ordenar materiales, las formas del saludo de inicio y de despedida, el saludo a la bandera.

Es importante pensar el tiempo que llevan estas actividades cotidianas y las formas de organizarlas, analizando si tal como se realizan tienen sentido de enseñanza, si facilitan la tarea y favorecen el aprendizaje y el trabajo cada vez más autónomo y cooperativo de niñas y niños. De lo contrario, el riesgo es que se conviertan de modo repetitivo en rutinas de realización mecánica o automática, sin sentido, que devienen en tiempos inertes. La reflexión colectiva sobre las maneras en que se desarrollan las actividades cotidianas en cada institución son una oportunidad para revisar su sentido y coherencia.

Para promover la participación y la responsabilidad de niñas y niños en las tareas de cuidado y organización de los materiales, *¿qué pautas y propuestas se proponen y complejizan durante el ciclo lectivo?, ¿estarán los materiales al alcance del grupo?*

Reflexionar sobre prácticas habituales es una buena oportunidad para tomar decisiones sobre los modos posibles de organizar al grupo que permita involucrar a todas y todos, y no sólo secretarias o secretarios, en el reparto y guardado de los materiales, la colaboración en la limpieza de las mesas y demás actividades cotidianas para enseñar a colaborar y a participar.

Otro aspecto de la cotidianidad para transformar es *la vigencia de los tiempos "para descansar" luego del desayuno o la merienda que se tornan obligatorios y despojados de sentidos educativos. Como también, ¿cuál es el sentido de esperar el permiso de las y los docentes para iniciar una actividad?; o ¿qué formas son las más pertinentes para que niñas y niños circulen por la institución y adquieran, paulatinamente, mayor autonomía, seguridad y confianza? Se torna necesario revisar algunas de las prácticas instituidas como la organización en filas o "trencitos" divididos a veces por nenas y nenes, entre otras, que se distancian de la construcción de la educación inicial que intentamos construir.*

El tiempo en las actividades de enseñanza

En las actividades de enseñanza que forman parte de un itinerario diseñado en una estructura de unidad didáctica, proyecto o secuencia didáctica se prevén momentos de **inicio**, de **desarrollo** y de **cierre**. Cada uno tendrá características diferentes tanto en su duración como en su organización, de acuerdo a los contenidos involucrados y la modalidad de la actividad. Al tomar decisiones para el

momento del **inicio** de las actividades, las y los docentes deben prestar especial atención a que no demande más tiempo que el dedicado a su realización, porque entonces se desvirtúa el sentido de la propuesta de aprendizaje y el protagonismo de niñas y niños en ellas.

También el **desarrollo** tiene distintas características según el tipo de actividad; si se trata de *resolver un juego, leer por sí mismas/os en una mesa exploratoria de libros, escuchar leer al o la docente, observar objetos antiguos, registrar las respuestas de las encuestas en un cuadro y conversar sobre ellas, escuchar la grabación de una entrevista y comentarla, construir en pequeños grupos.*

Asimismo, también son variadas las formas de intervención docente para acompañar y sostener la tarea. Por ejemplo, observar y brindarles información si resulta necesaria, coordinar el intercambio de ideas y opiniones, acercar materiales, recordar cómo se utilizan, participar como jugadora experta o jugador experto, entre otras.

Cada niña y niño requiere de tiempos diferentes al participar en el desarrollo de las actividades, reconociendo que son tiempos personales, no iguales y uniformes para todas y todos las y los integrantes del grupo escolar. Esto plantea la necesidad de reflexionar sobre la tendencia a pensar que las propuestas de enseñanza tienen una duración única para todos los miembros del grupo, desnaturalizando la idea que niñas y niños deben iniciar o finalizar las propuestas al mismo tiempo. Será preciso prever alternativas para quienes finalizan antes que el resto del grupo y aceptar que otras y otros necesitan más tiempo en el desarrollo de la actividad.

En el mismo sentido, interesa reflexionar y desnaturalizar la idea de que niñas y niños por su edad tienen poco tiempo de atención. Es fundamental considerar que el tiempo de atención está condicionado por el tipo de actividad que se les propone y las previsiones docentes para su desarrollo aunque es preciso tener en cuenta los efectos de la pandemia que modificaron los tiempos de atención infantil.

El **cierre** de las actividades de enseñanza es un momento que debe anticiparse al grupo, teniendo en cuenta que habrá quienes precisan más tiempo y quiénes finalizaron mucho antes y están ya ocupadas u ocupados en otra propuesta. Como ya se señaló, algunas situaciones requerirán de una puesta en común, de intercambio y reflexión sobre las formas en que se resolvió una actividad, en otros casos no es necesario o conviene realizarlo durante su desarrollo (por ejemplo, al explorar materiales y objetos) o puede plantearse en un momento posterior. Reconocer el tiempo de acomodación y de pasaje de una actividad a otra contribuye a respetar la propia subjetividad infantil.

En el mismo sentido, interesa reflexionar y desnaturalizar la idea de que niñas y niños por su edad tienen poco tiempo de atención. Es fundamental considerar que el tiempo de atención está condicionado por el tipo de actividad que se les propone y las previsiones docentes para su desarrollo (...)

Organización del espacio, el ambiente y los materiales

La organización del espacio y equipamiento del jardín de infantes es uno de los condicionantes de la tarea educativa y un aspecto fundamental al planificar la enseñanza.



La previsión y organización del espacio de forma segura, dinámica y confortable permite promover ricas experiencias educativas.

La idea de **ambiente alfabetizador** hace referencia a la alfabetización en sentido amplio, implica poner a disposición de niñas y niños variadas expresiones de la cultura que enriquecen su desarrollo integral y el conocimiento del mundo que las y los rodea. Esta propuesta compromete a cada miembro de la institución para tomar decisiones conjuntas sobre la organización de los espacios del jardín, su equipamiento, estética, distribución y usos (DGCyE, Dirección Provincial de Educación Inicial, 2022). El espacio debe ser pensado y puesto en acto de manera colectiva para ser dinámico, flexible, seguro y confortable.

El propósito es construir lugares para la enseñanza en las salas, el salón de usos múltiples, el hall de ingreso, los pasillos, el comedor, las galerías, los patios, la biblioteca, los parques, entre otros. Espacios preparados para que en ellos sucedan experiencias educativas que inviten a jugar, explorar, observar, vivenciar, comunicarse, disfrutar y recrear el mundo, donde el arte esté presente en cualquiera de sus manifestaciones.

Algunas preguntas ayudan en el análisis: *¿qué hay en los espacios del jardín de infantes?, ¿por qué están así equipados y qué podría modificarse?, ¿cómo se utilizan y para qué?, ¿qué sensaciones transmiten al habitarlos, mirarlos y recorrerlos?, ¿permiten el libre acceso de niñas y niños a ellos?, ¿qué actividades de aprendizaje promueven?, ¿qué cambios podrían hacerse para resignificarlos?.*

Proponemos pensar por ejemplo en las dificultades que provoca la contaminación visual por la acumulación de materiales y/o el exceso de información en las paredes, la contaminación auditiva por los sonidos y ruidos habituales, el tipo y variedad de imágenes que se exhiben en paredes y carteleras, su ubicación al alcance visual de niñas y niños. En contrapunto, las extraordinarias oportunidades que ofrecen los espacios exteriores diseñados y cuidados con niñas y niños, familias y comunidades abren infinitas posibilidades de enseñanza.

Educación Ambiental Integral

Los materiales

Los materiales didácticos son los recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje, son mediadores en el vínculo de niñas y niños con los bienes culturales que se ponen a su disposición. Deben ofrecerles posibilidades de exploración, experimentación, juego y creación. La selección de los materiales es responsabilidad docente porque guarda relación con la intencionalidad de su propuesta y los contenidos de enseñanza que permitirá desplegar.

La variedad de materiales, objetos y juguetes debe ampliar el horizonte de experiencias y aprendizajes, en igualdad de oportunidades para todas y todos y desnaturalizar estereotipos de género, por ejemplo, aquellos que asocian colores y usos diferentes de objetos, juguetes y materiales para niñas y niños.

Educación Sexual Integral

Su selección y equipamiento requiere considerar criterios como la calidad, la cantidad y la variedad de materiales necesarios y su renovación periódica, para permitir nuevas experiencias y evitar la acumulación de materiales que no se estén utilizando.

El equipo docente acordará cómo organizar el material para compartir su uso. Por ejemplo, si se han planificado *itinerarios lectores siguiendo a una autora o un autor en varias secciones*, será necesario prever la disponibilidad y el acceso a los libros en los distintos momentos del año para no superponerse en la demanda de los mismos.

Literatura

Plantear que el ambiente debe ser provocador supone también pensar la ubicación y disposición de los materiales en la institución, más allá de los límites de cada sala, de manera que permitan desarrollar situaciones de enseñanza en cada lugar del jardín. Deben estar al alcance de niñas y niños, ordenados con prolijidad y accesibles, de manera tal que faciliten su autonomía para buscarlos y utilizarlos.

Intervención docente

El concepto de **intervención** refiere a la responsabilidad de tomar decisiones y realizar acciones específicas y bien fundamentadas para mediar en el proceso de aprendizaje de niñas y niños. Las y los docentes conducen e intervienen en el proceso de aprendizaje de sus alumnas y sus alumnos y lo hacen en tres tiempos: **al planificar la tarea, al desarrollarla y al evaluarla**. En la primera etapa, intervenir consiste en anticipar qué se quiere enseñar y cómo. Esa planificación será un punto de partida y una plataforma de apoyo donde organizar las ideas. Se trata de pensar y decidir qué enseñar, para qué y cómo; y resolver algunas de las variables didácticas con anticipación.

Entre otras cuestiones, qué formato es el más adecuado para organizar los contenidos elegidos, las primeras ideas para diseñar el itinerario de actividades, prever la organización de salidas educativas, la previsión de materiales, los acuerdos institucionales para organizar y acondicionar los espacios del jardín. Se anticipan decisiones que permiten flexibilidad durante el desarrollo de las actividades para modificar algunos aspectos e incorporar cambios al evaluar su necesidad.

Durante el desarrollo de la tarea es indispensable el clima de afecto, ternura y respeto para que niñas y niños aprendan y desarrollen confianza y seguridad en sí mismas y en sí mismos, con intervenciones docentes donde la voz, las miradas y los gestos promuevan la construcción de formas de vinculación afectiva, lazos de solidaridad y compañerismo.

Las y los docentes intervienen al presentar sus propuestas mediante las situaciones, los materiales y las pautas que ofrecen a niñas y niños. En esta etapa ellas y ellos son las y los protagonistas de la situación, quienes “hacen”: juegan, construyen, exploran, conversan, preguntan, buscan información, dibujan, registran y proponen.

En el transcurso de las actividades son fundamentales dos estrategias docentes: la observación atenta de las acciones de las alumnas y los alumnos y la intervención de manera pertinente para asegurarse que sus acciones son necesarias y convenientes. Así la intervención docente supone proponer una idea o enriquecer un juego, formular preguntas para guiar al grupo durante una actividad de observación y exploración, pedirles alguna explicación sobre su actividad (que argumenten, expresen sus puntos de vista), mostrar cómo se utiliza un material o una herramienta, dar información, explicar algún

En el transcurso de las actividades son fundamentales dos estrategias docentes: la observación atenta de las acciones de las alumnas y los alumnos y la intervención de manera pertinente para asegurarse que sus acciones son necesarias y convenientes.

tema, aclarar dudas, ofrecer ayuda si la necesitan, recordar las consignas de la actividad o las reglas del juego, leer un material, sugerir una variante de la actividad que el grupo quizás no previó. En definitiva, es estar a disposición para presentar el mundo, los mundos (Masschelein y Simmons, 2014).

Respecto de la finalización de las actividades, las intervenciones guardan relación con la modalidad prevista para el cierre, que -como planteamos anteriormente- pueden variar según el tipo de propuesta y no siempre implicar momentos formales de conversación y "reflexión".

La evaluación

El propósito de la evaluación es analizar, interpretar y reflexionar sobre las situaciones para tomar decisiones y mejorar la enseñanza. Se trata de una acción compleja y sistemática, es decir, un **proceso** organizado y sostenido en el tiempo y contextualizado. Por eso se evalúa en diversos momentos: al iniciar el proceso de enseñanza, al promediar el mismo y al finalizarlo.

Los procesos de evaluación son inseparables del proceso de enseñanza, porque son parte del mismo. Obtener y registrar información sobre los avances de niñas y niños y valorar sus progresos implica también centrar la mirada en la tarea pedagógica: en el qué, cómo y cuándo se enseñó, en la previsión y la planificación, en las estrategias didácticas. En definitiva, analizar y juzgar si la tarea de enseñanza desplegada se corresponde con los propósitos planteados, qué sucede con el curriculum real y el realmente enseñado.



Evaluar colectivamente la tarea en distintos momentos del año es indispensable e inseparable del proceso de enseñanza.

La documentación pedagógica

Pensar qué instrumentos se utilizarán para registrar, documentar, interpretar y comunicar información sobre los procesos y resultados es mucho más que una decisión técnica.

¿Cómo es posible acceder al conocimiento de las alumnas y los alumnos? El conocimiento no se identifica necesariamente con el desempeño. Accedemos a él de manera indirecta a través de diversas fuentes: la observación, las producciones de las alumnas y los alumnos, las explicaciones propias y de otros, la reutilización de lo aprendido. Los aspectos de esas fuentes que se asumirán como criterios para interpretar los conocimientos que las niñas y los niños tienen disponibles son construcciones de quienes observan. Por esa razón, se necesitan intercambios entre docentes para elaborar esos criterios e interpretar conjuntamente las producciones de alumnas y alumnos. También para proyectar, a partir de esas interpretaciones, acciones de enseñanza. Es decir, para pensar colectivamente cómo ir al encuentro de lo que las chicas y los chicos saben y, desde allí, trazar recorridos y tender puentes en dirección a las prácticas y saberes que se quieren transmitir. Esto implica considerar no sólo los vínculos y conexiones entre los contenidos sino también y sobre todo entre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, con la concepción de sujeto y de conocimiento que les subyace y con acuerdos acerca de qué significa "saber".

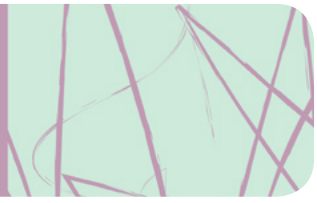
La observación es un instrumento fundamental para las y los docentes. Observar significa darle un significado a aquello que se observa, comprenderlo, atribuirle un sentido y debe ser registrada a través de las notas personales, el cuaderno de campo, las bitácoras. Los informes (los narrativos y también los textuales de las palabras de alumnas y alumnos), los videos, los audios, los dibujos y las fotos permiten comprender qué sucede con el aprendizaje de niñas y niños, sus modos de resolver, de pensar, de participar, de hacerse preguntas. Todo este bagaje ofrece a quienes enseñan la posibilidad de revisar, repensar, reflexionar sobre sus prácticas y reorientar la tarea. Es un modo de sostener el movimiento en nuestros jardines (Redondo, 2016).

La observación es un instrumento fundamental para las y los docentes. Observar significa darle un significado a aquello que se observa, comprenderlo, atribuirle un sentido y debe ser registrada a través de las notas personales, el cuaderno de campo, las bitácoras.

Los informes de evaluación

Los informes ponen de manifiesto que la evaluación es también una **práctica de comunicación**, vinculada al compromiso asumido por la institución con las familias y las comunidades de desarrollar una tarea educativa que permita a niñas y niños adquirir los conocimientos necesarios para continuar su trayectoria educativa.

En este marco los informes escolares comunican los aprendizajes, por lo que es central reflexionar acerca de cómo se considerarán y comunicarán los avances y las dificultades de niñas y niños, de qué manera se valora lo logrado y cómo se transmite lo que aún está en proceso de construcción. Ya que es preciso advertir las consecuencias del poder que se ejerce a través de las formas en que se transmite, lo que puede suponer una cierta certificación sobre quién tiene éxito y quién fracasa. Esta apreciación produce marcas en las futuras trayectorias educativas y genera efectos excluyentes.



Los informes deben presentar información relevante y pertinente de las trayectorias y aprendizajes de niñas y niños en cada etapa del año lectivo. Para su elaboración es necesario establecer acuerdos institucionales en los que el equipo docente decida qué aspectos del aprendizaje serán objeto de evaluación, los criterios pertinentes para el grupo y cómo se organizará.

En el Nivel Inicial se elaboran tres informes. En el período de inicio para comunicar cómo fue el proceso de integración de niñas y niños al grupo y a la institución y qué aprendizajes han comenzado a construir. En el período de desarrollo la información sobre qué están aprendiendo, cómo, qué sucede en el proceso, los avances, cambios y dificultades en los aprendizajes realizados y en el período final los logros alcanzados en el transcurso del año. En todos los casos se considera importante incorporar datos sobre el tipo de actividades realizadas para contextualizar esa información.

En su realización es fundamental tener en cuenta los conocimientos adquiridos en el inicio del año escolar para relacionarlos, compararlos con los aprendizajes construidos, de manera de hacer visible los procesos desarrollados y sus esfuerzos.

La evaluación de los aprendizajes se centra en los contenidos que cada docente ha priorizado para su grupo, en cada etapa. Cuidando que se evalúen todas las áreas en los distintos momentos del año.

También es posible que para la elaboración de los informes se tome como criterio los aprendizajes que niñas y niños adquirieron en el transcurso de las unidades didácticas, proyectos o secuencias desarrolladas por la o el docente en cada período.

La evaluación de los aprendizajes se centra en los contenidos que cada docente ha priorizado para su grupo, en cada etapa. Cuidando que se evalúen todas las áreas en los distintos momentos del año.

Es importante tener en cuenta que las lectoras y los lectores de los informes serán las y los docentes y también las familias que, en su mayoría, no son especialistas en educación inicial. El lenguaje debe ser claro, explicando de manera sencilla los avances que va realizando cada niña y cada niño, evitando términos técnicos.

La autoevaluación

La autoevaluación es un instrumento con que cuenta la docencia para resignificar su tarea, hacerla crecer, mejorarla. Comprende todo el desempeño profesional, es decir que implica analizar las propuestas de enseñanza desarrolladas con el grupo de alumnas y alumnos, la relación establecida con las familias, el equipo docente y directivo, su integración a la institución.

La autoevaluación es un instrumento con que cuenta la docencia para resignificar su tarea, hacerla crecer, mejorarla.

Para los equipos directivos la autoevaluación obliga a reflexionar acerca de su tarea en la coordinación de la institución, el asesoramiento brindado, la comunicación con la comunidad educativa, su desenvolvimiento frente a los conflictos.

La evaluación institucional

La evaluación institucional comprende el proceso por el cual todo el colectivo que trabaja en la institución analiza el conjunto de las acciones que realiza, a fin de valorar los procesos y resultados obtenidos, analizar el estado de situación y construir problemas, proponer nuevos propósitos, estrategias y acciones que transformen, superen o amplíen lo alcanzado. Lo que acontece en cada ciclo lectivo se inscribe en una historia más larga que produce un imaginario institucional que circula.

Asimismo, supone analizar la organización institucional y su adecuación al proyecto educativo acordado. Implica reflexionar acerca de las acciones desarrolladas para integrar a las familias en la tarea, las articulaciones y los compromisos establecidos con otras organizaciones sociales de la comunidad, la dinámica de trabajo, la cultura institucional, las responsabilidades asumidas por cada integrante del equipo, el asesoramiento y la capacitación brindada, el funcionamiento de la infraestructura y el equipamiento, la distribución y organización del tiempo, entre otros.

La evaluación institucional incluye el análisis de las evaluaciones y autoevaluaciones realizadas por equipos directivos, docentes, personal auxiliar, las evaluaciones realizadas por las familias y las comunidades, las opiniones de niñas y niños. Todos estos elementos al interrelacionarse brindan una

visión de conjunto que permite entender el funcionamiento general, la concreción de los proyectos como producto de la tarea mancomunada, las dificultades y logros como responsabilidad compartida, aunque sin diluirse en la totalidad. Es un proceso muy complejo y lento, que necesita de la construcción de confianza, de momentos de encuentro y diálogo con las y los colegas, sostenidos en vínculos de respeto mutuo.

Las instituciones y su articulación con otros niveles y modalidades

El término **articulación** refiere al modo en que se relacionan y vinculan entre sí niveles y modalidades, reconociendo que cada una de ellas tiene su especificidad y características, sin pretender que sean idénticas ni hagan lo mismo.

Articular entre ciclos, niveles y modalidades es un proceso cuyo objetivo es asegurar trayectorias educativas completas para niñas y niños, con continuidad en sus aprendizajes, entendiendo que esa trayectoria es un recorrido en el que necesariamente vivirán diferentes etapas, transiciones y cambios.

Desde la definición de las políticas públicas la articulación es una prioridad que requiere pensar entonces los pasajes, y las transiciones entre niveles, modalidades y dentro de ellos, lo cual requiere no diluir la especificidad de cada etapa, pero sí comprender que el **proceso formativo** de las alumnas y los alumnos es continuo.

Dicho proceso implica considerar, por un lado, la **unidad** del sistema en cuanto a su tarea educativa, y al mismo tiempo tener en cuenta su **diversidad** en relación con las condiciones, características, modalidades de funcionamiento institucional y los contextos socioculturales en los que se hallan insertas las instituciones. Esto supone para los equipos directivos y docentes reconocer que cada uno de los ciclos, los niveles y las modalidades del sistema educativo tiene su propia identidad, historia y aspectos pedagógicos específicos.

Es fundamental organizar un proceso de comunicación de doble vía, que asegure un profundo conocimiento recíproco: por ejemplo, entre el CEAT o jardín maternal y jardín de infantes y de este hacia el maternal o CEAT; del Nivel Inicial al Nivel Primario, y de este hacia inicial.

Jardín maternal y jardín de infantes

Es imprescindible que las y los docentes del jardín de infantes, del jardín maternal, de los CEAT o de las salas maternales conozcan los Diseños Curriculares que los anteceden y que los continúan. De este modo podrán conocer y comprender los propósitos, sus características generales y, especialmente, profundizar en las diversas propuestas de enseñanza de cada uno. Si bien esto no garantiza en sí mismo el proceso de articulación, es el primer paso para respetar mutuamente las acciones pedagógicas y didácticas que cada uno realiza. Favorecerá el conocimiento de las niñas y los niños que "reciben", considerando las experiencias educativas previas con las que han iniciado su escolaridad a temprana edad.

Lo mismo ocurre con las y los docentes, educadoras y educadores de jardines comunitarios, quienes al interiorizarse sobre las posibilidades a desarrollar en el jardín de infantes podrán tener una visión más abarcativa y completa de la tarea educativa que han comenzado y que de ningún modo concluye al terminar la sala de dos años.

Esto se hace posible dentro de las instituciones educativas "a través de la participación en proyectos conjuntos, el uso de espacios físicos compartidos, la aplicación de criterios comunes para la distribución del tiempo que posibilite integraciones entre alumnos y docentes de ambos ciclos, tanto en el desarrollo de actividades de los niños como de los docentes, la articulación con otras instituciones de la zona que favorezcan la continuidad de los procesos educativos" (DGCyE, 2003, p. 39).

El jardín de infantes y la escuela primaria

"El inicio de la escolaridad primaria es un desafío esperado simultáneamente con ansiedad y alegría por niñas y niños. Al mismo tiempo, estos nuevos aprendizajes en especial, la alfabetización- representan un cambio que genera expectativas, pero también temores y preocupaciones a muchas familias que enfrentan representaciones e historias de fracaso escolar. Por lo tanto, cobra particular importancia hacer partícipes a los grupos familiares de esta tarea de articulación entre niveles, compartiendo con ellas las acciones realizadas, los diálogos establecidos, el conocimiento que cada docente de primaria tiene acerca de las condiciones en las que fue posible transitar este año escolar y, particularmente, brindando confianza en la capacidad de niñas y niños, y en maestras y maestros" (DPEI, 2020:1).

La articulación compromete a las instituciones en su totalidad, no es sólo responsabilidad y tarea de las y los docentes de las terceras secciones del jardín de infantes y el primer año del Nivel Primario, ni se resuelve con algunas visitas a la institución del otro nivel para realizar actividades compartidas, generalmente hacia el final del año escolar o de manera esporádica, discontinua.

El centro del trabajo de ambos niveles es la enseñanza y su objetivo la continuidad de los aprendizajes. En la articulación esto exige reflexionar en torno a las preguntas: ¿qué es lo que necesitan las niñas y los niños para continuar aprendiendo y complejizando conocimientos? y ¿cómo acompañarlos y sostener su transición a un nuevo entorno, nuevo rol y nuevos modos o alternativas de escolaridad?

La articulación compromete a las instituciones en su totalidad, no es sólo responsabilidad y tarea de las y los docentes de las terceras secciones del jardín de infantes y el primer año del Nivel Primario, ni se resuelve con algunas visitas a la institución del otro nivel para realizar actividades compartidas, generalmente hacia el final del año escolar o de manera esporádica, discontinua.

El proceso de articulación comienza por el encuentro de los equipos de gestión que tienen la mayor responsabilidad para sostener las propuestas que se acuerdan y desarrollan. Son necesarios espacios de encuentro y trabajo conjunto para discutir enfoques teóricos, propuestas didácticas con continuidad, lo enseñado y aprendido por cada grupo de alumnas y alumnos, las dificultades, lo que todavía es necesario seguir enseñando, estrategias y actividades compartidas para organizar la enseñanza (entre otras, el trabajo en pequeños grupos, la presencia del juego en algunas propuestas, el trabajo por proyectos).

Cabe destacar y revalorizar las experiencias de articulación en zona rural, incluso en las condiciones más adversas, en las cuales las y los docentes se conforman como parejas pedagógicas junto con las modalidades y elaboran, en ese trabajo compartido, estrategias educativas que permiten sostener la matrícula, la continuidad de los aprendizajes, favorecer los procesos de inclusión, y la proyección de las trayectorias escolares en las escuelas técnicas, agrarias y secundarias orientadas.

"Cada día es un día diferente, aprender a conocernos con los niños, con las familias... es un desafío."

Docente de jardín de Mar del Plata



Áreas de enseñanza en el Diseño Curricular

4. Áreas de enseñanza en el Diseño Curricular



El Diseño Curricular es la expresión de un proyecto político-pedagógico y didáctico que orienta a docentes e instituciones para dar forma a las prácticas de enseñanza (Brailovsky, Labarta, Descalzo, 2022). Está constituido por una selección de saberes, experiencias y prácticas que son construcciones sociales provisionales que se nutren de conocimientos de campos epistemológicos heterogéneos; que van evolucionando y transformándose de acuerdo a los tiempos, a lo que reclama la sociedad como proyecto para las infancias; a los nuevos desarrollos de la investigación y en particular de la investigación didáctica y a las evaluaciones que realizan los equipos docentes en su propia experiencia de enseñanza, utilizando esos documentos.

Tal como lo definió Angel Zabalza (2014), un diseño curricular es una carta de derechos. Carta de derechos ciudadanos de niñas y niños a recibir una formación integral desde la primera infancia, carta de derechos a acceder al mundo de la cultura, para extender y profundizar sus conocimientos como miembros activos de la sociedad. Esa carta de derechos se transforma en una "carta de navegación" para los equipos docentes que, a través de sus intervenciones, ponen a disposición de los grupos de alumnas y alumnos esos saberes, compartiendo las enseñanzas con familias y comunidades.

Si bien la propuesta educativa en este Diseño Curricular se presenta organizada en áreas de enseñanza, cada una de las cuáles delimita, organiza y distribuye un corpus de conocimientos y saberes relacionados entre sí, cada institución y cada docente realiza una selección de los contenidos a enseñar, teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias de sus alumnas y sus alumnos, así como las características y necesidades de sus familias y comunidades. Pero siempre con el propósito de ampliar y complejizar lo ya conocido. Sin embargo, esta estructura por áreas no refleja la forma en que se organiza la enseñanza en el cotidiano de las instituciones del nivel. Se optó por esta modalidad para hacer visible las especificidades de cada una, explicitar sus propósitos, contenidos, y en especial sus orientaciones didácticas. Al mismo tiempo en cada uno de los capítulos se establecen posibles interrelaciones con otras áreas y con los marcos normativos, a fin de contar con sugerencias que orienten las posibles articulaciones a tener en cuenta en las previsiones didácticas.



La articulación entre áreas de enseñanza

La docencia del nivel establecerá cuando sea pertinente las mejores articulaciones a realizar entre contenidos de diferentes áreas en función de las unidades o proyectos que se planifiquen. Por supuesto que habrá ciertos contenidos atravesados por las perspectivas, que requerirán de un trabajo específico a través de secuencias programadas para su enseñanza.

Tal como se señaló en las Orientaciones Generales para la Enseñanza, articular contenidos de distintas áreas a partir del desarrollo de una determinada estructura didáctica supone seleccionar aquellos que efectivamente sean adecuados para el abordaje de un recorte del ambiente, o la elaboración de un proyecto. Los contenidos son el medio por el cual niñas y niños amplían sus conocimientos acerca del mundo al que pertenecen, y constituyen un instrumento para su comprensión de la realidad, de acuerdo a sus posibilidades cognitivas.

En la articulación, los contenidos conservan su especificidad. Así, por ejemplo, si se planifica una unidad didáctica para conocer un recorte como *la estación de servicio YPF de la ciudad* se podrían relacionar contenidos referidos al ambiente social y natural, al juego, a prácticas del lenguaje y matemática. La propuesta abordará una selección de contenidos de estas áreas que permitirán ampliar y profundizar los conocimientos de niñas y niños sobre este contexto. Es decir que los contenidos están al servicio del recorte seleccionado, y en este sentido se contrapone a usar el contexto como excusa para trabajar contenidos. En cambio, si se decidiera desarrollar un proyecto para organizar un festejo con las comunidades del jardín, se podrían articular tanto contenidos del área del ambiente social y natural, como de juego, de música y expresión corporal.

Lo que se debe evitar, es confundir la enseñanza de contenidos con la aplicación de ciertos contenidos que ya se adquirieron, de tal manera que la planificación docente se centrará en lo nuevo a enseñar. Asimismo, en la planificación docente se deberán tener en consideración las perspectivas de la educación intercultural, de la ESI, de la educación ambiental y de la inclusión educativa que son transversales a cada una de las áreas de enseñanza. Esto supone tener en cuenta algunas intervenciones docentes que pueden permitir que niñas y niños se hagan preguntas, reflexionen sobre las situaciones, establezcan acuerdos, etc. Sin imponer un modelo prescriptivo, sino habilitando espacios que cuestionen ciertas representaciones que la infancia construye como producto de sus experiencias y mandatos sociales.

En síntesis, estructurar el diseño curricular por áreas, permite la confluencia de una pluralidad de campos disciplinares que aportan el conjunto de conocimientos necesarios para el logro de aprendizajes significativos, que posibilitarán a niñas y niños una mayor comprensión y organización de la realidad, promoviendo y enriqueciendo la construcción de nuevos sentidos.

"Que los miren con atención y que les den herramientas
para la vida... acá desde el jardín"

Familia de jardín de José C. Paz



Formación personal y social

4.1. Formación personal y social

La construcción de la ciudadanía en el Nivel Inicial

El Nivel Inicial se compromete con los valores democráticos, contribuye al afianzamiento del pluralismo mediante la superación de toda forma de discriminación y promueve el desarrollo de hábitos y actitudes que reconozcan derechos de cada sujeto, favorezcan la protección del ambiente y fomenten la construcción de pautas justas, inclusivas y solidarias de vida en sociedad. El Nivel Inicial realiza un aporte significativo a la educación en la ciudadanía y la construcción de una **cultura política pluralista, inclusiva y democrática** cuando invita a niñas y niños a reconocer y ejercitar el propio poder en el espacio público de la sala. Allí comienzan a delinear sus primeras representaciones sobre lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, los derechos y las obligaciones, los problemas comunes y las necesidades particulares. Allí pueden identificar desafíos compartidos y construir proyectos colectivos para afrontarlos. Allí pueden ejercitar prácticas sociales de iniciación en la ciudadanía cuando, por ejemplo, deliberan sobre algún problema cotidiano y buscan solucionarlo estableciendo regulaciones de la sala, o cuando asumen roles de responsabilidad ante sus pares. Se trata de una responsabilidad relevante y exigente en tiempos de crisis y transformaciones aceleradas, que se caracterizan por el despliegue de nuevas tecnologías, desigualdad social, pobreza creciente, incertidumbre laboral y cambios significativos en las relaciones entre géneros y entre generaciones.

En tales circunstancias, se torna necesario desplegar estrategias flexibles y formular propuestas adecuadas a cada contexto, pero sin renunciar a las convicciones básicas que orientan la tarea educativa: niñas y niños tienen derecho a la educación, a la libertad, a opinar y ser oídos, a su identidad, a la salud, a la no discriminación, al deporte y el juego recreativo, al ambiente, en los términos reconocidos por la Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley Nacional Nº 26.061) y la normativa vigente[11]. Las instituciones de educación inicial son responsables del derecho a la educación y garantes de que se haga efectivo el goce pleno de los derechos de niñas y niños en todos los ámbitos de crianza. El desafío permanente del sistema educativo y otras instituciones con las cuales articula su tarea, es garantizar que todas



El jardín como primer espacio de ejercicio de la ciudadanía.

11 Por ejemplo, en diálogo con lo que se desarrolla en apartado de Educación Sexual Integral, la Ley de Identidad de Género (Ley Nacional 26.643) incluye, entre los derechos fundamentales, el reconocimiento, la valoración y el respeto por la identidad de género autopercibida, y con ello, el derecho al trato digno y a la no discriminación.

y todos accedan a las mismas oportunidades, a pesar de las desigualdades sociales y como forma de superarlas.

La grupalidad como primera experiencia de lo social

La Formación personal y social se inscribe en la construcción de lo grupal. La convivencia escolar se conforma en la interrelación entre todos los miembros de la comunidad educativa de cada institución y tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de niñas y niños. El sentido de las normas escolares y de todas las intervenciones pedagógicas es contribuir a la formación de sujetos que se respeten a sí mismas y a sí mismos (como iguales a todas las demás personas) y se estimen a sí mismos (al reconocerse como únicos, distintos e irrepetibles). Es decir que la identidad personal se construye en un proceso social de interacciones cotidianas y reconocimientos mutuos. Por eso, la escuela tiene la oportunidad y la responsabilidad de permitir que cada cual se conozca y se valore, registre y proyecte su vida con la tranquilidad de recibir cuidado y orientaciones de las personas adultas que lo rodean.

El jardín es un espacio público de ejercicio y construcción de lo público, es decir, de la ciudadanía y de la convivencia democrática, que tiene siempre como horizonte político-pedagógico la **justicia curricular**, entendida como la "disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo" (Connell, 1997, p. 69). En esta área y en perspectivas transversales como la ESI, el ambiente y la interculturalidad, se despliega una apuesta al reconocimiento y la resignificación de las diferencias y las diversidades.

Marco político - pedagógico

Este espacio curricular recoge preocupaciones pedagógicas y tradiciones existentes en el Nivel Inicial desde mucho antes de que se delinearan áreas de enseñanza (Fernández Pais, 2018). Su definición como tal procura ofrecer herramientas para revisar y reorientar algunas prácticas heredadas de aquellas tradiciones, establecer propósitos claros en reemplazo de pautas inerciales de sentido común y ofrecer herramientas didácticas para su abordaje en las salas. Frente a tradiciones y hábitos homogeneizantes, que procuraban la identificación con una única pauta cultural, una **propuesta formativa intercultural** reconoce diferentes tradiciones legítimas, elecciones diversas, particularidades de cada territorio y rasgos personales disímiles. La sociedad bonaerense, como toda la sociedad argentina, es pluricultural y multilingüe, por lo cual las instituciones educativas han de reconocer y respetar ese carácter, en el marco de la legislación vigente y los derechos humanos.

La grupalidad que ofrece la sala del jardín puede constituirse como primera experiencia fuertemente social y no siempre cuenta con aprendizajes relacionales de otros ámbitos, sino que se contrapone a la inmediatez de los dispositivos virtuales. Si bien la diversidad y heterogeneidad de las experiencias infantiles, como por ejemplo, en la educación comunitaria o la educación rural configuran grupalidades desde edades muy tempranas. Estos rasgos son muy disímiles según los sectores sociales y la diversidad de paisajes de la provincia, pero se extienden velozmente y suscitan cambios en la cotidianeidad de las salas. Cuando niñas y niños han interactuado poco con otras personas, cuando no han tenido necesidad de negociar con sus pares para realizar una actividad compartida, cuando las pantallas resuelven cada capricho al ritmo de las yemas de los dedos, la tarea del Jardín se torna

más dificultosa y, al mismo tiempo, más relevante. Se trata, en esos casos, de ofrecer oportunidades de integrarse a un grupo de pares y atravesar los avatares de la grupalidad para aprender a resolver conflictos a través del diálogo y a desarrollar actividades conjuntas mediante la articulación de aportes diferentes. Nuevamente, podemos relacionar este proceso con otro de los ejes de la ESI: Reconocer la afectividad, dado que "En el jardín de infantes el abordaje de la afectividad tiene que ver con intervenciones tendientes a promover formas de vinculación colectiva, de lazos de solidaridad y compañerismo". En esas condiciones, la sociabilidad no es un punto de partida sino un proceso de construcción que puede resultar costosa, para la cual la Formación Personal y Social incluye contenidos que se aprenden en relación con otras personas, durante un proceso medianamente largo y con intervenciones pertinentes de cada docente.

Se trata, en esos casos, de ofrecer oportunidades de integrarse a un grupo de pares y atravesar los avatares de la grupalidad para aprender a resolver conflictos a través del diálogo y a desarrollar actividades conjuntas mediante la articulación de aportes diferentes.

El vínculo entre familias y jardines

La educación inicial dialoga con procesos de crianza que desarrollan los grupos familiares, según sus propios parámetros culturales, sus elecciones de vida y sus posibilidades intelectuales, afectivas y socioeconómicas. El área de Formación personal y social configura un terreno donde particularmente se compromete el vínculo entre ambas instituciones: el trabajo colaborativo, la construcción de acuerdos y la asunción de responsabilidades diferentes y articuladas favorecen enormemente los aprendizajes. Esa articulación supone reconocer que hay variedad de posicionamientos sobre la crianza doméstica y no se trata de una mera secuenciación de procesos de socialización primaria y secundaria. Puede haber diferentes modos de articulación entre familias y escuelas, desde el tramo inicial de inserción en el sistema educativo. Para evitar posicionamientos difusos o extremos y fomentar una articulación adecuada, se requiere que cada equipo docente realice una lectura pedagógica del contexto sociocultural en el cual se inserta su tarea, dejando de lado representaciones de

El área de Formación personal y social configura un terreno donde particularmente se compromete el vínculo entre ambas instituciones: el trabajo colaborativo, la construcción de acuerdos y la asunción de responsabilidades diferentes y articuladas favorecen enormemente los aprendizajes.

la familia que supone, que imagina o que añora, a fin de comprender las transformaciones sociales que atraviesan el vínculo. Esa lectura requiere también un diálogo fluido y constante con los grupos familiares, evitando la suposición de que los mensajes son siempre unívocos y comprensibles. La comunicación no es sólo con palabras, pues los gestos también hablan. Por otra parte, el diálogo se funda en una actitud de escucha, con particular énfasis hacia las familias que se incorporan recientemente al nivel y desconocen sus prácticas habituales o tienen mayor dificultad para expresar sus inquietudes, dudas o temores.

De este modo, se delinean escenarios diversos: si familias y jardines trabajan en consonancia, la tarea es más sencilla; si hay tensiones entre ambas organizaciones, es necesario revisar si cada una se está ocupando de su parte o está invadiendo el territorio de legitimidad de la otra.



La participación de las familias en propuestas dentro del jardín fortalece el vínculo y la comunicación.

En ese vínculo, es necesario advertir que, en tiempos de crisis como hemos descripto, amplios sectores de la sociedad adoptan modos relacionales en los cuales los umbrales de tolerancia se acortan y cualquier ocasión es oportuna para expresar enojos y resentimientos sin destinatario claro. Por otra parte, el maltrato puede ocurrir en cualquier sector social y en cualquiera de los ámbitos en que se inserta la vida cotidiana de cada niña o cada niño, por lo cual toda persona adulta que lo advierta es responsable de intervenir de algún modo para evitarlo. En cada equipo docente es necesario reflexionar sobre la responsabilidad de la propia acción, como parte de la intervención pedagógica en el marco de políticas de cuidado y de la enseñanza.

En tiempos complejos, las instituciones educativas pueden quedar más expuestas, pues mantienen lazos permanentes con los grupos familiares y a veces encuentran ánimos alterados donde esperaban encontrar apoyo y cooperación. Las contradicciones no se dan entre familias y equipos docentes sino entre quienes, de uno y otro lado, abogan por incluir y reconocer derechos, frente a quienes los niegan o procuran exclusiones de diferente tipo. Elaborar colectivamente claves de lectura permite anticipar ciertas situaciones y elaborar estrategias adecuadas para atenderlas. Cualquier solución mágica que se enarbole ante esto es ilusoria y sólo cabe fortalecer las convicciones sobre derechos de las infancias, estrechar los lazos en su defensa, profundizar el vínculo educativo con las familias en base a la escucha, confianza y cooperación, buscar los apoyos interinstitucionales pertinentes y la coordinación de los organismos estatales que tienen responsabilidad en cada caso.

Hacia la construcción de la identidad social y personal

La construcción subjetiva de niñas y niños es un proceso atravesado por condicionamientos sociales, históricos y culturales, en relación con el entorno socioafectivo que le brinda la generación adulta.

Aunque tales condicionamientos expresan los consensos actuales sobre las infancias, perduran representaciones sobre un proceso evolutivo armónico, unidireccional y universal que, en muchos casos, entorpecen la observación de los sujetos reales con quienes trabajamos en las salas. Es decir que resulta inaceptable evaluar conductas y actitudes de cada niña o cada niño según supuestos parámetros de "normalidad" a cada edad y desdeñar o denunciar como impropios los rasgos que se alejen de ellos. Uno de los desafíos actuales del Nivel Inicial es reponer el andamiaje necesario para el desarrollo personal y social, reconocer derechos de las infancias y ofrecer amparo desde la función pedagógica que le es propia.

La criatura humana nace heterónoma, en tanto depende del cuidado externo para satisfacer sus necesidades vitales y sobrevivir. En cada una de sus experiencias sociales, el desarrollo de la autonomía se afianza de acuerdo a las posibilidades que tenga para actuar, para participar y adquirir progresivamente mayor seguridad en sus propias acciones. En ese proceso, cada sujeto tiene su ritmo de desarrollo y demanda disponibilidad, escucha y espera por parte de la generación adulta, sin expresión de ansiedades ni precipitación de logros que requieren tiempo de maduración e integración. Niñas y niños necesitan del cuidado para avanzar en su autonomía. Se trata de ingredientes indispensables en la relación pedagógica, pero no siempre es fácil reconocer los riesgos y los límites de cada uno de ellos. Es por ello que la escucha atenta a las voces y sensaciones personales son centrales para crear las condiciones institucionales y pedagógicas necesarias a fin de que la palabra circule.

El **cuidado** expresa la disposición interior de un sujeto por atender a las necesidades y demandas de otra u otro. Es expresión de apoyo al crecimiento y justifica las relaciones de asimetría. La escucha, el trato digno y el respeto por la intimidad se vuelven fundamentales para el abordaje de situaciones emergentes o de inquietudes. Estas actitudes, desde la Formación Personal y Social, posibilitarán que cada niña o niño construya **autoridad** sobre sus propias decisiones, sus espacios y su cuerpo.

Educación Sexual Integral

La **autonomía**, por su parte, es un propósito fundante de la pedagogía moderna, que busca promover sujetos libres, con apropiación de los saberes necesarios para desenvolverse en el mundo y responsables de sus actos en relación consigo mismo y con la sociedad. Si el cuidado demanda asimetría, la expectativa de autonomía exige el reconocimiento de derechos de cada educando: a ser oído, a participar de las decisiones sobre su presente y su futuro, a recibir justificación argumentativamente consistente de las decisiones de las que no ha tomado parte. En su faceta negativa, la promoción de autonomía puede desviarse en descuido, abandono o desinterés por las demandas infantiles y negación de enseñanza. En su efecto más sutil y duradero, la pedagogía que valora exageradamente la autonomía puede devenir



En los jardines se presenta el desafío cotidiano de promover tanta autonomía como sea posible y proveer tanto cuidado como sea necesario.

individualista y antisocial, promoviendo la idea de que cada cual vale por lo que es capaz de hacer y resolver sin ayuda de nadie.

El **cuidado** respetuoso y afectuoso es una buena herramienta de promoción de autonomía, mientras que la libertad es el claro norte de quien cuida sin pretensiones de dominación, por ejemplo en el cuidado del cuerpo y la salud "se promueve la autonomía progresiva de las niñas y los niños respecto de los conocimientos, actitudes y hábitos en torno a las prácticas de autocuidado y la participación responsable del cuidado de las y los demás y del ambiente" (Windler, 2000, p. 300). En tal sentido, el cuidado también supone la responsabilidad de dialogar sobre las opciones de cada situación, explorar herramientas personales y brindar orientación para vivir entre semejantes. Se trata de una deliberación que primero se establece en el grupo y con intervención adulta, para procurar que se interiorice progresivamente como reflexión personal: "El objetivo es crear o restablecer relaciones en las que el cuidado natural guíe las discusiones futuras e impida que los participantes causen o padezcan dolor" (Noddings, 2009, p. 47). El desafío cotidiano es hallar, a través de las pequeñas decisiones pedagógicas, una relación que promueva tanta autonomía como sea posible y provea tanto cuidado como sea necesario. Y sumarlas al compromiso institucional por imbricar el cuidado y la enseñanza asumiendo que es una responsabilidad compartida de todo el equipo de trabajo.

La construcción gradual de las identidades conlleva tomar conciencia de sí mismo como sujeto independiente y diferenciado, sin que esto suponga desmerecer la trama vincular en que se inserta la propia biografía. En esa trama, se desarrolla la vida afectiva y se despliegan emociones como herramientas de expresión, siempre nutridas del contexto sociocultural que rodea a cada niña o cada niño, con matices y modalidades diversas, con aprendizajes relacionales más o menos exitosos, más o menos respetuosos de las demás personas y del cuidado de sí mismo. En ese proceso, es responsabilidad del Nivel Inicial ofrecer actividades y experiencias grupales e individuales que promuevan el autoconocimiento, que favorezcan el cuidado de sí mismo, que fortalezcan las posibilidades de identificar, aceptar y expresar las emociones personales mediante modos cada vez más adecuados de inserción en la sociedad. El jardín de infantes se propone acompañar esos aprendizajes considerando la exploración y curiosidad como dimensiones vitales presentes en la niñez que no ocurren necesariamente en soledad. En este sentido, se vuelve necesario revisar críticamente la noción de **intimidad** usualmente comprendida como sinónimo de individualidad, omitiendo el lugar propio de las exploraciones entre las niñas y los niños.

(...) es responsabilidad del Nivel Inicial ofrecer actividades y experiencias grupales e individuales que promuevan el autoconocimiento, que favorezcan el cuidado de sí mismo, que fortalezcan las posibilidades de identificar, aceptar y expresar las emociones personales mediante modos cada vez más adecuados de inserción en la sociedad.

Educación Sexual Integral

En tal sentido, conviene diferenciar un abordaje pedagógico centrado en la formación personal y social de las expectativas de contralor disciplinario orientado a la autorregulación. En consecuencia, la **diversidad** no supone incluir sujetos caracterizados como diversos sino reconocer que el grupo

es diverso y eso lo enriquece (Brailovsky, 2019). Frente a tradiciones que pretendían homogeneizar los grupos por edad, por género o por otros criterios, hoy reconocemos la enorme riqueza que las diferencias interpersonales aportan al proceso formativo. En consecuencia, es necesario construir formas de hospitalidad sensibles a diferentes maneras de vivir y habitar el mundo que se encuentran en las aulas, tanto en niñas y niños como en las personas adultas que acompañan su infancia (Skliar, 2012).

Este trabajo con la diversidad de la sala supone también una intervención previa y paralela sobre las representaciones de cada docente. El desafío de construir una sociedad pluralista, que reconozca y valore las diferencias, se remonta, al menos, hasta los inicios de la transición democrática y ha habido significativos avances desde entonces. Sin embargo, aún se puede apreciar la persistencia de actitudes que no se corresponden con lo que se declara. El trabajo de autorevisión no debería ser sólo un desafío personal, sino tarea del equipo docente de cada jardín, en una práctica dialógica que desnaturalice las miradas anquilosadas y enhebre nuevos posicionamientos colectivos.



El jardín diseña propuestas didácticas que ofrecen experiencias alternativas a la sociedad de consumo, tanto para las infancias como para sus familias.

El desarrollo infantil en una sociedad altamente tecnologizada, digitalizada y global es objeto de indagación y no encuentra aún parámetros claros de posicionamiento pedagógico. Las nuevas tecnologías van delineando enormes posibilidades e interpelan muchos de los criterios de crianza. La experiencia traumática de la pandemia que afectó a la humanidad durante 2020 y 2021 permitió advertir posibilidades y limitaciones de la comunicación virtual. En tal sentido, es conveniente analizar cómo se ha transformado la vida cotidiana de cada niña o cada niño cuando no está en el ámbito escolar. "La escuela, tal como la conocemos y en diálogo con la sociedad que integramos, requiere el cara a cara y se asienta en una grupalidad que no se puede recrear a través de pantallas. En buena medida, en las últimas décadas, la escuela ha librado un combate cultural contra la invasión masiva, desmesurada y omnipresente de pantallas en las infancias, buscando ofrecer experiencias alternativas a las que propicia la sociedad de consumo. Poco más de medio siglo atrás, la escuela dialogaba con infancias que, fuera de la escuela, estaban en las veredas y en las plazas buena parte del tiempo extraescolar. En su formato más tradicional, la escuela intentaba disciplinar el desborde de los cuerpos en ese espacio social poco regulado que era la vereda de cada barrio. Por el contrario, en tiempos recientes y de modo creciente, chicas y chicos están muchas horas por día frente a pantallas. La escuela pretende ser la contracara del hedonismo virtual autorregulado, proponiendo el encuentro con el otro, con la otra, con sujetos a quienes no se puede manejar con un control remoto, con un grupo que no se puede silenciar y cuya dinámica altera el formato cuadriculado de los encuentros virtuales" (Siede, 2021, pp. 108-109).

Propósitos

- Promover prácticas y situaciones de enseñanza que se orienten hacia la construcción de una convivencia basada en la igualdad, la no discriminación, el trato digno, el respeto y la inclusión de las diversidades, como ejercicio de la ciudadanía desde la infancia.
- Ofrecer condiciones de cuidado de sí mismos, cuidado mutuo y del ambiente y favorecer el desarrollo progresivo de la autonomía personal en interacción social.
- Promover el autoconocimiento para poder expresar y comunicar opiniones, ideas, emociones y sentimientos en experiencias de carácter social.
- Orientar la integración de un grupo de pares donde se establezcan condiciones de compañerismo y se respeten progresivamente las pautas y normas que favorecen la convivencia y la tarea.
- Promover la participación de niñas y niños en la deliberación sobre la normativa escolar y la regulación de la actividad cotidiana de cada sala, asumiendo la responsabilidad de cumplir las pautas acordadas.
- Promover prácticas de cuidado del propio cuerpo y el de las demás personas, tomando en consideración la curiosidad y necesidad de exploración y construcción de saberes de las niñas y de los niños, y el respeto a la intimidad.

  Reconocer y respetar diversidad de elecciones de vida y tradiciones culturales, en el marco de los derechos humanos y la legislación vigente.
- Ampliar el horizonte cultural y valorativo de cada niña y cada niño, desde una perspectiva intercultural, favoreciendo el diálogo con tradiciones, elecciones y expresiones identitarias diversas.
- Impulsar el conocimiento y el respeto de las pautas culturales que expresan las identidades colectivas.
- Involucrar a las personas adultas de cada grupo familiar en la deliberación sobre criterios de cuidado y formación de niñas y niños, en el marco de los derechos humanos y la legislación vigente.

Contenidos

- Integración progresiva al grupo de pares, y a la institución en general, reconociendo la importancia de cada integrante para la conformación grupal.
- Identificación, comprensión, y valoración de pautas, criterios, normas sociales e institucionales de regulación de la convivencia democrática en tiempos y espacios comunes.
- Construcción cooperativa de normas de convivencia y pautas de conducta, dentro y fuera del contexto escolar.
- Construcción de la identidad personal, familiar, social a través del reconocimiento de semejanzas y diferencias en el lenguaje, las historias, las costumbres, los saberes y tradiciones culturales, configuraciones familiares, identidades múltiples y respeto por los hábitos y símbolos que las expresan.
- Incorporación de pautas de conocimiento y cuidado del propio cuerpo, el de las demás personas y del ambiente.
- Inicio en la construcción de un saber ambiental que dé cuenta de relaciones respetuosas con la naturaleza y los bienes comunes.
- Resolución de situaciones cotidianas de modo crecientemente autónomo, cooperativo y de cuidado de sí misma y de sí mismo y de las demás personas.
- Distinción entre compañerismo y amistad, como modos relacionales con rasgos diferenciales y comunes en el ámbito de la grupalidad del jardín.
- Apropiación progresiva de los derechos de la infancia a través de experiencias en situaciones cotidianas.
- Inicio en el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios al abordar expresiones y actitudes en torno a la diversidad socio-cultural, las diferencias sexo-genéricas y la discapacidad.
- Apropiación de los diferentes espacios del jardín, como lugar de pertenencia y ámbito de contención de sentimientos y emociones, en la trama intersubjetiva de la convivencia.
- Construcción y aproximación a la participación ciudadana en eventos de la vida democrática: por ejemplo, en la elección del nombre de la sala o del jardín, en la participación en un consejo de niñas y niños en el jardín, o Municipio, etc.

Orientaciones para la enseñanza

En el área de Formación personal y social, la enseñanza puede cobrar la forma de un proyecto específico, una secuencia de actividades, un conjunto de actividades recurrentes (que permanezcan durante todo el año o un período acotado) o la intervención ante situaciones incidentales. Las primeras modalidades son planificables y pueden presentarse de modo independiente o, más frecuentemente, como parte de una propuesta elaborada en relación con otras áreas de enseñanza. Las segundas suponen el diseño y puesta en práctica de actividades eventuales o recurrentes, rituales, estéticas o ambientaciones que tienen un efecto educativo en un sentido más amplio, pero que merecen ser objeto de detenida reflexión por parte de los equipos docentes.

Asimismo, hay intervenciones que escapan a la previsión, pero resultan de gran valor formativo, como respuesta a ciertos conflictos, a diálogos inesperados o a escenas derivadas de la vida cotidiana del jardín o de los ámbitos sociales de referencia. Su tratamiento requiere, como soporte de cualquier decisión didáctica, la construcción de acuerdos institucionales y prácticas que involucren a toda la comunidad en el desarrollo de una vida institucional democrática, donde sean reconocidos los derechos y responsabilidades de cada sujeto. Se trata de un camino siempre inacabado pero activo, de participación colectiva en la búsqueda de coherencia entre los contenidos de enseñanza y la vida cotidiana del jardín: "El enfoque didáctico de la enseñanza de los contenidos de la formación ciudadana se basa en general, [...] en generar espacios de reflexión y de construcción de interrogantes, de búsqueda de respuestas posibles, de tomar decisiones, de emplear tanto la lógica inductiva como deductiva, de evitar la enseñanza moralizante y debatir en un marco ético y moral asumiendo que existen diferentes modos de pensar, sentir y actuar que tienen que respetarse, pero con la convicción de que no todo vale" (Spakowsky, 2021, p. 91).

Frente a tendencias que fomentan el individualismo y el aislamiento, como impacto de las tecnologías digitales y como valor predominante en el mercado de consumo, el Nivel Inicial se asienta en la **grupalidad** para promover conductas solidarias y cooperativas de convivencia, sin imponerlas de modo autoritario, sino mostrando su valor y riqueza al ejercerlas diariamente en la práctica. Es necesario entonces aguzar la mirada sobre aquellas experiencias que constituyen la vida escolar y que no siempre se explicitan, no figuran en planificaciones ni en informes, pero representan la vida cotidiana del jardín y han sido y son parte sustancial de su propuesta formativa.



La circulación de la palabra en los encuentros de filosofía con niñas y niños promueven el pensamiento crítico.

La cotidianeidad de la sala y el jardín ofrece múltiples oportunidades para desarrollar prácticas sociales de iniciación en la **construcción**

de ciudadanía, ya que niñas y niños se integran a un grupo de pares con rasgos diferentes al entorno familiar. En la sala, aprenden a compartir con sus pares la atención de las personas adultas y del grupo, los cuidados, los espacios y los objetos, en un proceso no siempre lineal ni sencillo. En este ámbito aprenden, a través de la experiencia, a convivir con las diferencias, en tanto observan, se comunican, participan en situaciones de conflicto que demandan resolución, deliberan sobre reglas y normas propias que favorecen la convivencia y construyen proyectos colectivos enriquecidos por la diversidad de aportes. En tal sentido, el jardín moviliza tantas oportunidades como temores y riesgos: "el ingreso de un niño a la educación inicial implica el encuentro con pares con los que se trata de empezar a compartir tiempo, espacio, objetos. El encuentro con otros niños ofrece la posibilidad de la alianza, del compartir, de la complicidad, pero también es ocasión de la rivalidad, de la competencia, y los celos. También es compartir el reconocimiento de las y los adultos, encontrarse con las diferentes posibilidades y con aquello que no se sabe hacer, o no se puede o no le sale. La posibilidad de aprender para una niña, un niño está en relación con lo que aún no sabe, y quienes trabajamos en primera infancia conocemos de la búsqueda del niño de afirmarse en su yo, «yo sé, yo solo, yo puedo», resultándole difícil dar lugar a la posibilidad de aprender de otros" (Musto, 2019, p. 57). Delinear una experiencia escolar en la que, al mismo tiempo, nadie sea excluido y cada cual sea reconocido en sus necesidades, estilos y rasgos personales es una construcción diaria, a veces desgastante, frecuentemente atravesada por contradicciones y siempre apasionante.

Desde el ingreso al Nivel Inicial, la vida grupal es un territorio de descubrimiento de sí mismo y de las demás personas: "Los niños/as están aprendiendo cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de las experiencias vinculares y sociales, que funcionan como escenario fundante donde va a inscribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento: ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿cómo soy para el otro?, ¿cómo es el mundo para mí?, ¿cómo soy yo para el mundo?, ¿qué me pasa?" (Rebagliatti, 2008, p. 140). Este proceso requiere continuidad y le da sentido a la asistencia diaria para compartir la vida grupal y establecer vínculos. Ese abanico de relaciones puede cobrar formas diferentes, entre las cuales es posible distinguir dos muy relevantes: el compañerismo y la amistad.

En este ámbito aprenden, a través de la experiencia, a convivir con las diferencias, en tanto observan, se comunican, participan en situaciones de conflicto que demandan resolución, deliberan sobre reglas y normas propias que favorecen la convivencia y construyen proyectos colectivos enriquecidos por la diversidad de aportes.

La propuesta formativa del jardín permite y promueve que se establezcan relaciones interpersonales de continuidad, en torno a una tarea común y con reglas democráticas de construcción permanente. Ese proceso delinea los rasgos del **compañerismo**, un vínculo de carácter político, en tanto reúne personas que no se han elegido, en el espacio público y en función de un proyecto común. El compañerismo implica pautas de cooperación, negociación y aceptación de las diferencias, tal como ocurrirá luego en numerosas oportunidades de la vida social. Se trata de aprendizajes complejos que

se inician en el Nivel Inicial pero no se agotan allí, sino que tendrán sucesivas revisiones en etapas posteriores de la escolaridad.



La grupalidad también propicia el establecimiento de relaciones de amistad, pero éstas son de índole diferente al compañerismo. Se trata de un vínculo entre personas que se eligen mutuamente y no tienen una tarea predefinida. La elección mutua procede de intereses o estilos compartidos o complementarios y permanece siempre en revisión; es decir, quienes se eligen como amigas o amigos pueden desandar esa elección en cualquier momento. La experiencia lúdica ofrece variadas oportunidades para establecer lazos amistosos.

El jardín puede esperar y promover que todas y todos se reconozcan como compañeras y compañeros, asumiendo las actitudes y responsabilidades que ese rol conlleva, pero no debería buscar que todos se consideren amigas o amigos entre sí. La **amistad** es siempre una expresión de libertad, basada en el afecto y la elección recíproca. Este tipo de relaciones también conlleva aprendizajes emocionales, pues no es sencillo elegir, ser elegido o aceptar no serlo. El ejercicio de la amistad suscita, en la primera infancia como en otras etapas de la vida, situaciones de alegría y escenas de zozobra o decepción. En tal sentido, las intervenciones docentes deberían centrarse en la contención afectiva sin pretensión de entrometerse en elecciones personales ni forzar decisiones. También es conveniente que se intervenga para evitar vínculos cerrados, sobre todo cuando ellos conspiran contra el vínculo de compañerismo con el resto del grupo.

La **conflictividad** es un componente constitutivo de la vida grupal. No se trata de una anomalía o una desviación, sino de un rasgo propio de la convivencia entre sujetos que portan historias disímiles, asumen diferentes estilos y expresan intereses a veces contrapuestos. Al mismo tiempo, los conflictos cotidianos ofrecen enormes posibilidades formativas, en tanto denuncian situaciones de incomodidad o exclusión, muestran la insuficiencia en el manejo de algunos recursos comunicativos entre pares o advierten que algunas acciones podrían llevarse a cabo de modo alternativo. En definitiva, el conflicto grupal es uno de los motores que favorecen el desarrollo de sujetos crecientemente autónomos. Además de esta valoración general del conflicto, es necesario evitar que se atribuya su existencia a uno o varios miembros del grupo, señalándolos como portadores de la conflictividad o sellando sus rasgos como algo indeleble. Niñas y niños pueden atravesar momentos de mayor dificultad para interactuar con otras personas, pueden necesitar más tiempo para comprender algunas pautas comunes, pueden traer hábitos que contradicen las regulaciones institucionales, etc. Se trata de considerarlos como momentos de un proceso cuyo movimiento procura el jardín, a través de intervenciones pedagógicas que tienen carácter tentativo, no siempre resultan exitosas y nunca anulan el conflicto.

El trabajo con sujetos en formación no es un proceso mecánico ni se puede estandarizar, sino que se nutre de intentos fallidos y ensayos recurrentes. En tal sentido, es responsabilidad de cada docente anticipar a las familias que los conflictos existen y existirán, que no es legítimo catalogar a nadie por una o varias escenas particulares y que no hay rasgos esenciales e inamovibles sino sujetos en formación: "ningún humano se ha constituido sin algún 'auxilio', de la cultura. Estamos constituidos por estos soportes mutuos: los lazos, las herramientas, las prácticas que nos asisten, los andamios, es decir, las metáforas que tenemos en uso. Visto así, no hay nada de especial en una niña o niño

especial. Es todo un trabajo ético el intento de superar la aparente benigna mirada de tolerar al diferente, que es totalmente cínica. No hay nadie a tolerar. En todo caso, se trata de convivir en la diferencia, simplemente" (Baquero, 2007, pp. 77-78). Para cada sujeto, las orientaciones pedagógicas ofrecerán ese apoyo que le permita incorporar paulatinamente pautas más acordes con una convivencia respetuosa e inclusiva. Al mismo tiempo, el resto del grupo tendrá la oportunidad de aprender a convivir con pares que manifiestan a veces rasgos problemáticos o que ponen en riesgo la integridad de otras personas. El Nivel Inicial en articulación con la modalidad de Educación Especial cuenta con un cúmulo significativo de experiencias y recorridos. Es notable el nivel de integración e inclusión de niñas y niños con discapacidad y cómo su presencia favorece los aprendizajes de todo el grupo.

(...) es responsabilidad de cada docente anticipar a las familias que los conflictos existen y existirán, que no es legítimo catalogar a nadie por una o varias escenas particulares y que no hay rasgos esenciales e inamovibles sino sujetos en formación.

El señalamiento que cada niña o cada niño haga a su compañera o compañero, indicando lo que le disgusta, es tan útil para el proceso formativo de quien emite como de quien recibe el mensaje. De eso se trata el aprendizaje en contexto grupal.

Es necesario que, en cada sala y desde las edades más pequeñas, se construyan y desplieguen prácticas de diálogo que acompañen y promuevan el crecimiento personal y permitan entender algunas necesidades y deseos diferentes pero legítimos, asumir decisiones grupales y tomar algunas responsabilidades como parte de un proyecto común. En tal sentido, organizar en algunos momentos, y cuando sea preciso, conversaciones en grupo para reflexionar en conjunto sobre situaciones vividas, es un dispositivo potente de formación, como gesto que habilita la comunicación horizontal y equitativa y permite la circulación de ideas, sentimientos y relatos.

Esta dimensión grupal no familiar asume una relevancia particular en los jardines de infantes rurales y de islas de matrícula mínima (JIRIMM) ya que constituye la posibilidad de realizar intercambios y experiencias con niñas y niños que provienen de familias que habitan con frecuencia en lugares muy distantes.

Quienes integran cada grupo escolar provienen de grupos familiares que no sólo han incidido en sus pautas de comportamiento actual, sino que seguirán incidiendo en forma paralela al trabajo del jardín. Cada ámbito tiene sus reglas y lo que se aprende en uno de ellos puede resultar inadecuado, incorrecto o desubicado en otro. Cada sujeto aprende a cambiar el código regulatorio cuando transita de un espacio a otro, pero ese aprendizaje no es instantáneo y requiere una plasticidad que se puede adquirir en cierto tiempo. Lo que históricamente se ha llamado **"adaptación"**, en el Nivel Inicial, alude básicamente al trabajo sobre esa cualidad subjetiva de transitar entre contextos regulativos diferentes, adoptando el código de convivencia y la distribución de roles que rigen en cada uno de ellos. Tradicionalmente se ha enfatizado la necesidad de que las niñas y los niños "se adapten", aunque hoy cuestionamos esa denominación por el carácter unidireccional que a veces se le ha atribuido. Por el contrario, el desafío es construir contratos de convivencia que sean inclusivos y flexibles, que supongan una apropiación

progresiva y que se sustenten en argumentos de reciprocidad y reconocimiento de derechos de todo el grupo y de cada una y cada uno de sus miembros.

Las instancias de **deliberación sobre normas y reglas** de funcionamiento de la sala son experiencias ya frecuentes en muchos jardines, que pueden profundizarse, enriquecerse y leerse como herramientas de formación en la ciudadanía. En cualquier caso, es necesario evitar toda forma de manipulación o participación simulada: si se le reconoce al grupo la posibilidad de discutir una norma o formular una propuesta, sus aportes deben tenerse en cuenta. Por el contrario, hay reglas que no está en manos de niñas y niños decidir, pues forman parte de niveles normativos más elevados o de la legislación nacional o transnacional (como los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes). En estos casos, las normas se comunican y se fundamentan ante el grupo, pero no es conveniente simular que las discuten, cuando ya están resueltas de antemano.



Las intervenciones docentes propician el inicio de la participación infantil en la indagación de los propios derechos y responsabilidades.

Por otra parte, es frecuente que las primeras enunciaciones normativas resulten demasiado rígidas, poco prácticas o contradictorias. Siempre y cuando no generen situaciones demasiado perjudiciales, conviene sostenerlas durante un tiempo para que el mismo grupo advierta esas falencias y proponga su modificación. De esa manera, cada niña o cada niño comenzará a deliberar tempranamente sobre las reglas justas de vida en sociedad, una de las prácticas relevantes de ejercicio de la ciudadanía.

La posibilidad de intervenir en la producción de las normas y la claridad de fundamentación de aquellas reglas que provienen de otras autoridades contribuyen a que cada quien comprenda la responsabilidad de cumplir lo acordado. Esa correlación supone la conquista progresiva y a veces contradictoria de la propia consistencia entre decir y hacer: frecuentemente sujetos de cualquier edad transgreden las normas porque no logran doblegar los impulsos interiores o las circunstancias nublan su comprensión de lo justo. Esto es esperable en mayor medida en niñas pequeñas y niños pequeños. En consecuencia, es menester que la autoridad docente señale las contradicciones sin mentarlas como culpabilidades sino acompañando complejos aprendizajes relacionales: "Los límites no implican impedir que los sujetos se expresen de formas diversas y singulares sino darles espacios de contención, trazar fronteras y construir lugares que posibiliten y potencien su singularidad" (Greco, 2021, p. 57). Se trata de poner límites para garantizar la convivencia en la diversidad y la tarea común, sin apelar a premios y castigos que modelen las conductas desde una perspectiva heterónoma. Esto implica respaldar permanentemente el derecho a la participación de cada niña y cada niño en la vida cotidiana de la sala.

Progresivamente, el contenido de las normas debería incluir las perspectivas de diferentes participantes de cada situación, pero esa reciprocidad implica un despliegue cognitivo aún no logrado en la primera infancia. En consecuencia, es esperable que las intervenciones docentes señalen la necesidad de

ver cada escena desde otros puntos de vista y discernir cada derecho desde necesidades contrapuestas u oportunidades que deberían ser iguales para cualquier persona involucrada sin esperar que, por regla general, cada niña o cada niño comprenda tales criterios de justicia. Usualmente los acatan como expresión de la autoridad adulta. En tal sentido, las intervenciones docentes contribuirán a la formación de una perspectiva ética que se desplegará más adelante en su proceso formativo, pero que se inicia en esta etapa como indagación de los propios derechos y responsabilidades.

(...) las intervenciones docentes contribuirán a la formación de una perspectiva ética que se desplegará más adelante en su proceso formativo, pero que se inicia en esta etapa como indagación de los propios derechos y responsabilidades.

Los derechos reconocidos legalmente a niñas, niños y adolescentes son muchos y de niveles muy diversos, por lo que no es recomendable que todos sean abordados en el jardín, salvo cuando el contexto resulte oportuno para realizar una aproximación a ellos. Es decir que es poco productivo aprender un listado exhaustivo del estatuto de derechos y, en cambio, conviene profundizar en aquellos que afectan la vida cotidiana del grupo o alguno de sus miembros, la comunidad cercana o casos de resonancia social.

La participación infantil en la toma de decisiones dentro de la sala como dentro de la institución, permite experiencias como, por ejemplo, en el distrito de San Miguel en donde para decidir el nombre del jardín todas las niñas y los niños se vieron involucrados activamente en la indagación de los nombres que ellas mismas y ellos mismos propusieron, la campaña de difusión, la producción de los votos, urnas, cartelería necesaria, y por último la votación con la participación de todas las salas y la comunidad. Asimismo, son ejemplos de construcción de ciudadanía cuando niñas y niños integran Consejos de Jardines, o participan de sesiones en Concejos Deliberantes llevando propuestas para la mejora de espacios públicos o de las mismas instituciones.

Muchas de las intervenciones pedagógicas de esta área se expresan en la oralidad, pero también es conveniente advertir el valor formativo de los gestos institucionales, la organización de tiempos y espacios y la construcción de pautas de funcionamiento ordinario. El Nivel Inicial, como todas las organizaciones, está atravesado por rutinas cotidianas, que distribuyen los momentos, los objetos y los espacios en función de la tarea y la convivencia. Ellas traducen intencionalidades pedagógicas en pautas acordes a cada momento, con un ritmo adecuado y adaptable a cada grupo, y proporcionan a cada niña o cada niño una estructura identificable, que colabora en desarrollar sentimientos de mayor seguridad en tanto permite anticipar acciones e interacciones. Tal es su sentido y pueden favorecer la autonomía si se incorporan como **hábitos productivos y dinámicos**, que permiten anticipar los eventos, entender qué esperan las demás personas y qué podemos esperar de ellas. Por el contrario, pueden resultar opresivos si pretenden disciplinar u homogeneizar a los grupos, impidiendo innovaciones, despreciando iniciativas o valorando la repetición por sí misma.

El primer hábito por consolidar es la asistencia cotidiana, que no resulta sencilla en algunos casos. No se trata sólo de una cuestión administrativa, sino que, para el proceso grupal, cada presencia

es relevante y cada ausencia debería resultar notoria[12]. La organización de los tiempos suscita mejores condiciones para la tarea cotidiana y es relevante que, progresivamente, el alumnado y sus familias vayan incorporando hábitos de puntualidad y de respeto hacia los compromisos horarios. Asimismo, es conveniente evaluar si los horarios propuestos son adecuados para la comunidad local o si hay aspectos contextuales que justifican ajustes o excepciones. En cualquier caso, hay que distinguir aquello que es conveniente trabajar con las familias, evitar sancionar a niñas y niños por responsabilidades que los exceden y desplegar estrategias pertinentes para cada situación, evitando generalizaciones y exclusiones.



Es relevante comprometer a cada miembro del grupo en el orden de la sala y de los espacios compartidos (áreas comunes del jardín, los patios de juegos, los parques cercanos, etc.), como parte del cuidado de sí mismos y de las demás personas, no con la expectativa de mantenerlo siempre inalterado, sino para volver a él luego de atravesar momentos de desorden y despliegue de objetos, materiales y cuerpos, como parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje. El orden permanente lleva implícito un exceso de contralor y limita las tareas de exploración, intercambio e interacción grupal. En tal sentido, es necesario erradicar la expectativa de orden que impide las tareas y valorar las instancias de desorden productivo. Ordenar al finalizar el día o tras un momento expansivo servirá para preservar lo que necesitaremos en la próxima jornada.

En todas las escuelas hay rituales de saludo a los símbolos patrios, que expresan la pertenencia a una comunidad. Reconocer los símbolos patrios y rendirles homenaje constituye el modo a través del cual niñas y niños se inscriben en el imaginario social de la nacionalidad[13]. El saludo de la Bandera en este sentido es la primera oportunidad de inscribirse en una ciudadanía compartida, que enriquecerá su sentido a lo largo del proceso formativo escolar. También es relevante que cada institución encuentre las modalidades más adecuadas para expresar genuinamente ese reconocimiento, acomodando los tiempos, las modalidades y los recursos audiovisuales en cada comunidad, tomando en cuenta las edades y el momento del año pertinente para sumar a cada sala. Asimismo es importante conocer y reconocer los símbolos que identifican a otras nacionalidades en las comunidades en que se encuentran los jardines.

La higiene personal es un contenido relevante de educación para el cuidado de sí mismo y de las demás personas, siempre y cuando se tomen en cuenta las diferencias surgidas de saberes y tradiciones culturales, elecciones familiares y condiciones socioeconómicas.

Más allá de las intervenciones incidentales que mencionamos más arriba y de los hábitos organizacionales que acabamos de describir, puede haber actividades específicas de enseñanza en esta área, de modo independiente o asociadas a propuestas de otras áreas. Para elaborarlas, conviene

12 Ante ausencias prolongadas, la producción de mensajes grupales para el compañero o la compañera ausente (cartas, dibujos, etc.) puede contribuir a mostrar esta relevancia y la expectativa del regreso.

13 Véase el apartado **Efemérides en la educación inicial** de este Diseño Curricular.

tener en cuenta algunas oportunidades y riesgos de los materiales didácticos que circulan con mayor frecuencia en el Nivel.

En líneas generales, conviene incluir actividades de enseñanza que favorezcan la **reflexión problematizadora**, a través de preguntas que favorezcan el diálogo y no apunten a respuestas cerradas, dando apertura a nuevas preguntas, a través de intercambios con la comunidad que permitan conocer otros puntos de vista, a través de la expresión artística individual o colectiva de ideas, percepciones y emociones.

La literatura y el juego pueden contribuir a la enseñanza del área, siempre que no se utilicen como instrumento de comunicación unidireccional. En tal sentido, es conveniente evitar lecturas y juegos moralizantes. Tanto la buena literatura como las actividades lúdicas son herramientas formativas potentes si invitan a pensar, a cuestionarse, a explorar aspectos del mundo y de sí mismos que son de difícil acceso por otras vías, pero se ponen en movimiento ante actividades que descolocan el sentido común y motorizan el diálogo reflexivo. Por el contrario, promueven poca autonomía los relatos moralizantes, diseñados para adoctrinar de modo amigable y llegar a conclusiones únicas y predefinidas, en lugar de pensar colectivamente. Los contenidos del área movilizan emociones e inquietudes. Algunos textos ofrecen respuestas tranquilizadoras que cierran las preguntas con lemas y pautas genéricas de conducta, pero no permiten elaborar los miedos, la vergüenza o la timidez, sino que procuran recetas fáciles. Sentimientos como el enojo, la alegría o la frustración aparecen en muchos relatos, películas o productos artísticos y, abordados en grupo, permiten un diálogo reflexivo de análisis, pero requieren también esperar tiempos de desarrollo personal, dejar preguntas abiertas y escuchar aportes a veces muy disímiles, porque cada niña o cada niño interpreta las situaciones desde sus posibilidades y su posición infantil.

Tanto la buena literatura como las actividades lúdicas son herramientas formativas potentes si invitan a pensar, a cuestionarse, a explorar aspectos del mundo y de sí mismos que son de difícil acceso por otras vías, pero se ponen en movimiento ante actividades que descolocan el sentido común y motorizan el diálogo reflexivo.

Literatura

También las actividades lúdicas ofrecen posibilidades de apreciar actitudes de interacción, cooperación o competencia con pares, y oportunidades de intervenir para reorientarlas en una dirección formativa. Es relevante que dichas intervenciones promuevan la reflexión y revisión cooperativa de lo sucedido, cuando hubo algún conflicto o desentendimiento tanto como cuando hubo logros significativos y disfrute compartido: "Si bien la única finalidad del juego es el placer, se podría afirmar que jugando se producen los aprendizajes más importantes: durante el juego los niños expresan sus ideas acerca de los temas que en él aparecen, manifiestan sus esquemas conceptuales, los confrontan con los de sus compañeros. Esto les permite rectificar lo que no es correcto o no sirve, o ratificar sus ideas acerca de lo que conocen" (Kaczmarzyky Lucena, 2007, p. 2). Hablar sobre los modos de jugar permite enriquecer las alternativas de quienes participan en el juego y reconocerlo como una práctica grupal: "en el juego

está todo permitido, menos no cuidar el propio cuerpo, el cuerpo de los otros, los objetos que sean necesarios para jugar, jugar sin ganas e irse del lugar sin avisar" (Kaczmarzyky Lucena, 2007, p. 5). El desarrollo del juego puede suscitar reflexiones normativas, pero es conveniente que los intercambios no se orienten sólo hacia los aspectos regulativos (lo prohibido, lo obligatorio, etc.), sino también a las actitudes y los sentimientos que el juego despierta, para que cada participante aprenda a perder y a ganar, cuando se trata de juegos de competencia, o simplemente aprenda a interactuar con la intensidad y el compromiso que requieren las situaciones lúdicas. Ellas ofrecen oportunidades para tomar decisiones, para distinguir intereses propios, para construir relaciones de amistad y compañerismo, etc.

En todos estos casos, la ronda de diálogo grupal con una cuidadosa intervención docente es una herramienta didáctica clave en la formación personal y social: "Conversar con el grupo, hacerlo con la escucha atenta, saber dar tiempo y lugar a las voces de los chicos, tomar lo que dicen y ayudarlo a crecer en su propia esencialidad, sin violentarlo, sin banalizarlo, sin tergiversarlo desde la autoridad adulta, es tal vez uno de los mayores desafíos de nuestro oficio" (Brailovsky, 2020, pp. 46-47). Ese desafío supone intervenir para propiciar el diálogo, darle cauce y garantizar las condiciones para que participen de él todos los miembros del grupo, evitando monólogos, superposiciones, descalificaciones personales, agresiones, etc. No hay reglas fijas para esta tarea docente, que se aprende y pule como un oficio artesanal, en el quehacer cotidiano de la sala.

Asimismo, conviene tener en cuenta que no siempre participa mejor quien habla más: hay estilos y ritmos diversos y valiosos. También en este caso, es poco probable que el diálogo fluya desde el inicio: si el propósito es que participen y deliberen de modo crecientemente autónomo, eso implica que los primeros intentos pueden ser fallidos y habrá que sostenerlos para que la práctica del diálogo permita a cada quien apropiarse de sus reglas y oportunidades: "Es evidente que cuando existe un espacio, otorgado y promovido por un adulto para reflexionar, es posible intercambiar ideas, profundizar creencias o modificarlas, revisar las propias creencias y convicciones, aprender a pensar sobre las mismas, escuchar, escucharse. El espacio y el tiempo escolar tienen que estar destinados al ejercicio de la reflexión, a intercambiar con el otro/a, a expresar dudas, deseos; a comentar los propios miedos y superarlos, a proponer alternativas de superación" (Spakowsky, 2021, pp. 90-91). El lenguaje es herramienta de la comunicación, pero también suscita equívocos o mensajes erróneos; permite expresar ideas, pero no siempre las demás personas las reciben en la misma clave de comprensión, sino desde sus propios marcos de interpretación, su propio soporte emocional y valorativo. La mediación docente puede ayudar en esa dirección, no para evitar los conflictos que seguramente se presentarán, sino para facilitar su resolución y superación a través del diálogo crecientemente más rico y matizado.

Evaluación

La evaluación del área de Formación Personal y Social debe tomar en cuenta a cada niña y cada niño real, con una historia personal y social en la que va desplegando su construcción de identidad siempre abierta a nuevas transformaciones y se va reconociendo como sujeto de derechos.

A través del registro de acontecimientos y procesos, se puede documentar la historia de cada miembro del grupo y de este en su totalidad, y las intervenciones pedagógicas, a fin de compilar una memoria colectiva sobre las experiencias, detectar indicios de los cambios en las dinámicas relacionales, en los intereses, en las actividades lúdicas, en las valoraciones y elecciones, etc. En tal sentido, los criterios de evaluación no pueden establecerse de modo estandarizado, sino como expresión de la dinámica formativa de cada sujeto y de cada grupo, en circunstancias específicas. Dicho seguimiento responde a diferentes propósitos: (1) reorientar las acciones educativas en función de los resultados obtenidos y las características peculiares de cada grupo o sujeto; (2) realizar devoluciones precisas a cada niña o cada niño sobre sus avances, desafíos y logros pendientes y (3) compartir información con los responsables familiares y otros agentes que intervienen en los procesos formativos.

Los procesos de evaluación no pueden separarse del proceso de enseñanza, ya que evaluar lo que no ha sido enseñado corre el foco de observación hacia el capital cultural de cada niña o cada niño, al apreciar si ha aprendido en su entorno social lo que la escuela espera, pero no le ofrece. Por el contrario, articular la evaluación con la enseñanza se asienta en la convicción de que es responsabilidad del jardín ofrecer oportunidades formativas.

Cada docente debe mantener una actitud de observación sensible sobre esos procesos de aprendizaje, registrando cambios y continuidades, respetando diferencias legítimas de las comunidades culturales y las elecciones familiares, valorando los intentos y las búsquedas tanto como los logros y las conquistas personales. Si todo aprendizaje se sustenta en un proceso, es necesario reconocer que los propósitos no serán alcanzados mientras esos procesos están en curso: requieren variadas intervenciones didácticas y no siempre su alcance coincide con los tiempos del calendario escolar. En términos prácticos, esto significa que, si nos proponemos formar sujetos críticos, creativos, participativos, dialógicos y respetuosos de

Los procesos de evaluación no pueden separarse del proceso de enseñanza, ya que evaluar lo que no ha sido enseñado corre el foco de observación hacia el capital cultural de cada niña o cada niño, al apreciar si ha aprendido en su entorno social lo que la escuela espera, pero no le ofrece. Por el contrario, articular la evaluación con la enseñanza se asienta en la convicción de que es responsabilidad del jardín ofrecer oportunidades formativas.

las diferencias, en el camino hacia esos propósitos buena parte de las niñas y los niños no mostrarán aún esos rasgos pues están transitando su aprendizaje.

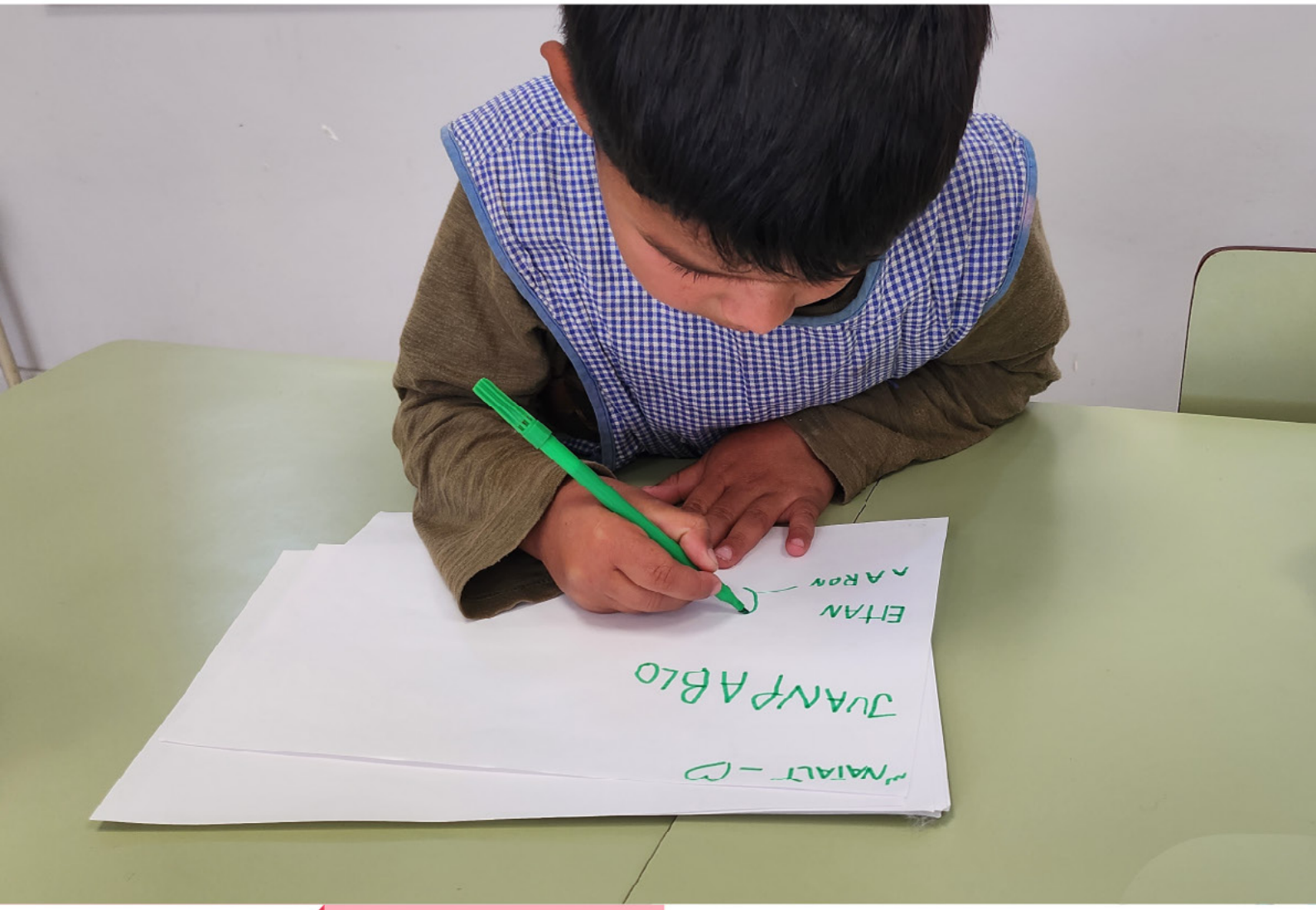
Los contenidos de esta área demandan procesos formativos caracterizados por la recursividad en el tiempo, la espera activa de aprendizajes no siempre acompasados y una complejidad creciente a medida que se avanza en la enseñanza de los mismos. En tal sentido, debería evaluarse la apropiación de contenidos enseñados formulando criterios que enfaticen lo que se busca evaluar y faciliten el contraste entre diferentes momentos frente a situaciones semejantes. No se trata de incorporar perfiles estandarizados ni de constatar conductas previsibles, sino de delinear tópicos para observar de modo narrativo los cambios y continuidades en cada niña o cada niño. Los contenidos propuestos en este diseño pueden reformularse en función del contexto local y luego desbrozarse en criterios de evaluación, es decir, aquello que el equipo docente prioriza observar en función de lo que ha trabajado durante cierto período. Por ejemplo, en un lapso puede prestarse mayor atención a criterios como: relación con pares, disposición al diálogo, iniciativa de juego, incorporación de rutinas, escucha ante los señalamientos, etc. Se trata de poner foco en los aspectos que han sido objeto de enseñanza en el tiempo de análisis.

Es conveniente que tales tópicos se enuncien en cada institución y en cada sala, a partir de los rasgos iniciales de cada grupo y cada sujeto, para evitar la adopción de estándares homogeneizantes. Por ejemplo, se puede apreciar si hay cambios en la participación en situaciones de diálogo, si hay modificaciones en los modos de reaccionar ante situaciones adversas o que contradicen las expectativas individuales, si hay cambios en la disponibilidad para aceptar sugerencias de juego, etc. Por detrás de ella, es necesario mantener una mirada cualitativa que tome en cuenta las condiciones y que enuncie hipótesis causales sobre lo que ocurre y qué tipo de intervenciones podría favorecer que ocurra otra cosa. Es conveniente avanzar hacia descripciones de los procesos que no sean un mero inventario de los logros y falencias, sino que apunten al análisis y la reflexión pedagógica situada. Para eso, a veces es útil narrar escenas que ejemplifiquen esos procesos individuales, como herramienta documental, pero con el recaudo de que no se transformen en imágenes que congelan la mirada en un momento y luego no se modifican. Ese diálogo del equipo docente permitirá que la evaluación retroalimente las decisiones de enseñanza.

En cualquier caso, las herramientas de evaluación (criterios, escenas, descripciones, etc.) deberían estar al servicio de una mirada procesual, dinámica y no estigmatizante. Siempre es necesario tomar en cuenta que los puntos de partida pueden ser diversos, los procesos de aprendizaje no son lineales ni unidireccionales y hay circunstancias en las historias de vida de niñas y niños que pueden retrasarlos o, incluso, retrotraerlos a etapas anteriores.

"Mi hijo casi no hablaba y desde que viene al jardín, habla más claro y me cuenta todo lo que hace."

Familia de jardín de Pergamino



Prácticas del lenguaje

4.2. Prácticas del lenguaje

Enseñar prácticas sociales del lenguaje en el jardín de infantes

Los derechos de las infancias a la participación en las culturas orales y escritas

El jardín de infantes ofrece múltiples posibilidades para que niñas y niños sean miembros activos de una comunidad de hablantes, oyentes, lectores y escritores desde los inicios de la escolaridad. Esto es posible si en el Nivel Inicial se ponen en acción diversos quehaceres de las y los lectores, escritores, hablantes y oyentes de manera similar a como sucede en la vida social, asumiendo de este modo un compromiso alfabetizador que resguarde los derechos de las infancias a participar en diversas prácticas del lenguaje.

Desde esta perspectiva, el **objeto de enseñanza**, o sea qué se enseña en el jardín de infantes, serán precisamente las **prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad**. Estas prácticas son las acciones que desplegamos con los textos orales y escritos en determinadas situaciones para cumplir con ciertos propósitos. Se adquieren por participación activa y frecuente en ámbitos donde las mismas se ejercen con sentido social para las alumnas y los alumnos.

Comunicar las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad no es una actividad neutral, requiere atender a la preservación de los sentidos históricos, sociales y culturales que la lectura, la escritura y la oralidad asumen en los diversos espacios sociales y momentos históricos. "(...) son prácticas culturales, que incluyen no sólo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad" (Bautier, 1997, p. 11).

Desde esta perspectiva, el objeto de enseñanza, o sea qué se enseña en el jardín de infantes, serán precisamente las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad. Estas prácticas son las acciones que desplegamos con los textos orales y escritos en determinadas situaciones para cumplir con ciertos propósitos. Se adquieren por participación activa y frecuente en ámbitos donde las mismas se ejercen con sentido social para las alumnas y los alumnos.

Asimismo, definir las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza desde los inicios de la alfabetización se fundamenta en el hecho de que la lectura, la escritura y la oralidad circulan de modos diversos y desiguales en el mundo social, por lo tanto como decisión política el desafío es su democratización; es decir, poder participar de ellas de forma muy temprana para que alumnas y alumnos tengan el derecho de ejercerlas mientras exploran diversidad de géneros discursivos, al mismo tiempo que se apropian del funcionamiento del sistema de escritura convencional (Molinari, 2019). En otros términos, que accedan al poder de la palabra dicha y escrita.

Desde este enfoque, la alfabetización sólo es posible si niñas y niños están inmersas e inmersos en situaciones de enseñanza en las que puedan resolver problemas en interacción con el mundo de las culturas orales y letradas como sujetos críticos, capaces de transformar y producir sentido, sujetos cuyas ideas deben ser comprendidas y respetadas. De allí que las intervenciones de enseñanza precisan "(…) engarzarse con el estado de conocimiento de los chicos, con sus hipótesis, con sus interpretaciones" (Lerner, 2018, p. 115).

En esta propuesta curricular enfatizamos que, para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todas y a todos, el Nivel Inicial debe aceptar como válidas la diversidad de producciones e interpretaciones infantiles con lógicas distintas a las convencionales y que -con intervenciones docentes- se constituyan en objeto de reflexión e intercambio en las salas. Por lo tanto, enseñar las prácticas sociales del lenguaje dista mucho de plantear actividades para "entrenar" a alumnas y alumnos en el logro de habilidades para memorizar el nombre de las letras, reconocerlas, sonorizarlas, establecer correspondencias desde su enseñanza explícita, ni ningún otro tipo de actividad que privilegie aspectos perceptuales y motrices "preparatorios". Considerar las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza, supone un diálogo con los repertorios culturales -entre ellos los lingüísticos- que niñas, niños y familias portan al ingresar al jardín de infantes. Esta perspectiva requiere de una visión de la interculturalidad donde la interrelación entre diferentes grupos socioculturales sea efectivamente posible (Thisted, 2007).

Considerar las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza, supone un diálogo con los repertorios culturales -entre ellos los lingüísticos- que niñas, niños y familias portan al ingresar al jardín de infantes. Esta perspectiva requiere de una visión de la interculturalidad donde la interrelación entre diferentes grupos socioculturales sea efectivamente posible (Thisted, 2007).

Los **enfoques interculturales** suponen no sólo reconocer las diferencias y promocionar el encuentro y la convivencia entre culturas sino también cuestionar las condiciones a través de las que se construyen y ordenan de manera jerárquica muchas de esas diferencias a través de un paradigma monocultural. Sofía Thisted (2007) plantea una visión de la interculturalidad en la que incorpora las desigualdades y dinámicas de poder inscriptas en las relaciones entre los distintos colectivos culturales. Y a su vez "propone tornar visibles y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad" (p. 2).

La escuela y el jardín de infantes como tal, desde sus orígenes han sostenido un paradigma monolingüístico enseñando la lengua estándar, normada por la gramática y orientada con el propósito de igualar, de homogeneizar y a su vez distribuir la cultura dominante. La escuela transmite y controla la lengua oficial, que se convierte en uno de los elementos privilegiados para unificar al Estado. "Esta escuela luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla como parte de su misión, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita" (Ferreiro, 1994, p. 7). Por eso durante décadas los prejuicios lingüísticos rechazaron el uso de variedades socio-regionales o étnicas en la escuela, basados en una perspectiva de déficit o carencia.



El jardín asume un compromiso alfabetizador que garantiza el derecho de las infancias a participar en diversas prácticas del lenguaje.

Una creencia sin constatación empírica recorrió o recorre nuestras aulas: es necesario cierto modo de pronunciación para acceder a la lengua escrita, dando por supuesto que la escritura representa el habla, o un modo idealizado de habla. La escritura representa la lengua y no el habla. Cualquier intento de justificar la escritura "correcta" a partir de la pronunciación lleva a rechazar las variantes de habla de las niñas y los niños de las poblaciones socialmente marginadas, y por lo tanto a dificultar su aprendizaje. Cada día se hace más evidente que el rechazo lingüístico actúa en las instituciones educativas como un gran mecanismo de discriminación, al rechazar una variante dialectal se está rechazando no solamente a la niña o al niño sino a su grupo social de pertenencia y obviamente a sus prácticas culturales. Todos llevamos la marca lingüística no sólo de nuestra lengua materna sino de la variante dialectal de esta lengua que aprendimos como primera, aunque podamos adquirir otras variantes dialectales y otras lenguas, lo que las instituciones educativas no pueden hacer, aunque lo pretendan, es modificar la lengua oral de la comunidad (Ferreiro, 1999).

La escuela, en todos sus niveles, ya no puede desconocer que en la provincia de Buenos Aires las lenguas originarias aymara, el mapudungún, el guaraní (sumadas la avá-guaraní, mbyá guaraní y el correntino) y el Qom l'aqtaqa (qom/toba)[14], además de las lenguas de los grupos migrantes llegados en las últimas décadas, son habladas por miles de familias. Atendiendo a esa realidad se necesita tomar conciencia de la **discriminación cultural y lingüística** que explícita o implícitamente se ejerce.

Educación intercultural

14 Para profundizar en este tema sugerimos leer: Facultad de Ciencias Sociales. *Observatorio de los Derechos de los Pueblos Indígenas y campesinos*. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2022 https://www.soc.unicen.edu.ar/observatorio/index.php/22-articulos/106-unas-700-000-personas-mantienen-vivas-15-lenguas-indigenas-en-argentina



Las preguntas de la maestra propician la interacción entre niñas y niños para la construcción colectiva de un texto.

Es importante señalar que la diversidad lingüística y cultural en nuestra provincia también incluye la Lengua de Señas Argentina (LSA) -lengua de la comunidad Sorda argentina-, el español como lengua segunda para hablantes de otra lengua primera (como en el caso de niñas hipoacúsicas o Sordas y niños hipoacúsicos o Sordos)[15], el código braille (código de transcripción del español para la lectura y la escritura para los no videntes). También, otras niñas y otros niños con discapacidad, que utilizan modalidades distintas del lenguaje oral y escrito, e incluso gestos no convencionales, emplearán sistemas personalizados de comunicación y para la elaboración de significados (sistemas de tipo icónico y sistemas de tipo analógico (cuerpo, objetos, partes de objetos, claves olfativas, claves táctiles, imágenes).

Inclusión educativa

Coincidimos en que "no hay riesgo sino riqueza en la diversidad lingüística y cultural, a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias y a pesar de las diferencias. El riesgo está en la incomunicación entre las heterogeneidades (...) Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro" (Ferreiro, 1994, pp. 12-13).

Las instituciones educativas de Nivel Inicial necesitan generar las condiciones didácticas para garantizar la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje. Hacer posible que desde el primer día las niñas y los niños hablen y escuchen, lean y escriban lo mejor que puedan, porque es a través del pleno ejercicio de esas prácticas sociales que podrán familiarizarse y reflexionar sobre el sentido del lenguaje -en especial de las marcas escritas- y avanzar en sus conceptualizaciones, como requisito imprescindible para respetar su derecho a la alfabetización.

15 Aunque las niñas y los niños no sean usuarias ni usuarios de LSA, se puede considerar que el español es para ellas y ellos una lengua segunda por el modo en que lo adquieren y por las intervenciones didácticas que precisan. **(Ver Inclusión educativa)**

Propósitos

- Promover la participación en prácticas lingüísticas que favorezcan experiencias interculturales en el jardín y con la comunidad.
- Organizar la enseñanza de modo de favorecer la interacción entre niñas y niños para la construcción cooperativa de conocimientos en torno a las prácticas del lenguaje.
- Favorecer las prácticas de oralidad, lectura y escritura de textos en diversidad de situaciones y en múltiples soportes (computadoras, tablets, teléfonos celulares, libros, revistas, diarios, otros).
- Propiciar prácticas de lectura, escritura y oralidad en el contexto de las bibliotecas de las salas, institucionales y comunitarias.
- Facilitar la circulación de la palabra para que alumnas y alumnos puedan participar en diversidad de intercambios orales en los que puedan exponer sus ideas y opiniones, escuchar con atención las de otras y otros, comprender el punto de vista de las y los demás y profundizar el propio. Considerando que niñas y niños con discapacidad podrían utilizar otras modalidades de comunicación que serán parte necesaria de estas interacciones y garantizarán este propósito.
- Promover situaciones desafiantes de lectura, escritura y oralidad en las que tengan oportunidades de enfrentar y resolver problemas de manera cada vez más autónoma.
- Favorecer el conocimiento y la reflexión sobre el sentido y uso de expresiones que son habituales en las interacciones sociales.
- Promover la constitución de una comunidad de lectoras, lectores y productoras, productores de textos en la sala y en el jardín, con la participación activa de las familias.
- Promover la participación de niñas y niños en situaciones en las que puedan reflexionar sobre el lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura poniendo en juego sus propios saberes para reconceptualizarlos.
- Crear las condiciones institucionales que permitan organizar y sostener con continuidad y progresión diversidad de situaciones de lectura, escritura y oralidad, en cada ciclo lectivo y a lo largo de la trayectoria escolar en el jardín.

Contenidos

A fin de facilitar la presentación de los contenidos se organizaron en prácticas sociales del lenguaje oral y prácticas sociales del lenguaje escrito, en las que se especifican prácticas de lectura y escritura. En cada caso, se enuncian antes de los contenidos algunas precisiones necesarias para su comprensión.

La enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje oral

Niñas y niños provienen de entornos familiares en los que sus interacciones con el lenguaje se producen de manera muy contextualizada. Las personas cercanas suelen entenderlos: piden ayuda o que les alcancen algún objeto, logran que atiendan sus reclamos, llaman la atención, escuchan y siguen relatos sencillos, expresan gustos e intereses, preguntan y piden explicaciones, nombran objetos y personas con los que tienen contacto frecuente. Aprenden que el lenguaje oral ayuda a resolver problemas relacionados a las necesidades cotidianas: alimentación, higiene, vestimenta, juegos. Durante sus primeros años se apropian de las formas en que la familia y comunidad entienden el mundo, se identifican con su cultura, sus creencias y valores, costumbres, juegos, historias, saberes y aprenden el lenguaje para ser parte de su comunidad.

Niñas y niños portan una amplia diversidad de formas y modalidades lingüísticas y comunicativas que expresan maneras de ver el mundo. La perspectiva intercultural desafía a asumir esas diferencias, desde prácticas educativas que consideren todos los repertorios culturales con la participación de niñas y niños y sus familias.

Educación intercultural

A lo largo de la trayectoria por el nivel, niñas y niños podrán aproximarse a una escucha cada vez más activa y crítica, aprenderán a reconocer acuerdos y a confrontar con las opiniones de los demás, a relacionar ideas y justificarlas con el propósito que lo comprendan. Esto será posible si en el jardín de infantes se generan condiciones y se desarrollan situaciones didácticas que promuevan las interacciones indispensables para vincularse, disfrutar del lenguaje y construir conocimientos; para que las niñas y los niños sean usuarias y usuarios del lenguaje capaces de hacer oír su voz, pero también escuchar las voces de aquellas y aquellos que toman la palabra. "Formar al oyente es mucho más que enseñar a los alumnos a respetar el turno de habla, formar al oyente es prepararlo para desempeñarse como escucha atento, como interlocutor válido, como espectador crítico" (Lerner y otros, 1999, p. 16).

A lo largo de la trayectoria por el nivel, niñas y niños podrán aproximarse a una escucha cada vez más activa y crítica (...) Esto será posible si en el jardín de infantes se generan condiciones y se desarrollan situaciones didácticas que promuevan las interacciones indispensables para vincularse, disfrutar del lenguaje y construir conocimientos.

Contenidos

- Participar en conversaciones empleando el propio lenguaje y respetando el lenguaje de las otras y los otros en situaciones que favorezcan experiencias interculturales en el jardín y con la comunidad.
- Participar en conversaciones sobre experiencias compartidas, escuchar y aportar comentarios al grupo.
- Solicitar la atención ante una necesidad o problema empleando progresivamente el lenguaje oral por sobre el gestual.
- Relatar con claridad un suceso a quienes no lo conozcan.
- Expresar su punto de vista ante una situación para hacer valer sus derechos y expresar sus deseos.
- Exponer algunos argumentos para justificar el rechazo o acuerdo sobre lo expresado por compañeras, compañeros y personas adultas.
- Escuchar con interés y formular preguntas sobre el tema de conversación.
- Manifestar mediante el lenguaje sensaciones y sentimientos en situaciones que desee hacerlo.
- Exponer de forma oral resultados de una indagación en la que haya participado.
- Emplear expresiones habituales de solicitud, agradecimiento, saludo en situaciones de intercambio verbal con otras y otros.

La enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje escrito

Niñas y niños llegan al jardín habiendo participado en forma desigual de situaciones atravesadas por las "culturas escritas"[16]. No todas y todos han tenido la ocasión de escuchar leer cuentos u otros textos en diferentes formatos y soportes, de conversar sobre el sentido de lo que está escrito o de tener a disposición papel y lápices, teclados y pantallas para producir escrituras. Si bien estas oportunidades han sido desiguales, niñas y niños llegan a los jardines con conocimientos y son capaces de hacer preguntas y de desarrollar ideas sobre la escritura. Es importante considerar estas posibilidades "porque previene contra las rápidas atribuciones de desempeños en función del nivel económico" (Teberosky y Rivera, 2008, p. 58. La traducción es nuestra).

16 "Considerando la diversidad de usos y prácticas de escritura en diferentes grupos, instituciones y sociedades, Reuter propone reconocer la existencia de ´culturas escritas´ (en plural) que pueden diferir en función de la sociedad, el grupo social o en la institución en la que la escritura tiene lugar" (Lerner y otros, 2012, p. 42).

¿Qué entendemos por leer y escribir?

Leer supone un proceso de coordinación de informaciones de distinta naturaleza -tanto visuales como no visuales- cuyo propósito es la construcción de significados, un proceso complejo de "transacciones" en el cual el texto y el lector se transforman (Goodman, 1982, 1994; Smith, 1983; Rosemblat, 1996). Al leer atendemos a la información gráfica disponible que debe ser interpretada (letras, sus agrupamientos, signos de puntuación, disposición espacial, soporte material, etc.) pero también al conjunto de conocimientos que disponemos sobre el tema tratado, el léxico, el género (descriptivo, narrativo, expositivo, etc.), las formas de leer en cada circunstancia y los propósitos sociales que la orientan. De forma muy temprana, niñas y niños pueden coordinar las informaciones de las que disponen para construir significados frente a los textos, aunque en principio tales interpretaciones disten de lo que podemos considerar una lectura convencional. En ese sentido es importante subrayar como señala Emilia Ferreiro (1997c): "Dentro de la información no visual debemos incluir las ideas que los niños tienen acerca de 'lo escribible' (lo que puede estar escrito), lo cual forma parte de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura. Por otra parte, la información visual no puede equipararse al dato perceptivo: para poder ser utilizada, la información visual debe ser interpretada, y dicha interpretación depende de los esquemas interpretativos disponibles" (pp. 84-85).

La condición central del acto de leer es la búsqueda de significado que guía la actividad del lector (Ferreiro, 1997c, 2012, 2013). Como se advierte, no se trata entonces de una actividad predominantemente perceptiva visual de identificación y sonorización de marcas gráficas.



Escribir es producir un texto orientado por algún propósito (recordar, comunicar ideas o sentimientos, convencer, orientar o prescribir una acción, jugar con palabras, imaginar mundos...) y para algún destinatario (las y los demás o uno mismo). Al escribir un texto se toman decisiones sobre el "**lenguaje que se escribe**"[17] (Benveniste, 2003) y sobre el **sistema de escritura**[18], un proceso en el cual se anticipa qué se va a escribir, se escribe, se relee, se modifica aquella previsión y se reescribe, se consulta a otras personas o a otros textos para tomar decisiones sobre el escrito,

17 El lenguaje escrito o el " lenguaje que se escribe" designa el conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas, por ejemplo, el lenguaje de las noticias, los poemas, las recetas, los cuentos, los textos de difusión científica, entre otros. La posibilidad de aproximarse a las diversas expresiones del "lenguaje que se escribe" forma parte del proceso de alfabetización.

18 La escritura puede ser entendida como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Si la pensamos como un código de transcripción, cada letra correspondería a un sonido y ese sonido sólo a esa letra. Este principio no es generalizable porque hasta en el caso de las vocales, que podríamos considerar como "transparentes" por representar cada una un sonido, encontramos que la "i" comparte sonoridad con la "y" y en muchas ocasiones la "u" a veces no corresponde a ningún sonido. En cuanto a las consonantes, pueden remite a más de un sonido como la "c" como "ce" o "k" en otros casos varias comparten la misma sonoridad como "c", "s" , "z"; "b" y "v"; "j" y "g". Pero a su vez el sistema alfabético no está conformado solo por letras, incluye signos semiográficos como los espacios entre palabras y los signos de puntuación que no corresponden a relaciones fónicas. Sabemos que "(...) si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual" (Ferreiro, 1997, p. 17). La primera postura reduce el problema que enfrentan las niñas y los niños a entender cómo transcribir cada sonido de la oralidad con una letra en la escritura (es decir, a establecer una correspondencia biunívoca entre "fonema" y "grafema"). Sin embargo, la comprensión de un sistema de escritura reviste una complejidad mucho mayor, porque se trata de un sistema de representación de la lengua (no del habla) que retiene algunas de las propiedades del objeto referido y deja otras a cargo del intérprete (Ferreiro, 1997, 2002).

se lo “emprolija” o se lo edita porque se sabe que ello aportará sentido a su producción. Estas prácticas dan cuenta de la complejidad del proceso de escritura, una complejidad a la que las niñas y los niños se pueden aproximar desde muy pequeñas y pequeños al producir solas y solos, con otras compañeras y otros compañeros y docentes.

Las aproximaciones a la escritura y al proceso de escribir son posibles y diversas en tiempos de la alfabetización inicial, con conquistas provisorias que avanzan hacia otras construcciones más complejas, con soluciones gráficas y explicaciones verbales que podemos interpretar desde el punto de vista infantil, pero que inicialmente distan de aquellas que aceptamos como convencionales.

Las niñas y los niños pueden resolver problemas sobre el lenguaje escrito y el sistema de escritura en un entorno que les permita familiarizarse con los diferentes escritos sociales en diversos soportes y tecnologías, en interacción continua con lectores y escritores experimentados. “Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un compromiso alfabetizador. Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética. No significa estipular niveles de logro por salas o edades, ni adquirir la alfabeticidad del sistema al egreso del jardín. Supone trabajar los contenidos de manera sistemática y con propósitos claros. Enseñar desde las posibilidades de los niños para su transformación” (Molinari, 2000, pp. 19-20).

“Cuando decimos que desde muy pequeños los niños pueden iniciar el proceso de comprensión de la lectura y la escritura, decimos en realidad que ya se están alfabetizando. Por eso, y porque además resulta un contenido valioso desde el punto de vista cultural, el jardín debe asumir un compromiso alfabetizador. Pero este compromiso no debe confundirse con la producción alfabética”.

Contenidos de las prácticas sociales de lectura

- Leer a través del docente y comentar textos de diversos géneros con diferentes propósitos y en distintos soportes.
- Expresar impactos y reflexiones para construir sentido atendiendo a las interpretaciones de otros y al material leído.
- Intercambiar con otras y otros los criterios que justifiquen la selección de libros que desean leer y/o volver a leer.
- Explorar diversidad de géneros de forma habitual e interpretar lo que puede estar escrito utilizando expresiones cada vez más cercanas al lenguaje escrito de los textos.

- Explorar materiales escritos con el propósito de localizar una información específica para una actividad y justificar la elección[19].
- Interpretar materiales escritos coordinando progresivamente diversas informaciones identificadas en el texto y en el contexto.
- Compartir con otras y otros una interpretación, explicitar las informaciones consideradas del texto y/o contexto para arribar a esa conclusión y participar de los intercambios.
- Solicitar la lectura de un fragmento para conocer el contenido o verificar su interpretación.
- Solicitar la relectura de fragmentos de un texto para comprender mejor su sentido.
- Producir algunos registros escritos o notas breves por dictado la persona adulta y/o por sí mismos en el proceso de lectura, tomando decisiones en cuanto a qué conservar y cómo hacerlo según el propósito que orienta la actividad[20].
- Releer algunos registros o notas breves obtenidos en un proceso de indagación con el propósito de organizar un nuevo texto oral o escrito para otros destinatarios[21].

Contenidos de las prácticas sociales de escritura

- Producir diversidad de textos en interacción con otras y otros, dictados al docente y por sí mismos, con distintos propósitos y para diferentes destinatarios.
- Plantear un propósito para la escritura y sostenerlo en el proceso de producción (conservar memoria, informar, solicitar, convencer...).
- Anticipar con sus pares, algunos acuerdos acerca de qué se va a escribir y cómo hacerlo antes de empezar la escritura, ajustándolos o no durante la producción.
- Participar junto a otras y otros del dictado de textos al adulto, intercambiar decisiones acerca de qué y cómo organizar el lenguaje para su escritura, sugerir relecturas y reescrituras durante el proceso y una vez finalizado.
- Interactuar con otras y otros para confrontar sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura y solicitar/brindar información en situaciones de producción de textos breves (nombres, listas, epígrafes, recomendaciones, entre otros).
- Producir textos de forma colaborativa -en parejas o tríos- atendiendo de forma creciente a los acuerdos establecidos junto a la o el docente sobre la alternancia en los roles de producción/colaboración, así como su revisión una vez finalizado el proceso de escritura.

19 Por ejemplo: encontrar libros de una autora en particular entre otros libros, localizar en enciclopedias, fascículos, y otros materiales escritos información sobre árboles autóctonos, identificar en folletos quiénes trabajan en una Sala de Salud, entre otros).

20 Las relaciones entre lectura y escritura son fluidas. Las chicas y los chicos leen para escribir y escriben sobre lo que están leyendo o han leído. Durante el proceso de lectura para saber más sobre un tema, niñas y niños podrán tomar notas ya sea por dictado al/ la docente o por sí mismos. Estas prácticas acompañan el proceso de lectura porque ayudan a construir sentido y a recuperar memoria. Si bien estos contenidos los formulamos en lectura, dadas sus interrelaciones, también refieren a las prácticas de escritura.

21 Ídem referencia anterior.

- Escribir por sí mismo el nombre propio y los nombres de algunas compañeras y compañeros aproximándose a una producción cada vez más convencional, tanto de forma individual como por copia colaborativa en parejas, en diversas situaciones con sentido social.
- Revisar la escritura del propio nombre y de otros nombres comparando estas producciones con su escritura convencional.
- Consultar con creciente autonomía el repertorio de escrituras disponibles en la sala, reflexionar sobre ellas según sus conocimientos sobre el sistema de escritura y seleccionar -con ayuda de la o del docente y pares- alguna información para producir por sí mismos escrituras diferentes
- Producir textos de forma individual y con otros utilizando algunas expresiones cada vez más cercanas al lenguaje escrito del género.
- Interpretar de forma cada vez más autónoma sus escritos para revisar la producción teniendo en cuenta -desde sus conocimientos del sistema de escritura- cuáles marcas/letras ha/han utilizado, cuántas y en qué orden para que diga aquello que se ha/han propuesto comunicar.
- Producir escrituras con distintos instrumentos y soportes y participar en la elección de los más adecuados según disponibilidad, propósitos y destinatarios (lápices, marcadores, papel, teclado, pantallas, otros).
- Participar en la edición de las producciones escritas, así como en aquellas en las que se utilizan herramientas y aplicaciones de edición.

Orientaciones generales para la enseñanza

La decisión de tomar como referencia las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura como objeto de enseñanza, supone poner énfasis en los diversos propósitos que orientan los intercambios entre hablantes, lectores y escritores, así como las maneras en que suceden en cada situación (Lerner, 2001).

"Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar con los textos, alrededor de los textos, teniendo en cuenta los textos y a propósito de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita (...) Cuando pensamos en las actividades que efectivamente se hacen con los textos (textos ya producidos o en proceso de construcción) veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, **interfaces** entre leer y escribir" (Ferreiro, 2002:163, el destacado es nuestro).

Estas reflexiones ayudan a comprender que, en muchas ocasiones, es indispensable que las situaciones didácticas comuniquen en uso estas interfaces constitutivas de la práctica social. Así, las lecturas literarias se comentan y discuten entre lectoras y lectores en forma oral y trascienden a otras lectoras y otros lectores de la institución o a las familias a través de recomendaciones escritas, producciones que a veces invitan a relecturas necesarias para poder escribirlas. Otro tanto sucede cuando en algunas indagaciones del ambiente se entrelazan lectura, escritura y oralidad según propósitos y momentos de la situación didáctica, por ejemplo, comentan pasajes leídos al tiempo que deciden qué conservar por escrito, releen para comprender mejor y ajustan esa producción.

Al mismo tiempo, algunas prácticas de lectura, escritura y oralidad necesitan ser abordadas de forma específica, como sucede por ejemplo cuando se proponen situaciones didácticas de localización (lectura) de títulos en una agenda; copia del nombre para registrar el préstamo de un libro o la participación en una sesión de lectura simultánea; escritura por sí mismos o a través del docente de mensajes al grupo del otro turno.



Para que niñas y niños se apropien de las prácticas sociales del lenguaje es imprescindible que participen de ellas individual y colectivamente.

En todos los casos, las situaciones didácticas preservan el sentido de las prácticas sociales que se proponen comunicar. Se denominan **propósitos sociales** a los diversos sentidos que orientan a hablantes, lectores y escritores en la práctica social y que en todas las situaciones se comparten con el grupo, ya que dan sentido a la tarea pues todas y todos saben por qué o para qué se desarrolla (por ejemplo, escribir una lista de materiales para recordar qué necesitan llevar al jardín; escuchar a las compañeras o los compañeros para entender cuál es el problema

que están exponiendo; localizar en una enciclopedia información sobre las características del árbol que se encuentra en el parque para ampliar lo que ya saben; localizar el nombre de Juan en el calendario para saber qué día es su cumpleaños).

A diferencia de los anteriores, los **propósitos didácticos**, también llamados de enseñanza, orientan la práctica profesional en cuanto a qué se quiere enseñar cuando se plantean esas situaciones. Desde estos propósitos, se seleccionan algunos contenidos y anticipa cómo intervenir, en diálogo con lo que niñas y niños saben y pueden aprender. Por ejemplo, si se propone al grupo escribir una lista de materiales para recordar qué necesitan llevar al jardín, estarán escribiendo por sí mismos un texto breve -contenido que se pretende enseñar- y dicha situación puede tener como propósito didáctico promover la participación de niñas y niños en situaciones en las que puedan reflexionar sobre el sistema de escritura, poniendo en juego sus propios saberes para reconceptualizarlos.

Para que chicas y chicos del Nivel Inicial hagan suyas las prácticas sociales del lenguaje es imprescindible que participen de ellas, que exploren en el marco de estas prácticas el lenguaje escrito en diversidad de géneros discursivos y que resuelvan allí problemas que les permitan avanzar en la comprensión del sistema de escritura. Es por ello que, para que se aproximen a estos contenidos, el jardín de infantes debe planificar a lo largo de la escolaridad, múltiples y variadas situaciones de enseñanza que se organicen según criterios de **diversidad, continuidad, progresión y simultaneidad**.

¿Cómo se traducen estos criterios en una planificación anual o por períodos? ¿De qué forma en el día a día orientan la enseñanza? ¿A qué nos referimos en cada caso?

Para que chicas y chicos del Nivel Inicial hagan suyas las prácticas sociales del lenguaje es imprescindible que participen de ellas, que exploren en el marco de estas prácticas el lenguaje escrito en diversidad de géneros discursivos y que resuelvan allí problemas que les permitan avanzar en la comprensión del sistema de escritura.

En la planificación didáctica se consideran todas las **diversidades** propias del objeto de conocimiento (Ferreiro, 2001; Lerner, 2007). Nos referimos a la **diversidad de prácticas del lenguaje** vinculadas a la oralidad y a la escritura que se ejercen en distintos **ámbitos** de la actividad social con diversos **géneros discursivos**, con variados **propósitos y destinatarios** que le dan sentido. En todos los casos, organizadas en **situaciones didácticas fundamentales** de lectura y escritura a través del docente y lectura y escritura por sí mismos- en las que alumnas y alumnos enfrentan problemas diversos frente a los textos, como lectora, lector, colaboradora, colaborador, autora, autor o coautora, coautor, revisora, revisor, comentarista... Son situaciones en las que se planifica el tiempo didáctico a través de diversas **modalidades organizativas** y **formas de agrupamiento** en la sala y entre salas. En todos los casos, se trata de variables sobre las cuales las instituciones toman decisiones para diseñar propuestas de enseñanza y que se definen atendiendo a las diversas experiencias y conocimientos infantiles, para su transformación. Pero estas diversidades reconocidas en el objeto de conocimiento deben sostenerse en el tiempo, es decir, organizarse con la **continuidad** necesaria para que niñas y

niños puedan aproximarse a los contenidos una y otra vez con un nuevo desafío, en situaciones que introduzcan novedad en la continuidad de propuestas que se necesitan revisitar.

Los contenidos del área no admiten fragmentación, por tanto, preservar su complejidad es indispensable para comunicar su sentido. ¿Cómo? En propuestas que se desarrollen en el tiempo a través de actividades permanentes, secuencias y proyectos que se sostengan durante el ciclo lectivo y en la escolaridad. ¿Cómo comunicar las prácticas de lenguaje si no suceden en el jardín de manera similar a como ocurren en la práctica social, en experiencias diversas y en el tiempo? ¿Cómo explorar el lenguaje escrito si no se frecuentan diversidad de géneros en el marco de prácticas de lectura, escritura y oralidad, en múltiples ocasiones y de manera sostenida? ¿Cómo comprender el funcionamiento del sistema de escritura si no se interactúa con él y junto a otras y otros a través del tiempo?

La continuidad de la enseñanza se vincula con la necesidad de atender a su **progresión**, decisión que combina las diversidades vinculadas al objeto -enunciadas con anterioridad- y los conocimientos de alumnas y alumnos con respecto a los contenidos. Exponemos algunas decisiones:

Es importante diferenciar la **progresión** de la **graduación**. La graduación supone respetar un orden en la enseñanza "de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil", según la tradición, sin atender a lo que ello signifique desde la perspectiva infantil. Se define solo por el contenido y supone un proceso acumulativo y lineal, que suele estar relacionado con un modo de enseñanza directa que garantizaría el aprendizaje. Por ejemplo, la extensión de aquello que se lee y escribe como criterio para secuenciar la enseñanza (de palabras a frases); graduación en cuanto al orden y la secuenciación de letras cuando se trabaja sobre la escritura (de vocales a consonantes, presentando de una a una en determinado tiempo); la selección de cuentos por edades (con palabras o textos muy breves para los más pequeños).

Considerando el criterio de progresión señalamos que situaciones similares se pueden plantear a niñas y niños a lo largo de la escolaridad dado que se pretende atender a la complejidad creciente de los contenidos brindando diversas oportunidades para aprender según lo que cada sujeto sabe y/o ha construido.

Por último, la **simultaneidad** refiere a la necesidad de proponer diversas propuestas didácticas de forma paralela, es decir, planificadas para que coexistan en un mismo tiempo didáctico. Por ejemplo, la escritura del nombre propio en la firma de trabajos se realiza en una jornada en la que niñas y niños escriben en el marco de un proyecto y exploran en otro momento libros de la biblioteca.

En síntesis, la oralidad, la lectura y la escritura se sostienen en el tiempo didáctico con continuidad y progresión a través de diversidad de propuestas didácticas que se desarrollan en simultaneidad.

Orientaciones para la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje oral

El jardín de infantes tiene que generar las condiciones para que niñas y niños tengan ocasión de interactuar con pares y docentes. Para eso es imprescindible que los intercambios no sean todos



dirigidos al grupo total. Es necesario establecer interacciones en pequeños grupos o con cada niña o niño en particular, dado que en algunos casos la exposición a varios interlocutores impide que empiecen a tomar la palabra. Los tiempos de escucha y los silencios hacen evidente una actitud respetuosa hacia la persona que habla. Escuchar los silencios de las chicas y los chicos es darles los tiempos necesarios para que procesen aquello que podrán decir o no… Constituir la escucha como una categoría pedagógica evitaría que algunas voces excluyan a las otras y haya lugar para manifestarse con palabras, a veces con sonidos que se cruzan en el aire, a veces desde los diversos modos del silencio (Bajour, 2008).

Es necesario establecer interacciones en pequeños grupos o con cada niña o niño en particular, dado que en algunos casos la exposición a varios interlocutores impide que empiecen a tomar la palabra. Los tiempos de escucha y los silencios hacen evidente una actitud respetuosa hacia la persona que habla.

Al promover diálogos, todas y todos pueden escuchar y ser escuchadas y escuchados, participar usando la lengua adquirida en las interacciones familiares, la que les ha servido para nombrar y significar el mundo propio. Para algunos esta lengua puede resultarles distinta de la que se emplea en el jardín[22]. Estas diferencias no deberían considerarse como un déficit a subsanar, tampoco subestimar, pues estaríamos invitando a niñas y a niños a silenciar sus formas del habla, a sentir que no saben "hablar bien", desautorizando sus posibilidades como autoras y autores de discursos orales.

Inclusión educativa

Cuando la lengua materna no es el español, el hablante proyecta las categorías gramaticales de su lengua de origen en la lengua que se usa en el jardín. Por ejemplo, niñas y niños provenientes de familias aymará o quechua suelen tener dificultades en la reproducción del sonido de algunos fonemas (la "y" y la "ll" por "r") lo que no significa que expresen problemas fonoaudiológicos. En el caso del guaraní es interesante conocer que la acentuación es diferente a la del español[23]. Por eso se hace necesario comprender cómo pronuncian, cómo acentúan al hablar, cómo nombran los objetos, cómo estructuran las frases[24], cómo emplean los pronombres[25] y observar si utilizan expresiones de género verbal, diferentes[26]. Estas marcas lingüísticas en las voces de las niñas y los niños no deben ser tomadas como obstáculos sino como una oportunidad para reflexionar sobre formas del habla,

22 Para muchas niñas y niños el español es una segunda lengua, en el caso de que hablen otros idiomas o en el que por alguna discapacidad se comuniquen con lengua de señas (LSA), aprenderán a utilizar el código braille y los sistemas personalizados (gestuales, corporales, entre otros). (Ver Inclusión educativa)

23 En guaraní casi todas las palabras llevan acento prosódico en la última vocal: jaguareté = ja / gua / re / té. Al terminar en vocal puede observarse que al hablar en español tienden a omitir la /–s/ final de las palabras.

24 Las y los hablantes aymará-castellano organizan los enunciados con otro orden gramatical: "La puerta sin cerrar nomas me había dormido" por "Me dormí sin (siquiera) cerrar la puerta". Ampliar en: Giammatteo, Maria Eugenia (2021). *¿Qué es hablar bien? el "correcto modelo gramatical" y el lenguaje de niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos.* UBA, 2021.

25 En los hablantes bilingües español guaraní es común el uso del pronombre le, en lugar de lo / la, tanto para singular como para plural (Yo le vi al hombre./ Yo le vi a la mujer/ Yo le vi a los hombres/ Yo le vi a las mujeres).

26 En guaraní no se emplean marcas de género para diferenciar pronombres masculinos o femeninos, la diferenciación se realizará por medio del agregado de la palabra kuña: hembra.

una oportunidad valiosa para ampliar conocimientos sobre otras lenguas y la propia. Negarlas es habilitar el silenciamiento y la discriminación.

La primera intervención docente será el reconocimiento, el respeto y la valoración por las diferencias lingüísticas y culturales de niñas, niños y sus familias como un modo de interacción cotidiana que nutra al conjunto de la sala. No se trata de dedicarle algunos días al año en coincidencia con ciertas efemérides, o como parte de un proyecto o unidad didáctica específica, se trata de constituirse como experiencia cotidiana.

Reconocer que las chicas y los chicos y sus familias tienen saberes valiosos para compartir y abrir las puertas del jardín a sus repertorios culturales no es suficiente, es un primer paso para comenzar a construir una experiencia escolar que reconozca que no hay mejores o peores formas culturales, constituir la escolaridad inicial en una experiencia para alojar y respetar las diferencias (Thisted, 2022).

Las situaciones de enseñanza en las que niñas y niños ejercen las prácticas sociales del lenguaje oral se pueden desarrollar durante las **actividades cotidianas o espontáneas** de la sala o en **situaciones planificadas**.

Las situaciones espontáneas se dan en el marco de las actividades habituales, en las que puedan conversar, explicar, opinar, comentar, relatar, argumentar. Hablarán teniendo en cuenta qué es lo quieren decir y a quién o a quiénes se dirigen, expresarán su punto de vista, también escucharán, atenderán a quién habla para poder comprender lo que dice, ordenarán los hechos que relatan, realizarán si es necesario descripciones, ejercerán verdaderas prácticas sociales con el lenguaje oral en el transcurso de las situaciones habituales que se desarrollan en la sala.



La experiencia radial es una propuesta pedagógica que enriquece la oralidad.

Las situaciones de enseñanza planificadas en el marco de unidades didácticas, proyectos o secuencias, en las que se proponen actividades de indagación sobre temas específicos, brindan ocasiones para comentar, relatar hechos, explicar algunas relaciones, exponer a otros ciertos hallazgos.

En cualquiera de ellas, cada docente crea un clima de interacción, de valoración y de respeto por la palabra de todas y todos. Plantea situaciones en las que niñas y niños tengan deseos de comunicarse y se sientan seguros de que serán escuchados, evitando la "infantilización" en sus expresiones y el uso de fórmulas repetitivas. En el transcurso de una conversación muestra cómo retomar lo que las otras y los otros dijeron para expresar su punto de vista, acuerdos, desacuerdos o sentimientos. Ayuda a relacionar los nuevos temas con conocimientos anteriores, usa el léxico específico para hablar de un tema y proporciona información contextualizando palabras novedosas para garantizar que alumnas y alumnos las entiendan.

Durante la realización de ciertas acciones puede acompañarlas con comentarios que permitan a niñas y niños escuchar el lenguaje en el contexto de esa situación. También puede retomar brevemente lo

que dice una alumna o alumno para estimular a que siga hablando. Al finalizar una conversación, un diálogo o una actividad puede retomar lo dicho o hecho por el grupo y explicitar cada una de las conclusiones que se obtuvieron.

En algunos casos recupera algo que se ha dicho y lo amplía. Por ejemplo, si alguien acercándose a la biblioteca dice: "quiero el de las cosas que hay en el cielo", puede ampliar diciendo "¿Querés un libro sobre planetas y estrellas o sobre aviones, paracaídas, helicópteros?". Son algunas maneras de intervenir con el propósito de abrir un abanico más complejo y alentar a niñas y niños hacia repertorios del lenguaje más amplios.

Es importante tener en cuenta que en el jardín de infantes, niñas y niños deben interpretar formas de comunicar propias de la interacción escolar, diferentes a las que circulan en el medio familiar, como el "comportamiento de auditorio", en el que deberían reconocerse como interlocutores cuando el mensaje es dirigido a todo el grupo. Entender que su docente también se refiere a ella o él cuando se dirige al conjunto de niñas y niños de la sala, por ejemplo, cuando dice: "sala rosa vamos al patio" o cuando dice "vamos a lavarnos las manos", que en realidad significa "ustedes van a lavarse las manos". En el desarrollo de estas situaciones van descubriendo que el lenguaje no es siempre literal y que cada contexto ofrece diferentes desafíos para comprender los significados que circulan en la comunicación.

Las situaciones en las que la o el docente se dirige a todo el grupo y espera que tomen la palabra y sean escuchadas y escuchados justifican que se respeten los turnos de intercambio. Pero es fundamental **evitar los formatos radiales**, es decir, aquellos en los que la maestra o el maestro se dirige de manera individual, aunque se esté participando en una actividad grupal, y solicita una respuesta de la interpelada o el interpelado, luego a otra u otro, y así sucesivamente. La persona adulta autoriza, en cada ocasión, el turno de habla y decide, eligiendo al interlocutor, cuáles son los temas relevantes. Niñas y niños miran a la o el docente en busca de permiso para poder contestarle o para poder decir otra cosa. Suele suceder que algunas o algunos se sientan intimidadas o intimidados ante un formato que las o los expone frente al grupo clase y no respondan. Esto genera que sean siempre los más extrovertidos los que participen de estos momentos y que el resto se aburra. En estos modos radiales, suele agregarse a continuación de la respuesta de cada una o uno, una "evaluación" por el docente con un "muy bien". Esta estructura iniciación-respuesta–evaluación es puramente escolar y no se encuentra en una conversación de la vida cotidiana. Por lo tanto, los intercambios con estos formatos no son propicios para que chicas y chicos aprendan a escuchar y ser escuchados por sus pares (Bello, Holzward, 2005).

Orientaciones para la enseñanza de las prácticas del lenguaje escrito

Es necesario **resguardar ciertas condiciones didácticas** para comunicar qué clase de objeto cultural es la escritura y para atender a la complejidad de los procesos de adquisición. Así, no puede reducirse su enseñanza a actividades preparatorias con ejercitaciones orales y trazado de marcas gráficas para luego incorporar de forma explícita el mecanismo de la escritura como si se tratara de un mero código



de transcripción de la oralidad, de relaciones "transparentes" entre segmentos sonoros y unidades gráficas.

El jardín de infantes debe dar oportunidades de manera sistemática y sostenida para que niñas y niños actúen como lectores y como productores de textos en el marco de prácticas contextualizadas en ámbitos como el de la **vida cotidiana**, de **indagación sobre el entorno natural y social** o prácticas en torno al **lenguaje literario** en el que transitarán el mundo de los cuentos, novelas, poesías, nanas de diversas tradiciones y culturas, en diálogo con diversas expresiones estéticas.

Las situaciones fundamentales en las que alumnas y alumnos leen y escriben son aquellas en las que: **leen a través del docente, leen por sí mismos, escriben a través del docente y escriben por sí mismos**.

El jardín de infantes debe dar oportunidades de manera sistemática y sostenida para que niñas y niños actúen como lectores y como productores de textos en el marco de prácticas contextualizadas en ámbitos como el de la vida cotidiana, de indagación sobre el entorno natural y social o prácticas en torno al lenguaje literario (...)

Todas estas situaciones se definen por la participación de niñas y niños en los actos de lectura y escritura (Kaufman, 2007) y deben estar presentes en las salas a lo largo de la escolaridad. La decisión acerca de cuál o cuáles de estas situaciones fundamentales se incluyen en una situación o propuesta didáctica particular, depende de los propósitos y contenidos que nos proponemos enseñar. Así, el desarrollo de proyectos o de secuencias didácticas puede presentar situaciones de lectura y también de escritura relacionadas. Por ejemplo, cuando las niñas y los niños dictan un texto o lo hacen por sí mismos, pueden haber participado antes de situaciones en las que hayan leído a través del adulto o por sí mismos para aproximarse a aquello sobre lo cual van a escribir. Como se mencionó, muchas prácticas de lectura y escritura se entrelazan en la práctica social, motivo por el cual la situación didáctica debe preservar sus particularidades en el jardín.

Literatura

Ambiente social y natural

Cuando **las niñas y los niños leen a través del docente**, lo hacen a través de su voz. La lectura del adulto -indispensable y sistemática- las y los acerca al desafío de construir significados y a la riqueza del **lenguaje escrito**. Así, las personas adultas se muestran como lectoras experimentadas y ofrecen oportunidades para que alumnas y alumnos sean partícipes de las prácticas del lector al compartir con otras y otros lo leído, intercambiar impactos y reflexiones, confrontar interpretaciones, releer para responder a distintos propósitos, intercambiar información acerca del autor y de la obra, formular anticipaciones en el proceso de lectura. Es decir, se aproximan a las diversas prácticas al participar de ellas en forma sostenida.

Las alumnas y los alumnos **leen por sí mismos** diversos materiales de lectura. Empiezan a leer de forma muy temprana pues descubren en las interacciones sociales que la escritura "dice". Las experiencias con otras lectoras y otros lectores van dejando huellas en sus propias interpretaciones, en el desafío de enunciar "qué dice" en libros u otros materiales. Sus enunciados se van poblando de modos de

decir cada vez más cercanos al lenguaje escrito de los textos más frecuentados (cuando interpretan un cuento sobre osos no lo hacen igual que cuando leen sobre los osos en su hábitat natural).

Cuando leen por sí mismos los problemas para interpretar el sistema de escritura se presentan en toda su complejidad. Ante la escritura realizan anticipaciones acerca de lo escrito -qué dice, dónde dice- que son verificadas o reformuladas tomando en cuenta ciertos indicios del texto y del contexto material o lingüístico. Al inicio del proceso suelen atribuir significado exclusivamente a partir de los datos del contexto y progresivamente empiezan a considerar las propiedades del texto en sus aspectos cuantitativos y cualitativos (Ferreiro, 1997e).



Cuando alumnas y alumnos **escriben a través del docente**, asumen la posición de dictantes, es decir, escriben a través de la persona adulta que presta su mano y sus saberes sobre el sistema de escritura para materializar el texto. Como dictantes, participan de un proceso redaccional en el que discuten y acuerdan qué escribir y cómo organizar el texto, componen de forma oral aquello que será escrito, lo dictan, releen y revisan a través del docente, anticipan si será comprendido por quienes lo leerán y deciden si dan por finalizada la producción. Durante el desarrollo de estas situaciones, en el tiempo se aproximan a tomar decisiones sobre el lenguaje escrito a la vez que se familiarizan con las prácticas del escritor en un proceso redaccional complejo.

Cuando alumnas y alumnos **escriben por sí mismos** tienen oportunidades de resolver problemas en torno al sistema de escritura y al lenguaje que se escribe. En algunas situaciones didácticas la discusión se focaliza solo sobre el sistema de escritura. En otras es posible plantear además problemas en torno al lenguaje escrito, pero a condición de que se propongan y resuelvan en momentos diferentes (por ejemplo, en una actividad componen en pequeños grupos el texto que van a escribir; y en otra/s escriben decidiendo sobre el sistema de escritura de manera colaborativa).

Entre las situaciones de escritura es necesario analizar en particular la **copia con sentido**. A diferencia de la copia tradicional, las niñas y los niños saben qué están copiando y para qué lo hacen, de allí que siempre la condición sea copia con propósito social. ¿En qué consiste? Cuando copiamos seleccionamos cierto fragmento del texto-modelo y lo escribimos; luego el fragmento siguiente, y así hasta finalizar –lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltear ninguno–. "Pero en las etapas iniciales de la alfabetización el niño no tiene por qué conocer esa estrategia (...)" (Nemirovsky, 1995, p. 264).

En los inicios de la alfabetización, en particular las niñas más pequeñas y los niños más pequeños necesitan comprender en qué consiste la práctica de copiar. En un principio se trata de que adviertan la necesidad de mirar el modelo de escritura con la intencionalidad de reproducirlo (no es ninguna obviedad), para luego avanzar en considerar la disposición lineal, las formas de las grafías, la cantidad de letras, el inicio y final del texto. Al concluir la copia tendrán que verificar si quedó igual para que diga lo mismo.

Los textos a copiar serán muy breves, esencialmente se enseña a copiar el propio nombre dado que es una fuente de información fundamental cuyo significado se conoce, posee valor identitario, provee un repertorio gráfico diverso, cuantificable y con orden propio comparable con otros nombres.

La posibilidad de reconocer y reproducir los nombres no significa que comprendan allí la alfabeticidad del sistema. Sin embargo, la posibilidad de contar con estas escrituras fijas y seguras, colaboran en tanto fuentes de información en la construcción del sistema de escritura.

Las situaciones de copia resultan pertinentes sólo cuando tienen propósitos sociales para las niñas y los niños. Por ejemplo, registrar el préstamo de libros, agendar datos personales de compañeras y compañeros, firmar producciones, etc. En el jardín de infantes es importante **privilegiar la escritura por sí mismos por sobre la copia** para ayudarlos a reflexionar y resolver problemas en el proceso de construcción del sistema de escritura.

En el jardín de infantes es importante privilegiar la escritura por sí mismos por sobre la copia para ayudarlos a reflexionar y resolver problemas en el proceso de construcción del sistema de escritura.

Para finalizar este apartado es importante aclarar que chicas y chicos, en el marco de otras propuestas como las de Juego, suelen actuar/dramatizar el ejercicio de prácticas sociales con el lenguaje oral y escrito: escribir la lista de precios si están jugando a la panadería, sin hacerlo "de verdad" es decir sin escribir "lo mejor que puedan"; "escribir la receta de medicamentos" si están jugando a recrear la Sala de Salud y hacerlo sin necesidad de estar reflexionando sobre la escritura. Niñas pequeñas y niños pequeños diferencian claramente "los usos y funciones de la escritura cuando el propósito es jugar a escribir o escribir de la mejor manera que saben y pueden, en situaciones donde se sientan comprometidos a hacerlo, según diversos propósitos" (Molinari, 2022, p. 98).

Formas de organizar la enseñanza

Las diferentes formas de planificar las situaciones de enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje son: las secuencias, los proyectos y las actividades habituales o permanentes. Cada una de ellas ofrece oportunidades para ejercer prácticas sociales de lectura y escritura, a su vez, plantear problemas para enseñar a reflexionar sobre el lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura de modo aproximativo evitando la fragmentación de los contenidos (Kaufman y Lerner, 2015).

Las **secuencias** se planifican siguiendo un orden temporal sucesivo a fin de que cada una de ellas permita a las alumnas y los alumnos ir apropiándose progresivamente de los conocimientos. Son ejemplos de secuencias la lectura de material informativo específico, la lectura de diferentes textos sobre un mismo tema, la localización de respuestas a interrogantes puntuales, entre otras situaciones de oralidad, lectura y escritura entramadas con las prácticas para saber más sobre un tema; la lectura de diferentes ejemplares de un mismo género o subgénero -poemas, cuentos con el mismo personaje, leyendas, entre otros-, la lectura de diferentes obras de escritoras y escritores reconocidos, el acceso a su biografía y a otros materiales como entrevistas o reseñas de sus producciones para seguir su obra; entre otras opciones. Las secuencias antes mencionadas en algunos casos pueden incluir la producción de escrituras puntuales vinculadas con lo que se está leyendo (Kaufman y Lerner, 2015).

Los **proyectos** son un tipo particular de secuencia que resguardan las prácticas sociales que se proponen comunicar y se desarrollan en períodos relativamente prolongados. Alumnas y alumnos comparten los propósitos y el recorrido del cual van a participar. Son ejemplo de proyectos: la



producción de un cancionero infantil o de una antología de coplas para regalarle a las familias; la elaboración de un fascículo de una enciclopedia de plantas aromáticas de la zona o la producción de una enciclopedia de juegos tradicionales para incluir en la biblioteca del jardín; la confección de un folleto para una campaña de salud para distribuir en la comunidad; una galería de fotos con sus epígrafes para exponer en el jardín, entre otros.

Las **actividades habituales o permanentes** se sostienen en el tiempo con una frecuencia de dos o tres veces por semana o de forma quincenal durante un bimestre, un semestre o anualmente. Esta duración no es una simple repetición, la misma actividad se irá diversificando y complejizando a lo largo del tiempo a medida que niñas y niños vayan resolviendo problemas con el lenguaje oral y escrito. Este tipo de actividades se desarrollan en simultaneidad con otras modalidades, coexisten y se articulan a lo largo del año escolar, por eso es necesario incluirlas en las planificaciones anuales. Las actividades habituales de lectura pueden incluir la lectura de cuentos a través del docente; la lectura por capítulos de una novela; encuentros de teatro leído o de otro tipo de textos como por ejemplo de "curiosidades sobre animales". Otras actividades habituales de lectura por sí mismos que se planifican son, por ejemplo, la organización y préstamo frecuente de libros de la biblioteca; la localización de títulos leídos por la o el docente en agendas de lectura. Las situaciones habituales de escritura se vinculan con diversos propósitos como la producción de mensajes para las familias y otros destinatarios, agendar listas de materiales que son necesarios para el desarrollo de una actividad, registrar por medio de copia o escritura por sí mismo el nombre del responsable de una tarea acordada con el grupo (bibliotecaria o bibliotecario de la semana, ayudantes para organizar los materiales del aula; el nombre de quién pasará a la bandera) entre otras.

Con respecto a las **unidades didácticas**, las prácticas del lenguaje se pondrán en uso y podrán ser objeto de reflexión según los contenidos y el recorte de la realidad seleccionado. Se desarrollarán en un tiempo acotado, en función de la demanda del proceso de indagación que se esté desarrollando. Por ejemplo, organizar una secuencia para planificar y registrar una entrevista a la encargada o el encargado de un vivero, o una secuencia de lectura a través del docente y la toma de notas para buscar información sobre la tarea de la odontóloga o el odontóloga antes de ir al Centro de Salud del barrio; escribir al dictado una carta al delegado municipal para solicitarle un transporte para hacer una salida, listar los elementos necesarios que hay que comprar para hacer una receta, entre otras.



Investigar sobre un tema ofrece oportunidades para la construcción de prácticas sociales de lectura y escritura.

Modos de agrupamiento

El jardín de infantes ha sido pionero respecto de la organización de actividades diferentes en forma simultánea en distintos grupos y resulta interesante seguir propiciándolas en el marco de diversas

propuestas de enseñanza de la oralidad, lectura y escritura, atendiendo a las trayectorias escolares de niñas y niños.

Definir en qué situaciones proponer el trabajo en pequeños grupos, de a pares, individuales o con el grupo total es una decisión de enseñanza que permitirá a las y los docentes articular sus intervenciones con los conocimientos y las necesidades de aprendizaje de sus alumnas y alumnos. Nos referimos a proponer "reagrupamientos provisorios" ya sea al interior de un grupo-sala o entre diferentes salas y entre las salas y alumnas y alumnos de escuela primaria que permitan potenciar sus posibilidades de aprendizaje.

Definir en qué situaciones proponer el trabajo en pequeños grupos, de a pares, individuales o con el grupo total es una decisión de enseñanza que permitirá a las y los docentes articular sus intervenciones con los conocimientos y las necesidades de aprendizaje de sus alumnas y alumnos.

En los JIRIMM, en los jardines rurales y de islas planificar situaciones de enseñanza comunes con docentes de primaria es una gran oportunidad para todas y todos. Reflexionar en equipos institucionales acerca de situaciones e intervenciones didácticas puede intensificar la enseñanza y favorecer la continuidad de las trayectorias educativas; implica un salto cualitativo hacia la inclusión.

Intervenciones docentes en situaciones en que niñas y niños leen a través del docente

- Elige el material de lectura, teniendo en cuenta su calidad y complejidad para que resulte un desafío para las niñas y los niños, evitando lenguajes infantilizados o un abordaje banalizado de los contenidos por ser un material para las infancias. En ocasiones, puede seleccionar materiales que no hayan sido escritos para las pequeñas y los pequeños.
- Lee al grupo diversidad de géneros, materiales literarios y también textos informativos como artículos en revistas de divulgación o fragmentos de notas de enciclopedia en papel o digitales, con distintos propósitos.

Literatura

- Anticipa qué va a leer y las razones de su elección: "Traje una revista que tiene información sobre el Museo de Ciencias Naturales de La Plata. Me pareció que les podía interesar porque tiene muchas fotos de los utensilios para cocinar que usaban los pueblos de la región andina".

Ambiente social y natural

- En el caso de la lectura de textos informativos realiza una lectura global mientras muestra las ilustraciones que suelen aportar información para obtener sentido. Puede detenerse en algunos pasajes para explicar algo con mayor profundidad, para hacer comentarios o ejemplificar con otros datos y también volver atrás en la lectura para recuperar una expresión, para que niñas y niños expongan lo que están interpretando o para que se

formulen preguntas, para que dialoguen entre sí y piensen juntas y juntos el sentido de algunos fragmentos, relaciona las diversas interpretaciones cuando son complementarias y las somete a discusión cuando son discrepantes. En este proceso de interpretación colectivo, la relectura como práctica de lector ocupa un lugar privilegiado, puede llevar a confirmar una interpretación y rechazar otra, puede concluirse algunas veces que es posible más de una interpretación, que es necesario ampliar información, sea mediante la explicación del docente o por la consulta de otras fuentes.

- Se muestra como un lector experto que adapta la manera de leer el texto de acuerdo con los propósitos que guían la lectura en esta situación colectiva. En síntesis, al leer "textos difíciles" es esperable que no se comprenda todo lo que se lee o escucha leer. Lo importante es entender más de lo que inicialmente se sabía.

Intervenciones docentes en situaciones de lectura por sí mismos

Es una condición didáctica fundamental que las situaciones en las que niñas y niños leen por sí mismos provean información suficiente para que puedan anticipar significados. Las escrituras por sí solas no alcanzan, es indispensable que la o el docente presente problemas de lectura con informaciones suficientes para que puedan realizar verdaderos actos de interpretación y no de descifrado o adivinación.

En todos los casos la escritura se presenta de manera contextualizada, es decir, acompañada de un contexto material, dibujos o fotos en su soporte real[27] y/o de un contexto verbal o lingüístico, pues la o el docente da información sobre lo escrito (Kaufman y otros, 1989).

En la búsqueda de significado, las niñas y los niños ponen en juego sus propias ideas acerca de lo que puede estar escrito. Estas ideas -construidas en experiencias con la lectura- incluyen al sistema de escritura y también al lenguaje escrito que esperan encontrar según sus aproximaciones al género, al portador, al tema que les permita anticipar lo que puede decir en el texto y descartar lo que no puede decir (en la lista de ingredientes para la preparación de empanadas no es esperable que diga "delfines"). Niñas y niños no sólo realizan esfuerzos para comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa (Ferreiro, 1979) sino también construyen saberes sobre el "lenguaje que se escribe", es decir, sobre las particularidades de un lenguaje que es esperable encontrar escrito, pues antes de saber leer y escribir de manera convencional son capaces de anticipar que se trata de una receta y no de una nota de enciclopedia, un cuento, una noticia, un poema.

Las situaciones de lectura por sí mismos en la alfabetización inicial deben favorecer la coordinación entre estos saberes con todas las informaciones disponibles en el texto y en el contexto en el cual se presenta. Para ello es necesario plantear diversos problemas de lectura a las niñas y los niños: averiguar **"dónde dice"** aquello que se sabe que está escrito, pues la intervención docente ha aportado información verbal acerca de lo que efectivamente dice ("Dónde dice ´La pequeña niña grande´ entre estos títulos"; "¿Cuál es el cartel que dice ´Catalina´?"; "En este índice dice ´focas´, ´ballena franca´, ´pingüino emperador´ -sin señalar y leído en desorden-, ¿dónde les parece que dice ´focas´?, porque

27 No se trata de construir materiales didácticos específicos para que chicas y chicos lean, sino que lo hagan de los portadores de uso social: libros, revistas en papel o digitales, entre otros que las y los docentes seleccionarán para tal fin.

luego lo vamos a leer"); anticipar **"qué dice"** en textos que resultan predecibles e incluso decidir si dice o no la información que buscan.

En todos los casos solicita argumentos que sostengan o modifiquen las interpretaciones realizadas. Abre espacios de intercambio entre niñas y niños para resolver esos problemas de manera cooperativa en las que es posible la confrontación de distintas ideas y la búsqueda de argumentos que sostengan cada interpretación, sin validar de entrada la versión convencional. Pide justificaciones ("¿por qué?", "¿cómo te diste cuenta?", "¿en qué te fijaste?") en las cuales las alumnas y los alumnos necesitan explicitar relaciones entre ilustraciones y textos, entre segmentos leídos y escritos en los que progresivamente logran considerar algunas letras conocidas para verificar o rechazar una anticipación ("puede decir ´Catalina´ porque tiene igual que la de ´Carlos´; No dice "Catalina"´-en MARCELO- porque termina con ´o´"); contra-argumenta algunas interpretaciones para que niñas y niños vuelvan a considerar sus respuestas (Dijeron que dice ¨Margarita¨ -en MARGARITA- porque empieza igual que ´María´ pero cómo podemos estar seguros de eso, qué otras pistas podemos considerar").

Como se advierte, la escritura siempre está presente y visible para el grupo, pues no se trata de analizar solo la oralidad sino las relaciones entre oralidad y escritura. A través de estas prácticas, comunica a sus alumnas y alumnos la necesidad de reconsiderar en el proceso de lectura las interpretaciones de lo escrito; así, delega y comparte con ellas y ellos el control sobre lo leído.

Intervenciones docentes en situaciones de escritura a través del docente

En las situaciones de dictado al docente se pone en escena el acto de escritura y se comparten los problemas que enfrenta toda escritora o escritor. Puntualicemos algunas intervenciones docentes durante este proceso.

Plantea la necesidad de anticipar los distintos contenidos del texto a dictar: "Tenemos que pensar entre todas y todos, ponernos de acuerdo y lo que pensemos lo voy a ir escribiendo en este afiche, así no nos olvidamos de lo más importante" o "Como hicimos otras veces, vamos a escribir en este afiche lo que nos parezca más importante, vamos a registrar, así cuando escribamos (refiriéndose al momento de producción del folleto, del afiche, de la nota de enciclopedia, de la carta, etc.) podemos acordarnos de algunas cosas que no nos podemos olvidar. Ustedes me van a dictar y yo escribo"[28]. Conversa con el grupo sobre cómo resolver la progresión temática del texto: qué escribirán primero, por ejemplo, si se trata de una indagación sobre el cóndor, "el título, cóndor andino", luego deciden qué es más interesante o importante escribir debajo para caracterizarlo, por ejemplo "el tipo de animal", "zonas en que vive", "cobertura del cuerpo", "alimentación". De ese modo, participan de algunas decisiones que orientarán la producción, aprenden que la escritura sirve para guardar memoria de tales acuerdos y que además orienta el proceso de dictado colectivo (aunque tales previsiones puedan modificarse según convenga).

28 Para profundizar en estas intervenciones sugerimos leer: Molinari, C.; Brena, G. (2008) "Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema" en: Enredarnos Nº 1 / Universidad Nacional de Luján. Provincia de Buenos Aires.

Pone en uso y explicita -cuando resulta necesario- algunas de las particularidades de esta práctica social desde la perspectiva del escribiente: “Decime cómo pongo esa idea que comentas”; “Piensen cómo diría en los libros que leímos”, “Escribo lo que dijeron y pensemos cómo puedo escribirlo para que se lea junto”, “Les voy a releer qué puse hasta acá para ver cómo seguimos”; “No dicten tan rápido”, “Díctenme despacio, que no se entiende...”. Las niñas y los niños componen el texto con ayuda docente a la vez que aprenden a coordinar el ritmo de la escritura entre dictantes y escribiente.

En este proceso de composición oral del texto a escribir, solicita a niñas y niños que justifiquen sus decisiones, es decir, algunos de los enunciados propuestos por las alumnas y los alumnos son objeto de reflexión. Genera así, auténticas discusiones sobre el **lenguaje escrito** pues al explicitar diferentes puntos de vista contribuye a que comprendan más sobre lo que escriben y cómo se escribe.

Escribe el texto elaborado por alumnas y alumnos respetando su formulación original, sin modificarlo por decisión propia. Lo escribe en imprenta mayúscula a la vista del grupo, lo hace con marcador y deja suficiente espacio entre líneas gráficas previendo la necesidad de posibles cambios.

Relee lo redactado por niñas y niños y de ese modo les posibilita recuperar la producción. Entre todas y todos resuelven qué falta escribir, o qué está de más por repetido o erróneo.

Si es necesario propone recurrir a las fuentes de donde obtuvieron la información (textos, videos, la web) para contrastar con lo escrito. Si niñas y niños deciden agregar alguna información, releen el texto y debaten sobre dónde quedaría mejor o si deciden suprimir algo lo pueden tachar. Propone que reflexionen sobre lo que efectivamente está escrito y sobre aquello que se propusieron comunicar, procurando asumir progresivamente la posición de lector, luego de haber ejercido la de escritor. Por último, el grupo toma algunas decisiones en cuanto a la edición.

En síntesis, el docente promueve un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión en el cual niñas y niños delegan la escritura material, tomando decisiones sobre el lenguaje que se escribe. Como se advierte, estas prácticas de escritura circulan de forma temprana en las salas.

Intervenciones docentes en situaciones de escritura por sí mismos

En las situaciones en que las alumnas y alumnos **escriben por sí mismos**, tienen oportunidades de resolver problemas en torno al sistema de escritura y al lenguaje que se escribe. En algunas situaciones didácticas la reflexión se focaliza solo sobre el sistema de escritura. En otras, además es posible plantear algunos problemas en torno al lenguaje escrito, pero a condición de que se propongan y resuelvan en momentos diferentes[29].

En este apartado puntualizamos algunas intervenciones para plantear problemas sobre el sistema de escritura cuando niñas y niños escriben solas y solos o con otras y otros. En todos los casos las intervenciones suceden en el contexto de situaciones didácticas con claros propósitos sociales para las alumnas y los alumnos.

29 Para saber más sobre este tipo de propuestas puede consultarse: Molinari, C.; Brena, G.; Ocampo, A. (2015) *Ambiente Natural y Social y Prácticas del Lenguaje. Análisis de un proyecto sobre animales*. DGCyE. (pp. 83-160).

¿De qué forma las alumnas y los alumnos incorporan las unidades mínimas de la escritura en sus producciones y las complejizan si no propiciamos su enseñanza graduada y explícita? ¿De dónde surge la información sobre el sistema de escritura? En principio podemos decir que en las salas hay mucha información que proviene de la persona adulta, de los materiales escritos y de las interacciones entre pares. No todas y todos saben lo mismo ni aprenden lo mismo.



Es una condición didáctica fundamental tener en las salas escrituras conocidas o "seguras" como fuente de información sobre el sistema de escritura para ser consultadas en momentos en que niñas y niños se disponen a escribir. Nos referiremos en particular a los carteles con nombres propios, pero también a calendarios con los nombres de los días de la semana, libros, agendas de actividades diarias, tarjetas con palabras e imágenes[30], ubicados en lugares visibles y al alcance de todas y todos.

La presencia de estos y otros materiales crean en la sala lo que usualmente se denomina "ambiente alfabetizador"[31], pero su sola presencia no alcanza para comunicar el conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito. Es la intervención docente la que garantiza su uso y problematización. Así, al iniciar una propuesta de escritura, destina unos momentos para pensar con el grupo el uso de estos soportes como fuente de información para producir otras escrituras ("¿qué pueden hacer cuando necesiten saber más sobre las letras?"). La pregunta invita a pensar sobre los materiales a disposición y cómo hacer para obtener información específica analizando algunos de sus segmentos. Durante el proceso de escritura sostiene esta intervención no solo para que las alumnas y los alumnos incorporen más letras en su repertorio, sino también para que puedan hacerlo progresivamente con mayor autonomía. En este sentido Emilia Ferreiro señala: "Cuando decimos 'ambiente alfabetizador', estamos pensando en la introducción a la cultura escrita, la cual no es un conjunto de libros y carteles en un rincón del aula sino un conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito. El docente debe ser, para los chicos, un lector de los textos completos, alguien que escribe para recordar, para transmitir información y que explicita esos propósitos al grupo a través de esas prácticas. Los chicos también pueden leer y escribir, cada quien, a su nivel, haciendo el mejor esfuerzo y de la mejor manera posible [...]" (Castedo, Entrevista a Emilia Ferreiro, 2000, p. 18).

La o el docente plantea distintos problemas considerando qué sabe y qué más necesitan saber sus alumnas y alumnos cuando escriben según sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura[32]. Por ejemplo, para escrituras pre-fonetizantes, la consulta de nombres puede ampliar el repertorio gráfico ("Fijate cuáles y cuántas letras de estos nombres te pueden servir para escribir ´marioneta´") o colaborar en el descubrimiento de algunas relaciones entre lo dicho y lo escrito. En el caso de niñas y

30 Nos referimos a carteles en los que se incluya una imagen y el nombre de la misma. No se incluye la letra inicial de la palabra escrita aislada ya que no se trata del abecedario ilustrado sino de un texto (nombre del objeto) con el contexto de su imagen.

31 En el caso de que al jardín asistan niñas y niños que no tengan como primera lengua el español, incluyendo otras como LSA, o códigos como el Braille, o sistemas personalizados, estas segundas lenguas necesitan formar parte del ambiente alfabetizador y estar disponibles para que con ellas se puedan ejercer las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad. **(Ver Inclusión educativa)**

32 Emilia Ferreiro y Ana Teberosky investigaron el proceso de construcción infantil del sistema de escritura bajo el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis originales acerca de este sistema de representación. Este proceso se caracteriza por sucesivas formas de diferenciación (Ferreiro, 1986).

niños que realizan escrituras no convencionales (como palitos, bolitas, trazados continuos ondulados o zizagueantes) puede solicitar que miren los carteles de sus propios nombres y animarlos a que intenten el trazado de algunas letras. En otras oportunidades si se muestran reticentes a tomar el lápiz y escribir se puede solicitar la ayuda de otra compañera o compañero que escriba de forma similar o bien incorporar letras móviles para la producción de escrituras sin tener que ocuparse del trazado, ni de seleccionar el repertorio, hasta que se sientan con más seguridad.

La o el docente también aporta información a través de su escritura. Por ejemplo, para quienes han fonetizado la escritura, escribe varias palabras que poseen la misma sílaba inicial o final que aquella palabra que las niñas o los niños están escribiendo (“Te escribo `mano´ -MANO-, `madera´ -MADERA-, `malo´ -MALO- para que pienses ¿qué parte te puede servir para escribir `mariposa´ en esa ficha de juego?”).

Favorece las interacciones entre niñas y niños pues sabe que así también tienen oportunidades para aprender, por ello propicia entre otras opciones- ciertas discusiones entre quienes se encuentren en niveles cercanos de conceptualización. Pide la comparación de escrituras diferentes de la misma palabra o frase que ellas mismas y ellos mismos han producido (“Fíjate cómo lo escribieron los dos y traten de ponerse de acuerdo”). Cuando alguien opina sobre la escritura de otra u otro, la o el docente requiere la opinión de la autora o el autor (“¿Estás de acuerdo con lo que dice?”). En situaciones de producción en pareja, incentiva el intercambio de puntos de vista (“Vamos a pensar juntos cómo escribir...”, “Vamos a ayudar al compañero a escribir”).



Niñas y niños escriben de acuerdo a sus conceptualizaciones. Todas las escrituras son válidas.

Promueve que alumnas y alumnos se atrevan a escribir de acuerdo a sus conceptualizaciones (“Escriban lo mejor que puedan”, “Todos los chicos escriben de algún modo diferente a como escriben los grandes, escriban como escriben los chicos”). Fomenta el respeto hacia las escrituras de las o los demás y considera que todas son válidas.

Interviene para que asuman progresivamente el control de sus propias escrituras. Por ello solicita la interpretación de lo escrito con señalamiento (“Mostrame cómo dice”), así favorece que niñas y niños revisen su escritura y adviertan algunos desajustes entre escritura e interpretación (“¿En estas que no señalaste podrá decir algo?”).

Para quienes han fonetizado la escritura propone resolver un problema de copia selectiva, es decir, que tomen de una escritura conocida de la sala o escrita por la o el docente aquellos segmentos necesarios para escribir otra cosa (“Fíjense si el cartel de Matías les puede servir para escribir `mariposa´. ¿Qué parte sería?, ¿Cuántas necesitan para que diga `ma´ de `mariposa´?”). Como se advierte en el ejemplo, propone comparar dos palabras que comienzan con idéntica sílaba inicial. En este caso, pueden acrecentar el repertorio de letras (consonantes-vocales) y conocer su valor sonoro convencional o

pertinente (“Para `ma´ de `mariposa´ pueden aceptar que con una `M´ es suficiente o seleccionar las dos `MA´), según logren escribir de forma silábica o silábico-alfabética. Está claro que estas respuestas dan cuenta de que en el proceso de construcción de la escritura han logrado diversos niveles de conciencia fonológica: recortes silábicos y recortes de unidades menores a la sílaba. Reflexionan sobre las relaciones oralidad-escritura, sin recurrir a ejercicios orales, a la decodificación ni al deletreo.

En cuanto a las relaciones entre oralidad y escritura es importante señalar: “(...) la escritura no es un reflejo de lo oral ni se pueden escuchar en la oralidad unidades cuya existencia depende de la escritura (...) Cuando una chica o un chico escribe ‘AOEA’ para “mayonesa”, no pensamos que no escucha las consonantes, sino que su escritura está orientada por la idea de que a cada sílaba de la oralidad le corresponde una letra en la escritura. Investigaciones recientes de Molinari, C y Ferreiro, E. muestran que niñas y niños escriben alternativamente ‘AOEA’ y ‘MYNS’ para ‘mayonesa’ en el curso de una misma entrevista. Esto sugiere que pueden ya establecer cuáles son todas -o casi todas- las letras que componen esa palabra escrita pero su conceptualización de la escritura sigue siendo silábica” (Lerner, Castedo y otras, 2018, p. 113). Está claro que para escribir (y para leer) no alcanza con saber las letras. Es la comprensión del sistema lo que guía las decisiones del escritor.

El análisis de las intervenciones y sus relaciones con los conocimientos infantiles han alcanzado amplios desarrollos a partir de investigaciones y experiencias sistematizadas. Expusimos aquí solo algunas intervenciones probadas que favorecen el aprendizaje en las niñas y los niños.

En cuanto a las relaciones entre oralidad y escritura es importante señalar: “(...) la escritura no es un reflejo de lo oral ni se pueden escuchar en la oralidad unidades cuya existencia depende de la escritura (...) Cuando una chica o un chico escribe ‘AOEA’ para “mayonesa”, no pensamos que no escucha las consonantes, sino que su escritura está orientada por la idea de que a cada sílaba de la oralidad le corresponde una letra en la escritura.

Está claro que para escribir (y para leer) no alcanza con saber las letras. Es la comprensión del sistema lo que guía las decisiones del escritor.

Evaluación

"¿Qué se evalúa? (…) El currículo realmente enseñado. No se puede evaluar lo que no se enseñó" (Spakowsky, 2011, p. 82). Esta premisa es la que orientará las prácticas de evaluación, por lo que se hace imprescindible evaluar aquellas prácticas del lenguaje que realmente se han sostenido a lo largo del año en las diferentes propuestas de enseñanza. Es un proceso que no solo involucra los contenidos, sino que responde a las relaciones entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes que niñas y niños logran progresivamente.

Si consideramos que el avance de los aprendizajes está en relación con las condiciones de enseñanza, conocer los saberes alcanzados (en tanto estados relativos) permitirá proponer ajustes en las propuestas de enseñanza e intervenir para que progresen. Por lo tanto, al planificar las situaciones de enseñanza y las intervenciones docentes, es fundamental que pensemos la evaluación como un proceso reflexivo que permita analizar si las propuestas que desplegamos ayudan a niñas y niños a avanzar en sus conocimientos sobre las prácticas de oralidad, del lenguaje escrito y del sistema de escritura. En tales planificaciones es necesario pensar además de qué manera es posible obtener información a fin de valorar el proceso de niñas y niños en el transcurso de las situaciones propuestas.

Criterios de evaluación

Los criterios permitirán visualizar las huellas de la enseñanza en el aprendizaje de las alumnas y los alumnos. Son generales y cada docente tendrá que adecuarlos a su grupo y analizar las diversas aproximaciones en el aprendizaje de niñas y niños.

Si en el jardín se crean situaciones en las que se ponen en juego de manera sostenida y frecuente las prácticas del lenguaje oral se espera que niñas y niños:

- Expresen mediante el lenguaje sus necesidades e inquietudes.
- Participen en conversaciones adecuando su intervención a las diversas situaciones comunicativas y a los destinatarios.
- Produzcan relatos, explicaciones, justificaciones cada vez más adecuadas a la situación comunicativa.
- Expresen sus opiniones y respeten la de las y los demás.
- Empleen expresiones habituales de solicitud, agradecimiento, saludo en situaciones de intercambio verbal con otras y otros.
- Se comporten como oyentes atentos para escuchar las voces de quienes están usando la palabra.

Si las alumnas y los alumnos transitan de manera sostenida y frecuente las prácticas del lenguaje escrito y lo hacen en el marco de proyectos y actividades con propósitos comunicativos claros y compartidos, se espera que:compartidos, se espera que:

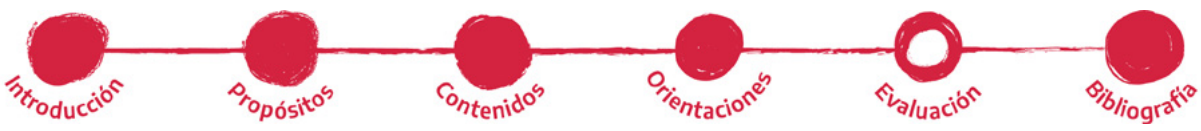


- Soliciten materiales de lectura y justifiquen la elección en algunos criterios referidos a las obras.
- Comiencen a intercambiar comentarios sobre el texto leído atendiendo a las interpretaciones de otras y otros y al material escrito.
- Busquen indicios en el texto y/o en el contexto material o verbal que prueben sus anticipaciones.
- Comiencen a incorporar en las producciones algunas expresiones particulares del género.
- Participen en la planificación de un escrito que van a producir por dictado o por sí mismos.
- Asuman como dictantes la producción de un escrito a través del docente y participen en las decisiones sobre el texto en el proceso de producción y una vez finalizado.
- Sostengan un propósito para la escritura durante el proceso de producción de diversos textos.
- Utilicen de manera cada vez más autónoma diferentes fuentes de información conocidas para realizar otras producciones escritas (carteles, rótulos, títulos de libros, agendas, entre otras).
- Soliciten a la o el docente que escriba una palabra similar a la que están escribiendo para extraer información sobre el sistema de escritura.
- Pidan y brinden información a sus compañeras y compañeros durante la realización del escrito.
- Comiencen a interpretar por sí solas/solos su escritura durante la producción y una vez finalizada para controlar lo escrito.
- Produzcan escrituras cada vez más cercanas al sistema de escritura convencional.
- Localicen y escriban de manera convencional su nombre propio.

El instrumento más usado en el Nivel Inicial es la observación, útil para conocer los avances en los aprendizajes de niñas y niños y para analizar el funcionamiento de las situaciones de enseñanza, entre otros aspectos. ¿Cómo recoger la información? Por medio de registros escritos, fotográficos, videos de la clase total, del trabajo en parejas y en pequeños grupos. A través de la selección y recopilación de distintas producciones de: escrituras realizadas en diversas situaciones y en diferentes momentos del año escolar, ya sean escrituras por sí mismos o producciones colectivas.

El análisis de estos materiales necesariamente se realiza de forma comparativa entre las resoluciones infantiles iniciales y su proceso en el tiempo. Los logros dan cuenta de avances que necesitamos comprender, al mismo tiempo que plantean la necesidad de orientar o reorientar las intervenciones de enseñanza. Es esta relación la que analizamos en el proceso de evaluación.

Una clave imprescindible es pensar la evaluación de los contenidos en situaciones didácticas puntuales (participación en intercambios orales, escritura por sí mismo del nombre propio, escuchar leer cuentos, explorar libros de la biblioteca, entre otras) porque al sostener dichas propuestas con



continuidad en las planificaciones didácticas es posible comparar las diversas aproximaciones en el aprendizaje de las niñas y los niños.

Otro aspecto fundamental es decidir: ¿Qué contenidos y en qué situaciones didácticas es necesario evaluar de forma individual? ¿En cuáles, la evaluación puede sintetizar algunos procesos grupales, en los que sea posible consignar ciertas particularidades a fin de brindar mayores oportunidades a quienes lo necesitan?

Orientaciones para organizar la enseñanza

Son los acuerdos institucionales los que definen qué contenidos, en qué situaciones y con qué frecuencia se van a evaluar pues se trata de las mismas alumnas y los mismos alumnos cuya trayectoria escolar es la que analizamos en cada ciclo lectivo y a lo largo de la escolaridad.

¿En qué se diferencian las situaciones de evaluación con respecto de las situaciones didácticas que proponemos para la enseñanza? Solo en los propósitos que guían la intervención: en un caso se trata de explorar qué saben las alumnas y los alumnos en el transcurso de una propuesta; en otro caso, no sólo entender qué saben sino también intervenir para que puedan saber más.



Las evaluaciones individuales, por ejemplo, sobre la construcción del sistema de escritura, pueden realizarse en situaciones de producción de listas con sentido social (solicitando interpretación de sus autores, al menos cuando tenemos dudas sobre su conceptualización). Las producciones realizadas en un "cuaderno-agenda" -registros similares a los que realizamos en la práctica social- son de especial importancia. Estos registros dan testimonio de la historia de la escritura de cada niña o niño en el jardín, sea a través del año lectivo como a través de todo el ciclo escolar (datos que incluso son de interés en el inicio de la escuela primaria).

¿Qué sucede en los intercambios posteriores a la lectura de textos informativos y literarios? ¿Cuáles de las prácticas que la o el docente propone en el transcurso de la lectura y en los intercambios van dejando huellas en las intervenciones de niñas y niños? ¿En qué consistían al inicio del año, qué decían en esas situaciones, qué registramos en aquella oportunidad? ¿Qué sucede en los nuevos registros que realizamos en otros momentos? ¿Cuáles son los criterios que sostienen sus argumentos cuando justifican una opinión sobre lo leído? ¿De qué manera solicitan volver al texto? En estas situaciones colectivas sobre las prácticas del lector -según sean sus propósitos y textos- queda claro que nuestra intención es evaluar las interacciones desde una perspectiva grupal para -aquí también- orientar nuestras intervenciones.

Otro tanto sucede en situaciones donde las alumnas y los alumnos asumen la posición de dictantes en una actividad grupal, en situaciones de intercambios orales u otras que por acuerdos institucionales se dispongan con propósitos de evaluación, para que aprendizaje y enseñanza -si bien diferenciados- avancen en relaciones cada vez más comprensivas. No hay duda de que es una aproximación colectiva en la que todas y todos estamos involucradas e involucrados.

“¡Mirá, en la rayuela están los números!”

Niño de 5 años de La Matanza



Matemática

4.3. Matemática

La actividad matemática en la educación inicial

Lo quiera uno o no, enseñar matemáticas, es decir algo sobre las matemáticas, sobre el hombre y sobre la sociedad.
Charlot, 1991

Sentido formativo de la matemática en el Nivel Inicial

La matemática es creación de la actividad humana. La historia de la cultura da cuenta de la elaboración de distintas herramientas que la humanidad, en diferentes contextos, produjo para resolver problemas que ha enfrentado. La educación inicial abre la posibilidad de unas primeras aproximaciones a esta actividad. Tiene la oportunidad, y allí reside el sentido formativo del área, de iniciar a sus alumnas y sus alumnos en un proceso de producción matemática. Es decir, en prácticas de resolución de situaciones problemáticas que las y los comprometen en una toma de decisiones, en una exploración y elaboración de estrategias que se irán transformando a partir de las interacciones con las actividades, los objetos matemáticos, sus pares y la o el docente. Este proceso supone mucho más que la resolución, involucra también instancias en las que se busque describir o explicitar y analizar los diversos procedimientos e ideas puestos en juego.

La actividad de producción matemática, basada en la **resolución de problemas** y de la **reflexión** sobre lo realizado, será un marco que permita la apropiación progresiva del sentido de los conceptos: cuáles son las situaciones que permiten resolver, qué procedimientos y relaciones involucran, qué representaciones se vinculan con ellos (Brousseau, 1994; Charnay, 1994; DGCyE, 2002). Se trata de prácticas que se inauguran aquí para continuar en el resto de la escolaridad. Enseñar matemática en el Nivel Inicial supone así comenzar a transitar con niñas y niños un recorrido de aprendizajes que las y los introduzca en un modo particular de hacer y producir conocimiento que ha sido elaborado por la cultura.

La diversidad de conocimientos en la sala

Niñas y niños, desde sus primeros años, construyen conocimientos relacionados con los números, el espacio que los rodea, las formas y las medidas, ya que participan activamente en una cultura en la que sus miembros hacen uso de esas herramientas. Éstas, a su vez, son diversas entre las comunidades de pertenencia de las alumnas y los alumnos. Elaboran conocimientos, estrechamente ligados al contexto en el cual se utilizan y que varían de acuerdo con sus experiencias. Participan – en interacción con sus familias, con niñas y niños más experimentados, con sus pares, con medios masivos de comunicación, etc.– en tareas cotidianas y construyen conocimientos relacionados con esas prácticas: por ejemplo, respecto del uso del dinero, del peso de los alimentos, de comparación de longitudes, del conteo de animales, de la lectura y escritura de números al anotar puntajes de un juego, del uso de referencias para ubicarse en un espacio rural o urbano, entre otras.

Los conocimientos de los que dispone un grupo escolar son siempre heterogéneos, como es propio de los grupos humanos: no todos saben lo mismo sobre un contenido en particular, no todos pueden hacer lo mismo o de la misma manera, no todos están igualmente interesados por las mismas cuestiones, no todos aprenden al mismo tiempo, etc. El trabajo en torno a problemas -dentro de proyectos, juegos u otras actividades específicamente diseñadas o seleccionadas para abordar un contenido, etc.- a través de resoluciones y análisis, será entonces el eje de la enseñanza a largo plazo, que permita recuperar la diversidad de conocimientos disponibles por parte de las alumnas y los alumnos en diferentes momentos de su trayectoria, evitando propuestas que discriminen en función del género o que sostengan expectativas diferenciales y desiguales, y avanzar hacia nuevos aspectos de un concepto, nuevos procedimientos, formas de representación, nuevas relaciones, etc.

El trabajo en torno a problemas -dentro de proyectos, juegos u otras actividades específicamente diseñadas o seleccionadas para abordar un contenido, etc.- a través de resoluciones y análisis, será entonces el eje de la enseñanza a largo plazo, que permita recuperar la diversidad de conocimientos disponibles por parte de las alumnas y los alumnos en diferentes momentos de su trayectoria...

Educación Sexual Integral

Todas las producciones de alumnas y alumnos constituyen aproximaciones parciales de sus conocimientos a las actividades y los objetos de enseñanza en intentos de soluciones que irán modificándose progresivamente con sus aprendizajes. En ese sentido, las respuestas no convencionales, incluso las que pueden contener errores desde una mirada adulta, son ante todo ideas que las pequeñas y los pequeños van haciendo funcionar y son constitutivas de la construcción de conocimientos. Se tratará pues de crear condiciones de enseñanza que promuevan su avance. Esa diversidad de conocimientos se presenta como necesaria para promover el trabajo matemático al que se apunta, basado en la puesta en juego de diferentes procedimientos y el análisis de las relaciones que involucran. Es función de la escuela, desde la convicción de que todas y todos pueden avanzar, ofrecer condiciones para dar lugar a lo que niñas y niños saben, para que difundan, amplíen, extiendan, corroboren, discutan, reconozcan límites de las ideas construidas en diversas situaciones extraescolares o escolares. El propósito del Nivel Inicial es hacerlas progresar asumiendo la provisoriedad de todo conocimiento.

Estos primeros acercamientos son fundantes del vínculo personal que se construye con la matemática y, más aún, de la historia de cada sujeto, de la imagen de sí mismo, de la confianza en las propias posibilidades, del respeto por las y los demás. El Nivel Inicial comienza un recorrido que aborda los primeros aprendizajes sistemáticos, así como el desarrollo o enriquecimiento de la curiosidad, la capacidad de análisis, de espíritu crítico, de posibilidades de asombro. Se trata de ofrecer múltiples ocasiones de buscar, explorar, probar, anticipar, prever consecuencias, reflexionar, confrontar, discutir, analizar, plantear preguntas, establecer relaciones en una comunidad de producción como es la sala.

Organizar un proceso de esta naturaleza requiere una participación central del docente en la selección de contenidos a trabajar, las actividades a través de las cuales se abordarán, los aspectos que se

analizarán en el trabajo con ellas, en la interpretación de los conocimientos que las alumnas y los alumnos ponen en juego, en intervenciones dirigidas a sostener los procesos de resolución, explicitarlos, reflexionar sobre ellos, confrontarlos con estrategias o ideas de otras y otros, identificar ideas elaboradas para ser reutilizadas en nuevas situaciones, etc.

Al mismo tiempo, reconocemos la complejidad que supone concretizar en la práctica esta intención fundamental. La caracterización general de la actividad matemática en el jardín muestra parte de la cantidad de componentes -y sus interrelaciones- que intervienen en el trabajo cotidiano que despliegan las y los docentes cuando se concibe la enseñanza como un movimiento permanente hacia el encuentro de las ideas de las alumnas y los alumnos para interactuar con ellas y proyectar recorridos para transformarlas. Un trabajo que plantea problemas que no pueden atraparse en un conjunto de indicaciones preestablecidas y exige también -alimentándose de la experiencia, orientaciones curriculares, aportes teóricos, etc.- una reconstrucción en cada contexto. Un trabajo que convoca a pensar la enseñanza, de manera permanente, junto con las y los colegas. Un trabajo que, así entendido, precisa ser colectivo.



Niñas y niños comparan medidas en una actividad grupal.

Propósitos

- Ofrecer situaciones de enseñanza que permitan a las alumnas y los alumnos poner en juego, difundir, enriquecer y ampliar los conocimientos matemáticos que han construido fuera de la escuela en los diversos contextos socioculturales de los que participan, estableciendo relaciones entre lo que ya saben y los nuevos conocimientos.
- Organizar propuestas para la enseñanza que permitan: abordar problemas en los cuales funcionan como herramientas, los contenidos que se quieren transmitir, tomar decisiones respecto de los procedimientos a utilizar en su resolución, explorar, probar, formular preguntas, describir, comparar, relacionar, expresarse, reflexionar, revisar los errores propios y de otras, otros, discutir, argumentar, sistematizar la información reunida, elaborar conclusiones, reutilizar esos conocimientos en nuevas situaciones.
- Promover una aproximación cada vez más sistemática a los números, las relaciones espaciales, las formas geométricas y las mediciones, cuidando el sentido de esos primeros aprendizajes escolares.
- Valorizar las ideas -siempre provisorias, correctas o erróneas- que construyen niñas y niños, en tanto conocimientos reconocidos en la actividad de producción que tiene lugar en las salas y como parte del proceso de aprendizaje.
- Favorecer la construcción de un vínculo con la matemática basado en la confianza en las propias posibilidades de abordaje de situaciones, en el que puedan vivenciar la valoración y el reconocimiento del trabajo propio y el de las y los demás.

Contenidos

Número y Numeración

- Conocimiento de una porción de **la serie numérica oral** (recitado numérico).
- **Evaluación de la cantidad de una colección** a través de diferentes estrategias: reconocimiento perceptivo inmediato de colecciones muy pequeñas, estimación global, correspondencia, conteo, sobre conteo.
- **Uso de los números y desarrollo progresivo del conteo** de diferentes colecciones (homogéneas o heterogéneas, de objetos pequeños o grandes, desplazables, fijos ordenados, fijos desordenados, etc.) en situaciones que requieran:
  - Armar una colección de objetos: de la misma cantidad que otra colección dada (por ejemplo, buscar la cantidad de tapitas justa para una colección de botellas); de una cantidad dada (por ejemplo, de una caja con muchas tapitas, extraer cinco).
  - Comparar y ordenar colecciones de objetos, permitiendo establecer cuál tiene más elementos, cuál menos. Establecer relaciones de igualdad o desigualdad: "tantos como", "más que", "menos que", "uno más que", "uno menos que".
  - Identificar cantidades pequeñas o de colecciones organizadas como, por ejemplo, puntos del dado, dedos, dominó.
  - Anticipar resultados en situaciones sencillas que involucran composiciones y/o transformaciones de colecciones pequeñas de objetos (juntar, agregar, quitar, igualar, avanzar, retroceder, repartir) apelando a diferentes recursos como material concreto, dibujos, marcas, números.

Sistema de numeración escrito

- Inicio en el registro de cantidades mediante diferentes recursos (dibujos, marcas gráficas, cifras).
- Identificación de los primeros números (1 al 9) y las cantidades a las que remiten. Por ejemplo, a través del uso de naipes en diferentes juegos; jugar a marcar un número telefónico en un celular.
- Exploración de números de dos (o más) cifras y análisis de regularidades en situaciones que requieran: comparar y ordenar números de diferente e igual cantidad de cifras, interpretar números escritos y producir números escritos.
- Exploración de la información que portan los números (orales y escritos) según los diversos contextos de uso social en los que aparecen.

Relaciones espaciales, formas geométricas y mediciones

Relaciones espaciales

Exploración de situaciones que requieran:

- Comunicar posiciones: interpretar y producir, en forma oral o gráfica, informaciones que expresen relaciones entre posiciones de objetos o personas con relación a sí mismo (“atrás mío”, “al lado mío”, “a mi izquierda”, etc.), entre sí (“en el piso, debajo de la mesa”), en relación con referencias fijas y compartidas (“en la puerta de entrada”, “frente al almacén”).
- Comunicar desplazamientos: interpretar y producir, en forma oral o gráfica, informaciones que comuniquen desplazamientos en espacios reducidos, conocidos o cercanos, utilizando objetos como referencias (“hacia la ventana”; “mirando de frente, a la izquierda del pizarrón”).
- Explorar el uso de representaciones planas (fotografías, dibujos, cuadrículas, planos, etc.) del espacio para comunicar posiciones y desplazamientos, iniciando la construcción de un código común.
- Aproximación a la necesidad de orientación del plano (relación entre el plano y el espacio físico representado). Por ejemplo, analizar el plano del barrio en el que se ubica el Jardín, reproducir la organización en el espacio (por ejemplo, en una cuadrícula) de un conjunto limitado de objetos, elaborar un plano del patio del Jardín para comunicarlo a chicas y chicos de otra escuela, etc.
- Ubicarse en una hoja de papel, un libro u otro soporte de escritura en función de la actividad.

Formas geométricas

Aproximación a las **figuras geométricas** a través de situaciones que requieran:

- Identificar una figura entre otras a partir de ciertas características.
- Clasificar estableciendo semejanzas y diferencias entre figuras, de modo de identificar elementos y relaciones (lados rectos y curvos, cantidad de lados y de vértices, igualdad de lados, etc.).
- Reconocer la misma figura en diferentes posiciones.
- Explorar características de las figuras a través de diferentes construcciones (copiar, completar, construir a partir de una información oral o gráfica).
- Componer y descomponer formas geométricas a partir de otras figuras (por ejemplo, un tren formado con rectángulos, círculos, etc. o una figura abstracta).
- Identificar la organización de un modelo que sigue un patrón para reproducirlo o continuarlo como en la realización de guardas, etc.

- Reconocer algunas figuras particulares y su denominación (por ejemplo, cuadrado, triángulo, círculo, rectángulo).

Aproximación a los **cuerpos geométricos** a través de situaciones que requieran:

- Analizar semejanzas y diferencias de objetos de uso social teniendo en cuenta su forma (por ejemplo, diferentes, cajas, recipientes, pelotas, latas, etc.);
- Explorar características de algunos cuerpos (cubos, prismas, pirámides, conos, esferas, cilindros) a través de diferentes construcciones (con masa, reproducir su forma de manera aproximada; con bloques, analizar cuáles sí se pueden construir y cuáles no; con sorbetes para construir las aristas y bolitas de masa que permiten unirlas formando los vértices, permitiendo así un "esqueleto" del cuerpo, etc.).
- Analizar semejanzas y diferencias entre cuerpos geométricos, de modo de identificar elementos y relaciones (caras planas y curvas, cantidad y forma de las caras, cantidad de aristas y vértices, igualdad de caras).
- Identificar un cuerpo geométrico (por ejemplo, cubo, prisma, pirámides, cilindro, cono) entre otros a partir de esas características.
- Componer y descomponer una construcción a partir de objetos o cuerpos geométricos (como puentes, torres, trenes, etc. o una composición abstracta, utilizando bloques, ladrillos, envases, etc.).
- Establecer relaciones entre las figuras y los cuerpos geométricos, para identificar cómo se configuran las caras que permiten armar los cuerpos (figuras, medidas, cantidad, disposición). Por ejemplo, a través de desarrollos planos ofrecidos, de desarmar y armar cajas de envases para analizar las formas planas que las componen, seleccionar formas de papel recortadas para pegar justo sobre cada cara de un cuerpo, etc.

Mediciones

Longitudes

Resolución de situaciones que requieran:

- Comparar de manera directa y ordenar objetos según su longitud ("a simple vista" si la diferencia es muy grande, por superposición cuando la diferencia es menor).
- Comparar de manera indirecta y ordenar objetos según su longitud mediante: a) un objeto intermediario que permita trasladar sobre él la longitud de cada objeto (tira de papel o cartulina, varilla, soga, etc. más larga que los objetos); b) la invención y uso de unidades no convencionales (pisadas, manos, tirita, etc.).
- Comparar de manera indirecta y ordenar objetos apelando al uso de unidades convencionales. Exploración de instrumentos de uso social para la medición de longitudes (regla, centímetro de costura, metro de carpintero, etc.).

Pesos

Resolución de situaciones que requieran:

- Comparar de manera directa y ordenar objetos según su peso (por ejemplo, sopesándolos).
- Comparar de manera indirecta y ordenar objetos según su peso, con unidades convencionales.
- Explorar instrumentos de uso social para la medición de pesos (balanzas de cocina, de baño, comerciales con diferentes funciones, instrumentos que utilicen diferentes culturas para pesar, etc.).

Capacidad

Resolución de situaciones que requieran:

- Comparar de manera directa capacidades (cuando la diferencia es grande o a través de la altura alcanzada en recipientes idénticos).
- Comparar de manera indirecta y ordenar capacidades con unidades no convencionales recurriendo a trasvasamientos o con unidades convencionales como, por ejemplo, con jarras medidoras.

Tiempo

Resolución de situaciones que requieran:

- Ordenar sucesos en una temporalidad, identificando relaciones de simultaneidad o sucesión con referencia a la jornada, la semana, el mes, reconociendo expresiones utilizadas socialmente para ello: por ejemplo, antes, después, mientras, durante, al mismo tiempo, cuando, ayer, hoy, mañana, el… que viene, el próximo…, etc.
- Ubicación temporal y comparación de duraciones de actividades especiales escolares y de la vida cultural de las diferentes comunidades que integran el jardín.
- Explorar los días de la semana y los meses del año.
- Explorar instrumentos de uso social de medición y organización del tiempo: calendario, agendas, relojes, etc.

Orientaciones para la enseñanza

Número y Numeración

Diferentes usos de los números

El sentido de los números involucra su uso en una variedad de contextos con diferentes finalidades. Se trata entonces de dar oportunidad a las alumnas y los alumnos de utilizarlos. Su funcionamiento como medios de solución en situaciones en las que intervienen será la base para que luego puedan constituirse en objeto de reflexión en la sala a través del análisis sobre su denominación, su escritura, su orden u otras relaciones que guardan entre sí.

¿Para qué se usan los números?[33]

- Para comunicar o **guardar memoria**[34] de:
  - Cantidades: cuando los números permiten saber cuántos hay y retener ese cardinal para:

    Comparar cantidades y establecer relaciones entre colecciones (más que, menos que, igual que, uno más que, uno menos que, tantos como).

    Reunir una cantidad igual a otra, expresar o reconocer cantidades, etc.
  - Posiciones: cuando los números permiten expresar, comparar u ordenar posiciones en una lista ordenada.
  - Medidas: cuando los números permiten expresar, comparar u ordenar resultados de mediciones.
- Para **anticipar** resultados de acciones no presentes o aún no realizadas sobre las cuales se dispone de alguna información como, por ejemplo, saber cuántas tapitas se tendrán, al reunir azules y 3 rojas o al sacar 2 tapitas de un grupo de 8, etc.
- Para **identificar** objetos, sin representar centralmente aspectos relativos a la cantidad o al orden como, por ejemplo, números de colectivo, números telefónicos, etc.

33 La organización de problemas ligados a diferentes usos de los números que aquí se propone está destinada sólo a los fines de facilitar su descripción. En un mismo problema puede ponerse en juego más de una función de los números.

34 Evitar la necesidad de tener presente la colección.

Numeración oral. Las niñas y los niños y su conocimiento de una porción de la serie numérica (recitado)

Los conocimientos sobre los números naturales (aquellos que se usan para contar) abarcan un conjunto complejo de aspectos relacionados entre sí y se adquieren en un largo plazo que se extiende a lo largo de toda la escolaridad inicial y primaria. Uno de sus aspectos es el conocimiento de la serie de nombres que designan los números, el orden que guardan y cómo se combinan algunos nombres para formar otros.

Desde muy pequeñas y pequeños, niñas y niños advierten y comprenden que se utilizan palabras especiales para contar y expresar cierta información. Al pedirles, desde aproximadamente sus dos o tres años, que nos muestren hasta qué número saben contar, podríamos escuchar -o registrar- una serie de palabras. Por ejemplo: *Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, ocho, diez, dieciuno, diecidós, seis, ocho, diez, cuatro, cinco.*

Los conocimientos sobre los números naturales (aquellos que se usan para contar) abarcan un conjunto complejo de aspectos relacionados entre sí y se adquieren en un largo plazo que se extiende a lo largo de toda la escolaridad inicial y primaria. Uno de sus aspectos es el conocimiento de la serie de nombres que designan los números, el orden que guardan y cómo se combinan algunos nombres para formar otros.

La extensión de cada una de estas partes y los errores que contienen son muy variables entre diferentes estudiantes. Los nombres de los primeros números, hasta 15 aproximadamente, necesitan de un aprendizaje memorístico, a partir de una familiarización o uso muy frecuente, debido a que se hace imposible, para las niñas y los niños, acceder a una lógica que permita derivar su denominación. Al mismo tiempo, van tratando de atrapar los principios de formación de los nombres de los números. Algunos errores infantiles dan cuenta de esta búsqueda de comprensión. Niñas y niños, como en el ejemplo anterior, al decir la serie, nos demuestran que han descubierto regularidades de la numeración oral. Otro ejemplo lo encontramos en el siguiente recitado numérico: *Uno, dos… veintiséis, veintisiete, veintiocho, veintinueve, veintidiez.* Es como si este niño pensara que esos números se forman con *veinti y algo*, que *después de los veinti, sigue veintiuno, veintidós… y, después de nueve, sigue diez. Entonces, es veintidiez.*

Los **recitados numéricos** infantiles, incluyendo sus errores, permiten acceder a conocimientos que tienen sobre la serie numérica oral. El momento en el que interrumpen el recitado también aporta información sobre lo que saben. A veces, llegan diciendo la serie de manera convencional hasta 19 y se detienen; si la o el docente les da la información del número siguiente (veinte), pueden continuar hasta 29, poniendo de manifiesto que han advertido la regularidad de 1 al 9 dentro de cada decena.

La extensión de la porción numérica que alumnas y alumnos pueden decir convencionalmente no es el único criterio para considerar el avance de sus aprendizajes. Además, los conocimientos sobre la serie numérica oral progresan en la flexibilidad y el dominio con los que, paulatinamente, pueden recurrir a ella. Al principio, funciona como una totalidad única, indivisible, donde les cuesta usar o pensar los números aisladamente, como si tuvieran que repetir toda la serie, en bloque, cada vez.

Progresivamente, podrán pensar los números de manera separada pero siempre comenzando desde 1, decir la serie intercalando palabras como en poesías o canciones, detenerse en un número de la serie dado, comenzar a partir de un número diferente de 1, identificar el siguiente o el anterior a un número, decir la serie hacia atrás, avanzar o retroceder una cantidad determinada de números desde otro número, contar cuántos números hay desde un número a otro, etc. Estos aprendizajes se extienden desde el inicio del jardín a todo el primer ciclo de la escuela primaria.

En síntesis, decir o recitar la serie numérica requiere:

- Diferenciar las palabras números de otras palabras, identificándolas como una categoría particular de "palabras que se usan para contar".
- Establecer un orden entre dichas palabras que es inmutable, siempre de la misma manera evitando así omisiones o repeticiones.
- Identificar regularidades en la numeración oral que permiten la extensión y mayor dominio de la serie, que se potenciará con las relaciones que luego vayan estableciendo entre numeración oral y escrita.
- Alcanzar progresivamente un uso más flexible de la serie.

Decir la serie numérica supone, en particular para los números compuestos, la reconstrucción de ciertas reglas de producción de los nombres de los números, una actividad que no es puramente mecánica o memorística.

Si bien son pocas las situaciones donde se recurre a la serie numérica, independientemente de una enumeración, resulta interesante un trabajo vinculado a su recitado porque permite llegar a números mayores que en situaciones de conteo que, como se describirá, son más complejas. Por supuesto, que esas propuestas se agregarían a todas aquellas que apelan al recitado para contar objetos, no intentan reemplazarlas. Algunas actividades posibles para abordar este contenido pueden basarse, por ejemplo, en el juego de la escondida, canciones y poesías que mencionen la serie de números, etc. Cuando el número a alcanzar no sea del dominio de las alumnas o los alumnos, la o el docente podría decidir que cuenten en parejas o prestar su ayuda.

Jugar a las carreras[35] se incluye entre diferentes juegos que utilizan el recitado de la serie numérica para controlar el tiempo de una acción. Una versión posible es que las niñas y niños se ubiquen detrás de la línea de "largada" y se asigne a alguien el rol de recitar la serie hasta un cierto número. Gana quién haya llegado más lejos en ese tiempo.

En las diferentes situaciones, ese recitado contendrá seguramente partes no convencionales. Esos "errores" abrirán una posibilidad de reflexión con todo el grupo. Para ello, contar con un registro -si es posible, grabando o anotando-, permitirá al docente organizar una instancia colectiva donde conversar acerca de *lo que sucedió cuando contaban durante el juego, para aprender a contar cada vez mejor y hasta más lejos*. Retomando el registro, se podría analizar si están de acuerdo con lo que dice allí, cómo debería decirse -y por qué- cuando señalan *falta un número, ese no va ahí, repitió…*, cómo es posible saber cómo sigue o cómo se llaman esos números, etc.

35 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL NIVEL INICIAL - 2ª parte. (2003) Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Inicial y Dirección de Capacitación.

La posibilidad de retomar otras formas de representar los números propias de las culturas de las alumnas y los alumnos puede constituir una oportunidad sumamente enriquecedora para profundizar la comprensión del funcionamiento de este objeto de enseñanza, permitiendo reflexiones sobre su diversidad y lo que tienen de común, al mismo tiempo que se pone de relieve el carácter sociocultural de los saberes matemáticos.

Educación intercultural

Procedimientos para evaluar la cantidad en una colección. Desarrollo progresivo del conteo

Los problemas que requieren averiguar cantidades pueden ser resueltos según diferentes procedimientos: una estimación global (más, menos, igual, mucho, poco), una correspondencia término a término o a través de una cuantificación. Esta última, a su vez, puede realizarse mediante un reconocimiento perceptivo inmediato de cantidades muy pequeñas (de aproximadamente hasta 3 elementos o en configuraciones como puntos del dado o dedos), conteo, sobreconteo, cálculos, estimaciones.

El reconocimiento inmediato de cantidades muy pequeñas (aproximadamente de hasta 3 objetos) parece adquirirse de manera espontánea en la interacción con cantidades dentro y fuera del jardín. El reconocimiento inmediato de cantidades de objetos organizadas, como las constelaciones de puntos del dado o dedos levantados de una o dos manos, formará parte de diferentes situaciones que se puedan proponer de modo que, con el tiempo, las alumnas y los alumnos puedan familiarizarse con ellas y reconocerlas fácilmente sin necesidad de contar como sí, sucede al principio.

El conteo de uno en uno, por su parte, permite una evaluación precisa de las cantidades de colecciones de cualquier tamaño. Habilita conocer la cantidad total de la colección y también, da cuenta de la cantidad de objetos ya contabilizados. El Nivel Inicial se ocupa de introducir a sus alumnas y sus alumnos en la variedad de situaciones que permite resolver el conteo, al mismo tiempo que en la construcción de este procedimiento, que involucra la coordinación de una red compleja de conocimientos.

Conocimientos involucrados en el procedimiento de conteo

Para contar, niñas y niños deben aprender, entre otras cosas:

- La serie numérica de manera convencional ampliando progresivamente su extensión y dominio de la misma.
- Utilizar la serie numérica para ponerla en correspondencia con los objetos; es decir, para poner en relación “uno a uno” cada número –y en orden– con un objeto.
- Estrategias para diferenciar, durante el proceso, los objetos ya contados de los que quedan por contar, precisamente, para garantizar la correspondencia; es decir, para asegurarse que han contado todos los objetos y sólo una vez cada uno.
- El significado cardinal del conteo, es decir que el último número mencionado remite a cuántos hay en toda la colección contada y no sólo a ese elemento en particular.

Es posible distinguir entre el **recitado de la serie numérica** –decir la serie de los números fuera de una situación de enumeración– y el **conteo** –utilizarla para enumerar–, que establece una correspondencia

término a término entre los nombres de los números y los elementos a contar, como un procedimiento que permite cuantificar una colección, o sea determinar cuántos hay. El dominio del recitado de la serie no constituye una condición previa a su utilización en el conteo: los conocimientos sobre la serie numérica oral y el conteo se alimentan recíprocamente. Así como el trabajo con el recitado por fuera de situaciones de enumeración permite -como se ha mencionado- alcanzar números mayores, las situaciones que sí requieren del conteo también son una oportunidad para usar la serie numérica y hacerla progresar. Es importante entonces propiciar el uso de la serie numérica oral en ambas clases de situaciones.

El conjunto de conocimientos que intervienen en el conteo se construyen y coordinan progresivamente y es posible observar en niñas y niños una gran diversidad de aproximaciones parciales.

El conjunto de conocimientos que intervienen en el conteo se construyen y coordinan progresivamente y es posible observar en niñas y niños una gran diversidad de aproximaciones parciales. Cuentan intentando respetar cierta correspondencia entre objetos y números, salteando objetos, pasando por alguno más de una vez, diciendo números "en el aire" entre dos objetos, sin respetar el orden de la serie, etc. También encontramos a menudo que cuentan -incluso respetando la correspondencia- sin advertir aún el significado cardinal del último número mencionado, es decir que el resultado del conteo ofrece la cantidad total de la colección: así, ante la pregunta *¿cuántos hay?*, permanecen en silencio o reinician el conteo. En todas estas descripciones, reconocemos conteos por parte de las alumnas y los alumnos, aproximaciones que realizan en la construcción de los conocimientos involucrados en un procedimiento tan complejo, respetando algunas -a menudo parcialmente- de las condiciones que lo caracterizan. A veces, pueden coordinar las exigencias del conteo para una cantidad dada pero no para colecciones mayores. No se espera que cuenten convencionalmente, sino que utilicen y enriquezcan el uso de los números en prácticas de enumeración, que comiencen a realizar intentos parciales que, de a poco, se buscará hacer progresar.

El conteo como herramienta de solución de diversas situaciones

Los números -y los procedimientos que permiten asociar un número a la cantidad de una colección- cobran su significado en diferentes situaciones que permiten resolver. Por esa razón, es fundamental tener en cuenta los problemas que se proponen porque a ellos se encontrarán ligados los conocimientos que alumnas y alumnos construyan. Ampliar el abanico de situaciones contribuirá a enriquecer ese sentido. En *Diferentes usos de los números*, se ha hecho referencia a las funciones de los números para comunicar cantidades y posiciones y para anticipar resultados de transformaciones sobre una colección.

Los números para **comunicar o anticipar cantidades** funcionan en diferentes tipos de problemas en los que se trata de:

- Comparar cantidades: por ejemplo, averiguar quién juntó más cartas al finalizar un juego si la diferencia no es evidente; controlar si, al terminar de usar los lápices, está la cantidad que dice la etiqueta de la lata para que no se pierda ninguno.

- Armar una colección que tenga la misma cantidad de objetos que otra: por ejemplo, si deben buscar la cantidad de pinceles como para colocar uno y solo uno dentro de cada uno de los vasos que hay sobre la mesa[36].
- Armar una colección que tenga una cantidad dada de objetos: por ejemplo, responder al pedido de traer una cantidad determinada de elementos como “cinco hojas”.
- Completar una colección o igualar colecciones: por ejemplo, traer desde una caja alejada la cantidad justa de marcadores para igualar la cantidad de alumnas y alumnos sentadas y sentados en una mesa.
- Realizar un reparto o la partición de una colección: por ejemplo, ¿cómo se pueden distribuir 8 pinceles en dos vasos?, ¿y si se quiere que en los dos vasos haya la misma cantidad de pinceles?; de 6 vasos queremos dejar dos en cada mesa, ¿para cuántas mesas nos alcanzan?.
- Anticipar el resultado de la transformación de una colección después de un aumento o una disminución: por ejemplo, determinar el total de tapitas en una caja vacía después de haber colocado 5 tapitas y luego otras 2 (o después de sacar 2 tapitas a las 5 que estaban en la caja), abriendo la caja sólo después de haber anticipado su resultado y analizado con todo el grupo cómo es posible saberlo.

Los números para **comunicar o anticipar posiciones** en una colección organizada funcionan en problemas en los que se trata de:

- Guardar memoria del lugar de un elemento en una colección ordenada[37]: por ejemplo, ubicar el perchero de la sala en la que se encuentra la mochila de Manuel; o identificar cuál es la lata, en una serie de latas iguales, que contiene las masas que se están buscando.
- Anticipar cuál será la posición alcanzada después de un avance o retroceso en una serie ordenada: por ejemplo, en un juego sobre un tablero, qué lugar se alcanzará si la jugadora o el jugador se encuentran en un determinado casillero y sacó 3 en el dado.
- Determinar cuánto es necesario avanzar o retroceder para ir desde una posición a otra en una serie ordenada: por ejemplo, cuánto hay que sacar en el dado para avanzar desde un casillero hasta otro determinado.

Las situaciones que requieren **anticipar resultados de transformaciones** -de una cantidad o de una posición- son aquellas que, más adelante, resolverán utilizando operaciones. En el Nivel Inicial se apunta fundamentalmente a que, frente a ellas, puedan comenzar a desplegar y desarrollar estrategias basadas en el conteo. Así, para la situación de la caja con 5 y 2 tapitas, un avance importante consiste en poder concebir que no se trata de una cuestión de azar, de adivinar la cantidad total, sino que, usar los números, permite saber con seguridad cuántas tapitas hay. Además de identificar el papel que los números pueden jugar en estas situaciones, el modo en que pueden llevar adelante el conteo,

36 Estas situaciones se complejizan, se vuelven mucho más exigentes, si deben ir a buscar a un lugar alejado los elementos para armar o completar la colección y hacerlo en un solo o una cantidad muy restringida de viajes porque se impide así resolver sólo a través de una correspondencia uno a uno o mediante tanteos. En esa dirección se espera poder avanzar.

37 Este contenido muchas veces es abordado en situaciones que involucran relaciones espaciales. Sugerimos ver el apartado Relaciones espaciales.

irá avanzando. Al principio, seguramente deberán recurrir a representarse las colecciones de alguna manera y volver a contar todos los objetos, uno por uno.

Cuando este procedimiento sea dominado, se podrá impulsar un avance hacia el **sobreconteo**: partir del cardinal de una de las colecciones para agregarle, contando de uno en uno, la segunda. Esta estrategia -que, junto con el conteo, también será objeto de enseñanza al comenzar la escuela primaria- encierra una complejidad para las pequeñas y pequeños. No todas ni todos están convencidas o convencidos de que, al comenzar desde un número diferente de 1, tienen allí incluidos esa cantidad de elementos, necesitan recorrerlos uno por uno para asegurarse que no quede ninguno afuera. Por eso, si bien se procura que avancen hacia el uso del sobreconteo, no se trata de impulsar una apropiación precoz y mecánica del procedimiento ajena a su comprensión. Algo similar puede decirse del **desconteo o conteo hacia atrás** para resolver situaciones en las que una cantidad disminuye o se retrocede desde una posición.

La diversidad de situaciones enunciada anteriormente no supone la misma complejidad para las niñas y los niños: es posible, por ejemplo, que reconozcan el papel del conteo en alguna/s de ellas, pero no en otras. No se recurre a este procedimiento en todas al mismo tiempo ni se transfiere su dominio de una a otra de manera automática. Será necesario un trabajo específico sobre las diferentes clases de problemas.

Las características de la colección es otra variable que puede hacer más fácil o difícil contarla y es importante considerar para hacer avanzar el sentido y dominio de los números junto con el procedimiento de conteo que los hace intervenir.

Las características de las colecciones a contar

Las características de la colección es otra variable que puede hacer más fácil o difícil contarla y es importante considerar para hacer avanzar el sentido y dominio de los números junto con el procedimiento de conteo que los hace intervenir. Algunas características de una colección que pueden incidir en la complejidad que conlleva su conteo son:

- El tamaño de la colección, la cantidad de elementos que contiene.
- El tamaño de los objetos de la colección, no es lo mismo contar tapitas, pelotas, mesas, árboles, etc. por los movimientos que requiere la acción de ir recorriendo uno por uno todos los elementos de la colección controlando al mismo tiempo decir sólo un número por cada objeto.
- La posibilidad de desplazar los objetos mientras se va contando puede facilitar el procedimiento porque permite ir controlando lo ya contado de lo que aún queda por contar.
- La organización de las colecciones que están fijas y no se pueden desplazar, si se encuentran ordenadas o no: presenta menos dificultad contar figuritas pegadas en una organización determinada (como filas o columnas), que facilita así el control de por dónde ya se pasó contando; que una colección desordenada, con elementos que no estén muy separados entre sí, como muchas estrellas en el dibujo de un cielo.

- La homogeneidad o heterogeneidad de los objetos, contar una colección de elementos muy diferentes como, por ejemplo, animales en una lámina, puede resultar más difícil que contar elementos similares porque supone una abstracción de las diferencias para poder pensarlos a todos como pertenecientes a la misma colección, para tratarlos a todos del mismo modo, haciendo caso omiso a esas diferencias.

En síntesis, el jardín se propone iniciar a sus alumnas y sus alumnos en la construcción de estrategias de cuantificación, en particular del conteo, asumiendo la diversidad de aproximaciones parciales que van realizando, buscando avanzar en el uso de este procedimiento frente a problemas que remitan a diferentes colecciones y significados de los números.

En síntesis, el jardín se propone iniciar a sus alumnas y sus alumnos en la construcción de estrategias de cuantificación, en particular del conteo, asumiendo la diversidad de aproximaciones parciales que van realizando, buscando avanzar en el uso de este procedimiento frente a problemas que remitan a diferentes colecciones y significados de los números.

Inicio en el registro de cantidades

Aprender la numeración escrita supone introducirse en una complejidad que trasciende los aspectos nocionales relativos a los números y las cantidades. No basta entonces con poder contar una colección de objetos y poder decir cuántos hay para poder anotarlo, involucra también aspectos específicos del sistema notacional: con cuántas marcas se representan esas cantidades, con cuáles, en qué orden, cómo se organizan esas marcas para formar diferentes números. El sistema de numeración escrita constituye un objeto de enseñanza para el cual el Nivel Inicial ofrece, como para otros contenidos, unas primeras aproximaciones, usos y reflexiones.

Numerosos estudios (entre otros, Lerner, y otros, 1994; Alvarado, 2002, Zacañino, 2012) permiten conocer ideas originales sobre las escrituras numéricas -a las cuales nos referiremos en este y los siguientes apartados- que, mucho antes de disponer de sus formas convencionales, niñas y niños van elaborando en su interacción con estos objetos y participación de prácticas con quienes usan el sistema de numeración, en situaciones en las que deben producir e interpretar números escritos. El jardín propiciará entonces un trabajo con la numeración escrita en situaciones frente a las cuales deban usarla (comparar, ordenar, anotar, identificar o buscar un número entre otros, decidir qué número podrá ser, etc.) y comenzar a reflexionar sobre algunas relaciones involucradas en ella.

Cuando se trata de representar cantidades, las niñas y los niños no necesariamente recurren de entrada a números[38]. Diversos autores (Hughes, 1986; Sastre y Moreno, 1985; Sinclair, 1988) se han

38 Los modos de representación que utilicen niñas y niños se vinculan con el problema que resuelven. Por eso, a veces pueden utilizar marcas como dibujos o palitos aun disponiendo de la escritura convencional de los números porque consideran que brindan más información. Las y los adultos hacen algo similar en situaciones como, por ejemplo, la notación utilizada en el juego del Truco.

ocupado del modo en que representan cantidades inferiores a 10, en general apelando a escrituras no convencionales. Si bien estas representaciones progresan con la edad, no es posible establecer entre ellas "niveles" ni pensarlas como mutuamente excluyentes ya que un mismo sujeto puede recurrir a diferentes tipos.

Hughes y Sinclair (1986) piden a niñas y niños que indiquen sobre un papel la cantidad de objetos que hay sobre una mesa y distinguen los siguientes tipos de representaciones:

- Idiosincrásicas: no ofrecen información sobre la cantidad ni la cualidad de los objetos como, por ejemplo, garabatos.
- Pictográficas: dan cuenta de la cantidad exacta dibujando lo más fielmente posible cada uno de los objetos. Aun en los casos en los que no tienen la posibilidad de determinar el cardinal de la colección, pueden representar la cantidad exacta estableciendo una correspondencia entre cada objeto y su dibujo.
- Icónicas: expresan la cantidad exacta de objetos a través de marcas que no brindan información acerca de la cualidad de los mismos como, por ejemplo, palitos.
- Simbólicas: recurren a símbolos convencionales. Si bien utilizan más comúnmente cifras, también es posible encontrar producciones donde hayan escrito el nombre de los números.

Cuando recurren a las cifras, no necesariamente lo hacen de manera convencional. Es frecuente encontrar notaciones como, por ejemplo, para 6 objetos, *1 2 3 4 5 6, o 6 6 6 6 6 6*, buscando preservar la correspondencia término a término con los objetos o una huella del conteo como si una sola marca (6) no pudiera representar efectivamente esos seis objetos.

La producción de escrituras numéricas refiere a la actividad intelectual de pensar cuáles marcas, cuántas y en qué orden se anotan para representar un número determinado. Se ubica en el plano de las ideas puestas en juego antes que en la fidelidad del trazado (dibujo) de los números. Desde el punto de vista de la organización de la enseñanza, es importante comprender diferentes formas de representación de las cantidades que puedan surgir en una sala, para valorarlas y alojarlas en un recorrido que brinde numerosas oportunidades de representar cantidades, analizar de qué modo comunican lo que quieren comunicar, confrontarlas con otros modos posibles. Por ejemplo, retomando los registros de puntajes de un juego, se podría analizar si se entiende en cada uno de ellos, la cantidad de puntos de cada jugador, qué diferencias encuentran en los modos de anotarlos (entre registros que apelen a distintas representaciones, como dibujos, palitos o números). Se podría volver sobre esas producciones varios días después para ver si se comprende lo que allí se quiso anotar y, si no, cómo podría hacerse. Asimismo, frente a nuevas situaciones en las que se requiera representar cantidades, las producciones anteriores de la sala constituyen -bajo guía de la o el docente- posibles puntos de apoyo. No se busca instalar el uso de las cifras como "la" manera de anotar cantidades, sino que comiencen a observar diversos modos de representarlas y establecer relaciones entre ellos.

Sistema de numeración escrita. Comparación, producción e interpretación de números de varias cifras

El sistema de numeración escrita: sus características

En este apartado se analizan algunas características del sistema de numeración escrita, que son resultado de una larga construcción histórica. No se refiere específicamente a su aprendizaje y enseñanza en las salas, sino que describe su complejidad, que queda oculta y se naturaliza para quienes son usuarios muy familiarizados con los números escritos.

Por un lado, porque está compuesto por una serie de cifras (signos primitivos) que no guardan ninguna semejanza con las cantidades que designan y, por otro, porque permanecen implícitos elementos y reglas de composición que es necesario desentrañar para su comprensión. Como el sistema que utilizamos es decimal, recurre a diez símbolos -0 a 9- para representar los primeros números naturales. Los números mayores se expresan a partir de combinaciones de esos mismos símbolos cuyo significado es relativo a su posición. Así, cualquier número natural puede representarse a partir de esos diez símbolos. En efecto, en el sistema de numeración indoarábigo, cada una de las cifras de una escritura numérica tiene un valor que permanece oculto, se infiere por la posición que ocupa. Es un proceso a largo plazo que alcanza varios grados de la escuela primaria.



Ofrecer múltiples oportunidades para producir e interpretar números en el jardín.

La relación entre numeración oral y numeración escrita: un apoyo para producir e interpretar números

¿Cómo las niñas y los niños no llegan a comprender de entrada el principio de organización de la numeración escrita? ¿De qué modo se aproximan las y los sujetos a un objeto tan complejo? ¿Qué papel le puede caber al Nivel Inicial en este proceso? Las niñas y los niños, en sus intercambios con otras personas, en situaciones en las cuales usan o hablan de los números escritos, elaboran conocimientos acerca de este sistema de notación: qué son esas marcas particulares, qué información aportan, cómo lo hacen. Son conocimientos que no se inician con la comprensión del valor posicional

de las escrituras numéricas -y están aún muy lejos de ella- ni avanzan siguiendo la serie de uno en uno sino estableciendo diferentes relaciones. En cierto momento, las pequeñas y los pequeños llegan a concebir cierta vinculación entre la numeración oral y la numeración escrita. Iniciarán entonces un largo camino tratando de descubrir qué información les pueden aportar los nombres de los números para anotarlos y qué información les puede aportar la escritura de los números para nombrarlos.

La numeración hablada y la numeración escrita constituyen diferentes formas de representación de los números. Si bien guardan relaciones entre sí, cada una de ellas tiene elementos y principios de organización que le son propios. A partir de una no se puede deducir directamente la otra porque la numeración oral, que también se organiza según agrupamientos recursivos de base diez, no es posicional[39] y contiene un conjunto de irregularidades que no encontramos en la numeración escrita. Estas semejanzas y diferencias condicionan la apropiación de las niñas y los niños del sistema de numeración: constituyen puntos de apoyo y a la vez son fuente de desafíos cognitivos que enfrentan en el desarrollo de sus conocimientos sobre las representaciones numéricas.

La numeración hablada y la numeración escrita constituyen diferentes formas de representación de los números. Si bien guardan relaciones entre sí, cada una de ellas tiene elementos y principios de organización que le son propios.

En castellano, contamos con una serie de denominaciones orales para los números que podrían caracterizarse como más transparentes o más opacas según la información lingüística que aportan para identificar más directa o indirectamente las cifras involucradas en cada una de ellas. Los nombres de números más transparentes -treinta y cuatro; ochenta y uno, etc.- permiten hipotetizar sobre cómo está compuesto el número y anotarlo en consecuencia; los nombres más opacos -once, diez, veinte, treinta[40], etc.- impiden o dificultan el establecimiento de una relación con otros números. Por supuesto, la transparencia u opacidad no depende sólo de las características de la numeración hablada, sino también de los conocimientos de las niñas y los niños sobre ella y sobre su vinculación con la numeración escrita. Esta relación puede ayudar a tomar decisiones a la hora de anotar o leer un número (Zacañino, 2012). En un recorrido de largo aliento, irán descubriendo información que brinda la numeración hablada que pueden utilizar de apoyo para anotar números y recíprocamente información de la escritura de los números que pueden usar para interpretarlos.

Comparación de números escritos: una enseñanza a partir de los conocimientos de las alumnas y los alumnos

Algunas de las ideas sobre el sistema de numeración que construyen niñas y niños en sus interacciones con los números de varias cifras -mucho antes de conocer su denominación o escritura convencional- les permiten comparar escrituras numéricas. Una de esas ideas *vincula directamente la magnitud del*

39 Por ejemplo, existen nombres diferentes para los distintos agrupamientos (tres, treinta, trescientos, tres mil, etc.) cuando en la escritura se representan con el mismo dígito en diferentes posiciones.

40 Los nombres de los "nudos" no aportan una información directa acerca de la presencia de un cero en su escritura y, en el caso del diez y el veinte, además, tampoco guardan un parecido sonoro con el nombre de la cifra que corresponde a las decenas.

número con la cantidad de cifras que lo componen. (Lerner, Sadovsky y Wolman, 1994; Sinclair, 1988). Así, por ejemplo, Mercedes (4 años y medio), al tener que decir cuál de estos dos precios es mayor, $ 327 y $ 57, señala el primero porque *tiene más números*. A pesar de que no puede leerlos convencionalmente y desconoce a qué cantidades remiten, ha construido un criterio que le permite decidir acerca del orden entre ellos. Es un criterio estrechamente ligado a la organización posicional[41] de nuestro sistema de numeración escrita, se elabora en la intensa interacción de niñas y niños con este objeto tal como "viven" en las diferentes prácticas culturales -escolares y extraescolares-, independientemente de su dominio de la serie de los nombres de los números.



Este conocimiento no se generaliza de manera inmediata en todos los casos. Otro criterio de comparación que pueden utilizar se centra en el *valor absoluto de las cifras*, es decir en su valor independientemente de la posición que ocupa. Así, pueden pensar que 19 es mayor que 21 porque tiene nueve. Este criterio, si bien no es válido, también es un conocimiento que constituye una aproximación parcial a la numeración escrita. En efecto, si consideramos las cifras de manera aislada, 9 es mayor que las demás. Es lógico poner en juego este conocimiento cuando aún no se comprende el papel que pueden jugar distintas cifras en la composición de un número.

Ambos criterios -cantidad de cifras y valor absoluto de las cifras- pueden entrar en contradicción cuando se trata de comparar, por ejemplo, números con diferente cantidad de dígitos y mucha diferencia en su valor absoluto como 99 y 101: la cantidad de cifras lleva a decidir por 101 como mayor que 99 mientras que su valor absoluto lleva a decidir lo contrario. El funcionamiento de ambos criterios, los problemas que plantean cuando sugieren respuestas contradictorias entre sí, darán lugar a largo plazo al ajuste de las ideas, extendiendo y delimitando mejor su alcance.

Cuando se trata de comparar números con la misma cantidad de cifras, niñas y niños elaboran un criterio relativo al orden de las cifras en la escritura del número, poniendo de manifiesto que han descubierto que la posición de las cifras cumple una función relevante en nuestro sistema de numeración. Desde esta idea, refieren a la *necesidad de fijarse en la primera cifra* (o la siguiente, cuando ambos números comienzan igual) para comparar dos escrituras numéricas. Por ejemplo, Benjamín, un niño de 5 años, al comparar 38 y 74, señala este último como mayor porque *7 es más grande que 3*.

De la misma manera que la cantidad de cifras como criterio sobre la magnitud de un número, la idea de considerar aquellas que se encuentran ubicadas en primer lugar tampoco se generaliza a todos los casos de manera inmediata. Lleva a diferentes respuestas cuando las chicas y los chicos se centran en el valor absoluto de las cifras: la comparación entre 89 y 90, dará lugar a diferentes respuestas según el criterio que prevalezca en ese momento. La confrontación entre estas respuestas contradictorias y su análisis podrá constituirse en un motor para ajustar de a poco los conocimientos que las chicas y los chicos ponen en juego.

41 Al tratarse de un sistema posicional, en nuestro sistema de numeración escrita, para los números naturales, al aumentar la cantidad de lugares que tiene un número, aumenta su magnitud. No funcionaría en un sistema no posicional como, por ejemplo, la numeración romana.

Por último, otro criterio que pueden utilizar es el *orden en la serie*. Si conocen ese intervalo o lo tienen disponible a través de algún portador numérico, podrán apelar a señalar cuál viene antes y cuál después como manera de compararlos. Por ejemplo, Jacinta (5 años), apoyándose en la serie numérica oral, explica que 21 es mayor que 14 porque *tenés que seguir contando para llegar a veintiuno*.

Son construcciones que seguramente no estarán disponibles para todas las alumnas o todos los alumnos al mismo tiempo. Desde esta perspectiva, entonces, se busca proponerles desde el Nivel Inicial situaciones en las que cobra sentido la numeración escrita de modo de permitir la construcción de relaciones como las que se incluyen en los criterios descriptos.

Se pueden proponer situaciones en las que se trate de comparar números escritos relativos a:

- Precios.
- Puntajes en el juego para determinar quién ganó, quién salió segundo, etc.
- El orden en que serán atendidas unas personas en un negocio según el número que sacaron en la entrada.
- Información numérica en etiquetas de envases.
- La cantidad de páginas que contienen diferentes libros o revistas.
- El orden en que se puede encontrar lo que se busca en un libro según el número de página (Por ejemplo: el cuento “El gigante egoísta” comienza en la página 93 y “El ruiseñor y la rosa”, en la página 28. ¿Cuál está antes?).
- Dado un conjunto de fechas dentro del mismo mes, determinar cuál viene antes o después.
- El juego “La Guerra” con cartas (o dados) comunes o con cartas fabricadas con números de diferente cantidad de cifras.

Siempre que les pedimos que comparen u ordenen en números escritos, será interesante que expliquen cómo lo pensaron, en qué se fijan para saberlo, para poder explicitar, retomar, analizar, hacer circular esas ideas en toda la sala e identificar con todo el grupo aquellas que queremos que retengan o vuelvan a utilizar. Estos análisis, a cargo de la conducción docente, podrán también establecer vinculaciones con análisis realizados en otros momentos.

Producción e interpretación de números escritos: una enseñanza a partir de los conocimientos de las alumnas y los alumnos

Con respecto a la producción de notaciones numéricas, Lerner y otros(1994) describen que, al descubrir la existencia de una cierta relación entre la numeración hablada y escrita, las niñas y los niños conciben esa relación como más estricta de lo que es. Así, cuando disponen de la escritura convencional del “nudo” (número “redondo”) correspondiente, muchas niñas y muchos niños se apoyan en ella y en una idea de correspondencia de la notación numérica con la numeración oral, produciendo escrituras como, por ejemplo, 108 para 18, 503 para 53, etc. Yuxtaponen notaciones que conocen disponiéndolas de modo tal, que se correspondan con el orden en la denominación oral del número que intentan representar. Se basan en informaciones que extraen de la numeración hablada y en sus conocimientos de la escritura convencional de algunos números.

En principio, es necesario destacar que estos "errores" en la producción de escrituras numéricas responden a ideas que niñas y niños ponen en juego en su apropiación progresiva de la numeración escrita. Es necesario que se habilite en las salas a que puedan anotar números como piensan que se escriben, que estos conocimientos se pongan en funcionamiento, se reflexione sobre ellos y se confronten con otras notaciones e información que ofrezcan las interacciones con pares, docentes, portadores numéricos, etc.

En principio, es necesario destacar que estos "errores" en la producción de escrituras numéricas responden a ideas que niñas y niños ponen en juego en su apropiación progresiva de la numeración escrita.

Estas escrituras yuxtapuestas son fuente de algunos conflictos cognitivos que niñas y niños enfrentan. La organización de la numeración escrita y de la numeración hablada difiere, esta última no es posicional. En consecuencia, las escrituras producidas en base a ella incluyen más cifras que las que les resultan aceptables desde la idea que vincula la cantidad de cifras y la magnitud del número *–a mayor cantidad de cifras, mayor es el número*, hipótesis referida específicamente a la numeración escrita. Por ejemplo, Manuel anota 106 para 16 y sabe que 30 -cuya escritura convencional conoce- es mayor. Esta producción lo enfrenta a un problema: un número menor le queda con más cifras que uno mayor y eso no es posible. Los progresivos intentos de resolver esta contradicción, a partir de las interacciones que tengan lugar en la sala, serán un motor de avance en sus conocimientos en dirección a comprender diferencias entre una numeración y la otra[42].

- Para decidir acerca de la otra cifra de las escrituras de dos dígitos, comienzan a establecer relaciones entre los nombres de las decenas y de las unidades. Por ejemplo, cuarenta y cinco, va con cuatro porque cuarenti se parece a cuatro. Esta relación supone la complejidad de aceptar que el mismo símbolo puede recibir diferentes nombres según el lugar que ocupe.
- Pueden producir inversiones, un cambio de orden de las cifras correspondientes. En algunos casos, las inversiones al leer pueden deberse a que conocen el nombre del número con las cifras invertidas y no el que les corresponde nombrar (por ejemplo, cuando leen dieciséis para 61). Para interpretar los números pertenecientes al intervalo entre dos nudos, las niñas y los niños se apoyan en la escritura del nudo inmediatamente anterior, o bien, en algunos casos, en otros números que ya han sido "cantados", y que pertenecen a la misma decena. Este procedimiento pone en juego una relación con la numeración hablada: si empiezan con la misma cifra, su nombre también comienza igual (o la recíproca). Se reconocen los nudos como números complejos por tener nombres poco "transparentes". Recién cuando llegan a conocerlos pueden constituirlos en puntos de apoyo.

Zacañino (2012), estudiando la producción e identificación de números escritos en niñas y niños de 3 a 5 años, señala que inicialmente es posible encontrar producciones numéricas infantiles que no

42 Para ampliar se recomienda leer una secuencia de enseñanza a partir de un juego de lotería en un primer año de una escuela rural. Proyectos UBACyT (1998-1999; 200-2001; 2001-2003; 2004-2008; 2008-2011; 2011-2014; 2014-2017) dirigidos por Delia Lerner, Flavia Terigi y Susana Wolman. (Quaranta, Tarasow, Wolman, 2003; Broitman y Kuperman, 2005).

establecen una vinculación entre la numeración hablada y escrita. Sin embargo, observa que, desde edades tempranas, sostienen que a denominaciones diferentes corresponden escrituras diferentes.

Como se ha mencionado, comenzar a establecer **vinculaciones entre la numeración oral y escrita**, permite puntos de apoyo recíprocos para la producción e interpretación de notaciones numéricas que, progresivamente, se irán aproximando a la convencionalidad. Los nombres de números más "transparentes" -por ejemplo, cuarenta y dos, ochenta y uno, treinta y cinco, etc.- facilitan el establecimiento de esos lazos. Son muy diversas las escrituras producidas desde diferentes relaciones. Algunas o algunos, centrándose en la información que aporta el nombre del número respecto de la cantidad de "partes" que lo componen, anotan dos dígitos cualesquiera para un número de dos cifras, por ejemplo 25 para treinta y seis. Otras y otros, centrándose en aspectos cualitativos (cuáles cifras corresponden), pueden anotar sólo el dígito de las unidades (por ejemplo, 8 para veintiocho) o leer un número de dos cifras como si se tratara sólo de una de ellas (por ejemplo, *cinco* para 45 o 59). Es como si, una vez identificado un número en la denominación, se centraran en él y no consideran por el momento las otras partes del número.



Los juegos con dados permiten el trabajo con los números y la representación escrita de cantidades.

Esta estrategia pronto produce contradicciones con la exigencia de diferenciación en la escritura para distintas denominaciones numéricas: por ejemplo, un niño que anotó 8 para treinta y ocho, al pedirle luego cuarenta y ocho, es posible que piense anotarlo también como 8 y, al mismo tiempo que sostiene que dos números con nombres diferentes no pueden anotarse de la misma manera. Afrontar estos problemas conduce a niñas y niños a "afinar" sus análisis sobre los nombres de los números y a precisar sus procedimientos de producción e identificación. De a poco, irán coordinando los aspectos cuantitativos (cuántas cifras) y cualitativos (cuáles cifras y en qué orden) de las escrituras numéricas.

En relación con el orden de las cifras, cuando tienen que anotar o identificar números de dos dígitos, niñas y niños que utilizan dos marcas para ello, recurren a diferentes modos de considerar la posición de la cifra correspondiente a las unidades. La pueden ubicar: indistintamente en cualquier lugar del número, en primer lugar, de manera sistemática o en el orden correspondiente.

La relectura de los números anotados -o identificados- favorece avances en el establecimiento de relaciones entre la numeración hablada y escrita. Por ejemplo, si se pide a una niña o un niño que señale con su dedo cómo dice cuarenta y tres -tal como intentó anotar- en su escritura 34, es posible que esta confrontación de la lectura con la escritura producida, al poner de relieve la discrepancia

entre las partes del nombre del número y los dígitos anotados –ya sea por los dígitos seleccionados o por el orden establecido entre ellos- es una fuente potencial de problemas cognitivos que alumnas y alumnos pueden enfrentar. Es decir, pueden llegar a identificar una falta de concordancia entre lo escrito y lo oral, referida a las cifras elegidas o a su orden. Los intentos de buscar solución a estos problemas, en un marco de interacciones en la sala, pueden dar lugar a modificaciones a las respuestas originales: realizar una nueva escritura o lectura, revisar el orden con una nueva escritura o cambiando la orientación de la lectura, ajustando la interpretación para lograr la coincidencia. La o el docente podría ofrecer la escritura y la denominación de otros números relacionados con el que se trata de escribir como puntos de apoyo: en este caso, por ejemplo, 40 u otro de la misma decena, 30 u otro de esa decena. Los portadores numéricos también constituyen una fuente de información a la cual recurrir.

Estas -y otras- ideas son **construcciones progresivas** realizadas por niñas y niños a partir de las interacciones con la numeración escrita y con usuarios de ella, participando en prácticas sociales en un medio repleto de números escritos que transmiten diferentes informaciones. El jardín busca generar propuestas de enseñanza en las cuales se preserve el sentido de esas prácticas. La participación en actividades que planteen problemas frente a los cuales alumnas y alumnos deban poner en juego sus ideas para comparar, producir, interpretar, analizar números escritos. Será necesario promover que puedan hacerlo poniendo en juego sus propias ideas para avanzar en un proceso constructivo que las incluya. Eso supone, del lado de la enseñanza, la aceptación de los "errores" que estas producciones pueden contener, en una búsqueda por comprender los acercamientos parciales a la numeración convencional que suponen, brindar oportunidades para confrontarlas con otras producciones y con escrituras convencionales, ofrecer escrituras o nombres de números que puedan resultar puntos de apoyo para establecer relaciones con otros números. Intervenciones del estilo *ayer fue veinticuatro y lo anotamos así, ¿servirá para anotar veinticinco?* o *Este que es treinta, ¿sirve para saber cómo se llama este número 31?*, apuntan a producir esas relaciones.

(...) participación en actividades que planteen problemas frente a los cuales alumnas y alumnos deban poner en juego sus ideas para comparar, producir, interpretar, analizar números escritos. Será necesario promover que puedan hacerlo poniendo en juego sus propias ideas para avanzar en un proceso constructivo que las incluya. Eso supone, del lado de la enseñanza, la aceptación de los "errores" que estas producciones pueden contener.

Los números escritos "habitan" en diversos contextos como casas, teléfonos, calculadoras, monedas y billetes, controles remotos, calendarios, páginas de libros, colectivos, precios, folletos, envases, carteles, talonarios de rifas, tickets o facturas, entradas numeradas, etc. Estos contextos permiten pensar propuestas de enseñanza dirigidas a que alumnas y alumnos produzcan e interpreten escrituras numéricas desde sus conceptualizaciones y las confronten con las de sus pares.

Las actividades que requieran producción e interpretación de números escritos se plantearán en situaciones como las anteriores y también en otras que no remitan a un contexto de uso social. La o

el docente podrá proponer simplemente que anoten determinados números. Por ejemplo, *¿Cómo se escribirá...? Cada uno va a anotar en el papel que tienen cómo creen que se escribe y después lo charlamos entre todos*, actividades que pueden disparar un proceso de búsqueda. Las diferentes escrituras producidas permitirán someterlas al análisis colectivo del grupo. Del mismo modo, frente a un número escrito en el pizarrón podrá preguntar: *¿Cuál será este número? ¿En qué podemos ayudarnos para darnos cuenta?*, etc. No se trata de propuestas alternativas sino de la necesidad de integrar en el proyecto de enseñanza situaciones ligadas a contextos sociales de uso de los números y situaciones fuera de dichos contextos.

El papel de los portadores numéricos en actividades de producción e interpretación de números escritos

Diversos portadores de información numérica a disposición de alumnas y alumnos para ser consultados cuando lo requieran enriquecerán el ambiente de trabajo. Los portadores numéricos constituyen así una suerte de referencia a la cual podrán recurrir para buscar información acerca de los números[43]. Constituyen materiales necesarios -entre otros- para llevar adelante ciertas situaciones didácticas. Del mismo modo que otros recursos utilizados para la enseñanza, en sí mismos, no garantizan que las niñas y los niños descubran su funcionamiento de manera inmediata ni que identifiquen las relaciones numéricas que expresan por sí solos. Estos descubrimientos se darán a través de la intervención docente y las interacciones que propicie entre lo que niñas y niños saben y la información que ofrece el portador.



Los diversos portadores ponen de relieve diferentes aspectos del sistema de numeración. Por ejemplo, en la banda numérica los números se encuentran ordenados linealmente, del mismo modo que en las reglas, el centímetro de costura etc. Esta organización permite identificar más fácilmente los números en su relación anterior/siguiente. En cambio, en las agendas de una página por día, las páginas de libros, los talonarios de números de rifas, etc., aparece la secuencia de modo sucesivo, es necesario dar vuelta la página para ver el siguiente o el anterior. Solo está disponible un número o dos cada vez. La anticipación acerca de la relación mayor/menor que implica la ubicación de un número particular para facilitar su búsqueda, se ve favorecida en estos portadores sin desconocer las dificultades que esto genera a niñas pequeñas y niños pequeños.

En los calendarios, la organización de los números depende de la cantidad de días que tenga el mes del que se trate -28, 29, 30 o 31- y además de la relación de cada número del mes con el día de la semana de la que se trate.

Otro portador posible es un “cuadro de números” del 1 al 100, organizados en filas de 10 números. Favorece el descubrimiento y reflexión sobre algunas características de la organización de a diez de

43 Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 4° parte. Serie desarrollo curricular, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE, Subsecretaría de Educación, 2005.

nuestros números[44]. Asimismo, colabora en el reconocimiento de la correspondencia entre algunas de las cosas que saben de la numeración hablada con la numeración escrita: *después de los diecis, veintis, treintis, se empieza otra vez con el 1, 2, 3, hasta el 9, igual que cuando contás; si empiezan con cuatro, son de los cuarenti.* La organización de a diez de este portador permite proponer reflexiones sobre regularidades de la numeración: por ejemplo, sobre la relación entre los "nudos" y los números que se encuentran en la misma fila.

Para que el trabajo buscado pueda desarrollarse estos recursos deberán estar al alcance de las niñas y los niños. Se pueden promover actividades variadas como, por ejemplo:

- Leer y escribir números: para leer o escribir 15, por ejemplo, pueden contar desde el 1 marcando con el dedo cada número que van diciendo. Al llegar a decir *quince* sabrán que se escribe -o se lee- como el de ese casillero.
- Determinar el antecesor o el sucesor de un número.
- Localizar números. Por ejemplo, el docente otorga pistas para encontrar un número o varios seleccionados: *Son todos los que empiezan con 3, ¿cuáles son?; Está entre el 20 y el 30. Termina en 8. ¿Qué número es?*; etc. Luego, se podrá proponer una reflexión colectiva acerca de dónde y cómo los encontraron, si se podrían encontrar sin contar desde 1, cuáles son esos números, si nos dan pistas para saber cómo nombrarlos (todos los que empiezan con "ocho" son "ochenti", son algunas de las cosas que oímos por parte de niñas y niños).
- Para controlar los números que salen en el juego de "La lotería"[45], donde el problema matemático planteado es la lectura del número y su posterior identificación en el cartón. Al principio, comienzan contando desde el 1 hasta llegar al número enunciado y así poder identificar su escritura y "marcarlo". Posteriormente, la o el docente podrá comenzar a preguntar si no es posible *empezar desde otro número conocido, desde más adelante, para no tener que contar todo, que lleva tanto tiempo.*
- Para controlar las figuritas ya pegadas y las que faltan en un álbum.

44 Al trabajar inicialmente con el cuadro de los números organizados en filas de a 10, es importante mostrar cómo están dispuestos los números, cómo se sigue en la fila de abajo una vez que se llega al extremo derecho, etcétera, para señalar la diferencia con la organización lineal de la banda numérica. Se recomienda que los "nudos" de las decenas se ubiquen en la primera columna (de la izquierda) para que queden en la misma fila de toda la decena correspondiente. Esto facilita establecer relaciones entre ese primer número y los otros que comienzan con la misma cifra. Se sugiere además que no se incluya el número 0 y, en su lugar, que el primer casillero (arriba a la izquierda) quede vacío porque se incluye números naturales, aquellos que se usan "para contar". Cuando el portador contiene 0 en el primer lugar, es frecuente que algunas niñas o algunos niños, buscando información sobre un número, cuenten uno, dos… sobre las anotaciones 0, 1… del portador, llegando así al número anterior del buscado.

45 Broitman y Kuperman (2005).

Relaciones espaciales, formas geométricas y mediciones

Relaciones espaciales

El sentido de la enseñanza de relaciones espaciales en el Nivel Inicial

El Nivel Inicial se plantea un trabajo en torno a problemas que comprometen relaciones espaciales desde múltiples propósitos: tal como su relación con conocimientos geométricos y su aporte a un mayor dominio de las relaciones con el espacio físico.



Registros personales de la altura de niñas y niños a lo largo del año.

Orientarse en el espacio y localizar objetos o personas es una actividad que han desarrollado, de manera específica, todas las culturas ante diferentes problemas planteados por su ambiente. Así, también, todas las sociedades han creado maneras de simbolizar su entorno espacial, de representar el mundo (Bishop, 1999). Son conocimientos que intervienen en el dominio de las relaciones con el espacio sensible tales como la orientación, la ubicación de un objeto o persona, la organización de recorridos, la comunicación de posiciones y desplazamientos, la elaboración e interpretación de producciones gráficas sobre el espacio. El estudio del espacio involucra también el problema de la representación de las relaciones que se van identificando: los planos, los recorridos, los puntos de referencia, se van conceptualizando en torno a la necesidad de representar esas relaciones.

Ambiente social y natural

Si bien la geometría se ocupa de objetos ideales, de conceptos abstractos, ya en sus orígenes aparece ligada a la resolución de problemas prácticos planteados por el espacio sensible (Serres, 1996; Gálvez, 1994), que se utilizan para resolver situaciones espaciales como las acciones necesarias para estacionar un automóvil, el tiro al blanco, la anticipación acerca de si un objeto entrará o no en una caja, etc.

Localización

La disponibilidad de conocimientos que permiten un control de las relaciones de una persona con el espacio sensible se vincula con la posibilidad de desplazarse, hallar y comunicar posiciones; reconocer, describir, fabricar o transformar objetos y reconocer, describir, construir o transformar un espacio (Berthelot y Salin, 1993/4; ERMEL, 2006). Son todas acciones que exigen ubicarse u orientarse a sí mismo, a objetos o a otras personas en el espacio físico y, para ello, utilizar puntos de referencia y estrategias de localización. Los puntos de referencias son objetos o localizaciones consideradas como fijas para ubicar otros elementos por su relación con ellos. Estas actividades de localización requieren identificar orientaciones del espacio[46] y construir puntos de referencias que permitan ubicarse de manera unívoca. Son acciones que las niñas y los niños realizan generalmente de manera implícita y muy diversa.

Diversidad de conocimientos espaciales en la sala

Desde su nacimiento, niñas y niños conocen el espacio que habitan a partir de las acciones que realizan. Construyen así un conjunto de referencias espaciales, relacionadas con manipular objetos, desplazarse, desplazar objetos, imitar movimientos, etc. Estas actividades constituyen fuentes de conocimientos. La progresiva posibilidad de moverse con autonomía en el espacio les permitirá ampliar estas referencias que en principio estuvieron ligadas al propio cuerpo. Algunas niñas y algunos niños tienen una mayor experiencia en torno a grandes espacios por las distancias que recorren –en bicicleta, a caballo, en colectivo, en lancha, etc.– en espacios urbanos, rurales, insulares; otras y otros, tienen facilidad para dominar espacios reducidos como una hoja de papel. Los intercambios orales transmitidos en el entorno familiar referidos a la localización de los objetos son también una fuente de conocimientos. Progresivamente, con el desarrollo del lenguaje, niñas y niños construirán las herramientas necesarias para la comunicación de posiciones y desplazamientos.

La enseñanza del espacio en el jardín retomará, enriquecerá y ampliará esos conocimientos iniciales con propuestas que les permitan interpretar, describir, comunicar, reproducir, representar oral o gráficamente posiciones y trayectos. Cuando las chicas y los chicos analizan que es posible ir a la estación de tren, a la plaza, a la feria u otros lugares siguiendo diferentes caminos y sus docentes hacen observar esto o reflexionan sobre esos recorridos posibles, cuando comunican cómo están ubicados determinados objetos en la sala o en el patio, cuando arman rompecabezas u otra construcción, cuando trabajan haciendo un dibujo del lugar para que otro grupo encuentre algo que escondieron, cuando arman el tablero y las disposición de fichas o elementos de un juego de mesa, cuando discuten cómo se ve un mismo objeto desde diferentes puntos de vista (por ejemplo, una muñeca dibujada desde arriba, de frente, de atrás y de costado para analizar cuáles partes se ven y cuáles no), etc. están resolviendo **problemas espaciales**.



46 En particular, horizontal (delante y atrás, derecha e izquierda) y vertical (arriba y abajo) como orientaciones privilegiadas a partir de la posición del sujeto.

Un mayor dominio de las relaciones con el espacio físico pone en juego no solo acciones sino también **conceptualizaciones**, es decir ideas utilizadas y construidas a propósito de la resolución de cuestiones espaciales. Esas representaciones construidas respecto de acciones sobre el espacio físico y sobre las relaciones necesarias para ubicarse y orientarse en él constituyen el foco que se propone desde el punto de vista de la enseñanza matemática[47]. En ese sentido, el Nivel Inicial se propone hacer avanzar a sus alumnas y sus alumnos en la explicitación de esos conocimientos, en sus posibilidades de describir diferentes espacios, expresar relaciones que hacen a la ubicación de objetos y personas, comprender y elaborar representaciones gráficas que permitan interpretar y comunicar posiciones y recorridos. Son conocimientos cuyo aprendizaje se inicia en el jardín, pero continúan a lo largo de toda la escuela primaria.

(...) el Nivel Inicial se propone hacer avanzar a sus alumnas y alumnos en la explicitación de esos conocimientos, en sus posibilidades de describir diferentes espacios, expresar relaciones que hacen a la ubicación de objetos y personas, comprender y elaborar representaciones gráficas que permitan interpretar y comunicar posiciones y recorridos.

Espacios de diversas características

El abordaje de estos contenidos recorrerá, a lo largo del nivel, la mayor diversidad posible de problemas espaciales. Para poder planificar un trabajo que abarque un amplio abanico de situaciones, es necesario tener en cuenta las **características** de los espacios sobre los cuales se plantean los problemas porque condicionan las acciones que es factible realizar en ellos, los modos de resolver problemas de orientación y localización[48] que permiten, los puntos de referencia posibles. No es lo mismo ubicarse en la sala, en un barrio, a lo largo de una calle urbana, una maqueta o construcción con bloques, una ruta en zona rural, el piso del patio, en el pizarrón, en un armario, en una hoja de papel, en una cuadrícula, etc.

Espacio de una, dos o tres dimensiones

A continuación, se analizan esas características solo como marco referencial para la o el docente de modo de aportar al trabajo con la mayor diversidad de espacios posible, y no para ser transmitido de este modo a niñas y niños. Los diferentes tipos de espacios pueden ser analizados desde diferentes criterios. Uno de ellos, es el de la *cantidad de dimensiones involucradas*: una, dos o tres. Por ejemplo, el barrio, la sala o una maqueta constituyen espacios de tres dimensiones; en cambio, el piso, una hoja de papel, una pared, espacios de dos dimensiones; una línea, representaciones de una calle o de una ruta sobre la que es necesario ubicar cruces, una fila de una cuadrícula, ponen en juego una única dimensión.

47 Esto no excluye el interés que, desde múltiples puntos de vista, tiene el trabajo sobre la relación de las niñas y los niños con el espacio sensible, abordados en otros apartados de este documento curricular (Ver Ambiente natural y social, Ver Expresión corporal)

48 Es decir, la interpretación y producción de información espacial que permita identificar posiciones y desplazamientos.

El tamaño del espacio

Niñas y niños van estructurando sectores cada vez más amplios del espacio en la medida en que incrementan sus propios movimientos. El modo de relacionarse con los objetos allí incluidos dependerá del *tamaño del espacio* con el que interactúa el sujeto, que dará lugar a diferentes modelos conceptuales para orientar su acción como para realizar representaciones gráficas de ese espacio. Por otra parte, Brousseau (1983) distingue, según su *tamaño*, los espacios en los cuales se plantean los problemas de localización y desplazamientos. Caracteriza tres tipos de espacios que se diferencian por las conceptualizaciones que exigen para la acción y para la representación gráfica de ese espacio. También se diferencian por las posibilidades de control que permiten al sujeto, establecer sus relaciones con el entorno.

Estos son:

- El **micro-espacio**: comprende las interacciones ligadas a objetos manipulables, es el sector del espacio cercano al sujeto, quien se mantiene exterior a él y centrado en su propia perspectiva, controlable mediante la vista, sin desplazamientos. Por ejemplo, una mesa, una caja, un armario, etc. Las acciones sobre este espacio no requieren conceptualización (un trabajo en el plano de las ideas que trascienda lo empírico) debido al control directo mediante la percepción que las hace posible. La abundancia de información que le provee la manipulación de los objetos facilita que el sujeto no necesite, para realizar una acción determinada, hacer una anticipación precisa de sus efectos, ni coordinar de antemano una secuencia de acciones. Se puede generar la necesidad de conceptualización en situaciones en las que se trata de comunicar e interpretar relaciones espaciales cuando el emisor y receptor no disponen de la misma información. Por ejemplo, cuando hay que transmitir a alguien en qué lugar del armario encontrar una caja, cuando hay que interpretar las instrucciones para el armado de un juguete, etc.

Una situación de representación gráfica posible relativa a este tamaño de espacio consiste en pedirles que dibujen un objeto -por ejemplo, un auto- ubicado en el centro de una mesa tal como lo ven desde su lugar. Las representaciones mostrarán diferencias en función del punto de vista desde el cual estaba ubicado su autora o su autor. Un análisis colectivo en la sala acerca de estas diferencias permitirá avanzar en la toma de conciencia de que se conocen aspectos particulares de una situación en el espacio según las perspectivas desde las que se observe, al mismo tiempo que imaginarse cómo se verá ese mismo objeto desde un punto de vista diferente al propio.

- El **meso-espacio**: es el espacio sobre el cual el sujeto puede acceder a una visión global mediante desplazamientos. Por ejemplo, una habitación, la sala o el patio del jardín, una vivienda, etc. La orientación en este espacio se realiza según la propia referencia corporal (arriba, abajo, adelante, atrás, derecha e izquierda) y según objetos fijos (generalmente, no manipulables; por ejemplo, ventanas, puertas, paredes, árboles, etc.) que se constituyen en puntos de referencia. El sujeto se desplaza y puede llegar a obtener una representación global del meso-espacio a partir de la reunión o articulación de representaciones parciales sucesivas que se elaboran a partir de desplazamientos con un mínimo desfasaje temporal. Así, por ejemplo, la sala no puede ser observada toda al mismo tiempo, es necesario al menos dar un giro para tener un dominio de su totalidad.

En relación con las representaciones gráficas del meso-espacio, un ejemplo de situación posible consiste en pedirles que inventen un recorrido con una pelota con esta consigna: "Salir desde la escalera del tobogán hasta las hamacas. Hacerla picar tres veces. Correr con la pelota hasta el

árbol, dar una vuelta alrededor del árbol, tirarla para arriba y buscarla, hacerla picar tres veces, volver corriendo con la pelota hasta donde está el grupo". Si se les solicita que lo representen gráficamente para volver a jugarlo al día siguiente o para comunicarlo a otra sala que deberá reproducirlo, tendrán que elaborar y acordar, ayudados por la o el docente, un código para hacerlo. Así, a través de líneas, flechas y dibujos podrían representar la secuencia de acciones.

- El **macro-espacio** es el de mayor magnitud, de tipo urbano, rural, marítimo, aéreo. En su interacción con él, no todo está al alcance de la observación, es imposible para el sujeto tener una visión global del espacio. Por eso, requiere de una descentración para integrar y coordinar representaciones fragmentarias. Por ejemplo, barrios, ciudades, edificios, una región, un centro comercial, un camino de montaña, un recorrido por alta mar, etc. Para la orientación en este espacio, la apelación a las referencias corporales propias presenta fuertes limitaciones, necesita ser coordinada con un sistema de referencias exterior al sujeto, independiente de su acción, en el cual las direcciones sean invariantes cuando se desplaza (como, por ejemplo, los puntos cardinales). El macro-espacio, con frecuencia, se representa en forma plana -como en planos y mapas- para facilitar la orientación y localización porque, de esa manera, es posible tratarlo en cierto modo como si fuera un micro-espacio.



Las niñas y los niños registran números, con sentido y autónomamente, en el marco de propuestas de enseñanza.

Cuando las chicas y los chicos van a la estación de tren, a la plaza, al museo, a la costanera, a un centro cultural, recreativo u otros lugares por diferentes caminos (macro-espacio urbano), y las o los docentes hacen observar esto, porque justamente salen a explorar y comprobar este hecho, las representaciones gráficas pueden colaborar. Se puede recurrir a diferentes posibilidades: analizar planos al anticipar el trayecto y/o levantar información en el recorrido para elaborar una representación *a posteriori*, de vuelta en la sala, para recordarlo o comunicarlo a otras y otros. En una visita, por ejemplo, hacia el parque, se puede regresar por el mismo o por distinto recorrido al de ida. En el primer caso, después de registrar de algún modo referencias de los lugares por donde se pasó a la ida, se podría anticipar qué lugares se irán encontrando al regresar por el mismo camino para analizar entre todos que se reencontrarán -en orden inverso a la ida- las mismas referencias. En el segundo caso, será una oportunidad para analizar los diversos trayectos que unen el jardín con el sitio visitado.

- Es necesario distinguir un tipo de espacio particular, los **espacios gráficos**, que comparten características del micro-espacio pero portan además otras que son específicas. Los soportes de escritura, como el de la hoja de papel, un pizarrón o una pantalla digital, tienen una orientación convencional: en ellos, arriba, abajo, izquierda y derecha se establecen a partir de una proyección de esas orientaciones en el sujeto como si tuviera la hoja (u otro soporte) vertical frente a sí. Asimismo,

en este espacio interviene la orientación convencional de la escritura. Las representaciones planas del espacio -como fotos, dibujos, planos- permiten una orientación según las convenciones del uso de la hoja de papel pero también según el espacio y/u objeto representado. Por ejemplo, “debajo del tobogán”, puede ser considerando un sector inferior de la hoja o bajo su escalera o tabla.

Puntos de referencia

Como se mencionó, hay espacios en los cuales la orientación y ubicación resultan más fáciles porque cuentan con objetos o lugares diferenciados que pueden constituirse en **puntos de referencia**. También podrán ser referencias objetos con direcciones privilegiadas por su función (la parte de atrás del auto, delante de la casa, a la izquierda del caballo, etc.). Estas últimas referencias pueden chocar con indicaciones u orientaciones dadas desde la propia perspectiva del sujeto: “adelante del auto” es ¿cerca de su trompa o desde donde está parada Clara? Es decir, la indicación es relativa a la referencia y la orientación desde la cual se establece. Espacios que poseen menos objetos diferenciados, como una zona rural o un pasillo con puertas todas homogéneas, presentan mayor dificultad para distinguir objetos o lugares como puntos de referencia o para definir una orientación que no sea la del mismo sujeto (Saiz, 2003; Ermel, 2006).

Las diferentes características de un espacio, son condiciones que intervienen en los recursos y procedimientos que permiten la localización. Los puntos de referencia que se utilizan en esa actividad pueden ser:

Subjetivos, funcionan en espacios en los que está inmerso el sujeto donde los puntos de referencia pueden:

- Ubicarse sobre el mismo sujeto (delante de mí, a mi izquierda, etc.), otra persona, animal u objeto con una orientación dada por su función (delante de Patricia, delante del tren, a la derecha del perro, como si se estuviera parado en el lugar de cada una de las personas, objetos o animales mencionados y en la dirección en que se desplazan).
- Constituirse sobre un objeto no orientado. En ese caso, se puede proyectar la dirección u orientación desde el punto de vista del sujeto que observa (a la izquierda de la pelota, a la derecha del árbol, cuando se trata de la izquierda o derecha del observador parado frente a los objetos).

Objetivos, independientes del punto de vista de la observadora o del observador. A veces, puede tratarse de un sistema de referencias generalizado, utilizable en todas las situaciones similares como la numeración para identificar edificaciones a lo largo de una calle, la referencia a filas y columnas para ubicar casilleros en una cuadrícula, los sistemas de coordenadas, los puntos cardinales.

La ubicación espacial entonces requiere tener en cuenta los objetos o puntos cuya ubicación se consideran referencias en relación con las cuales definir otras posiciones y la dirección u orientación (perspectiva) desde la cual se establecen esas relaciones. Ahora bien, los procedimientos de localización o de comunicación de posiciones (como maneras de guardar memoria de una ubicación o de un desplazamiento dirigidas a una misma o uno mismo, a otras u otros) apelan a diferentes medios, orales o escritos: listado de informaciones o de indicaciones, esquemas, dibujos, maquetas, fotografías u otras imágenes, planos, etc. Las *representaciones gráficas* respetan las posiciones y los

tamaños relativos. Un problema central del uso de estas representaciones -y que la enseñanza debe tomar a cargo- es el de su congruencia con el espacio real, es decir la relación de la orientación del plano (dibujo, etc.) con la orientación en el espacio al que se refiere. Es frecuente la escena de personas adultas que avanzan creyendo seguir las orientaciones de un mapa y se encuentran dirigiéndose exactamente en sentido opuesto.

El avance progresivo en los procedimientos de ubicación en el espacio

Los procedimientos iniciales de niñas y niños para ubicarse en el espacio se encuentran centrados en su propio punto de vista. A lo largo de todo el nivel -y el primer ciclo de la escuela primaria- se apunta a proponer situaciones que, de a poco, promuevan y acompañen una descentración de esa perspectiva y dé lugar a la consideración y progresiva coordinación de otros puntos de vista respecto de un mismo recorte espacial. Se aspira a proponer situaciones que involucren una diversidad de espacios, que apelen a diferentes tipos de referencias e impulsen la incorporación de puntos de referencia objetivos, la posibilidad de comenzar a utilizar puntos de referencia independientes de la posición y el punto de vista del observador para comunicar posiciones y desplazamientos.

Los procedimientos iniciales de niñas y niños para ubicarse en el espacio se encuentran centrados en su propio punto de vista. A lo largo de todo el nivel -y primer ciclo de la escuela primaria- se apunta a proponer situaciones que, de a poco, promuevan y acompañen una descentración de esa perspectiva y dé lugar a la consideración y progresiva coordinación de otros puntos de vista respecto de un mismo recorte espacial.

En otras palabras, el Nivel Inicial aportará a la estructuración que va elaborando la niña o el niño del mundo circundante, primero centrada en su propio cuerpo y el espacio que lo rodea delimitando lo que se encuentra arriba, abajo, delante, detrás, a su izquierda, a su derecha, para incorporar luego estructuraciones del espacio alrededor de otros objetos. Esos diferentes espacios se irán articulando entre sí paulatinamente (la izquierda de la sala, ¿desde dónde estoy sentada o sentado o desde el pizarrón?; detrás del auto, ¿mirando desde dónde está parado Noah o en la dirección en la que avanza el auto?; etc.). De a poco, será posible incorporar referencias más desprendidas de quien las formula. En la vida adulta, se recurre a diferentes maneras de ubicarse según las situaciones particulares. Se trata de aportar a que las niñas y los niños vayan tomando conciencia de la relatividad de su posición en el espacio físico a partir de la estructuración de las relaciones entre las posiciones de los diferentes objetos. Por supuesto, es una construcción que se inicia en el jardín, pero se alcanza mucho más adelante.

El avance en los conocimientos sobre relaciones espaciales se interrelaciona con el desarrollo de un lenguaje que permita expresar las posiciones relativas en el espacio (sobre..., debajo de..., delante de..., detrás de..., a la izquierda de... o derecha de... mirando desde..., etc.) para describir posiciones y movimientos, un lenguaje que se adapte a las características del espacio y las referencias utilizadas.

Prácticas del lenguaje

Introducción · Propósitos · Contenidos · Orientaciones · Evaluación · Bibliografía

El uso de un **lenguaje** que refiere a relaciones espaciales toma sentido en la comunicación de una localización entre alguien que dispone de información necesaria para resolver una situación y otro que la ignora y debe resolver esa situación. Así, por ejemplo, se podrá proponer a las más pequeñas y los más pequeños que sigan indicaciones dadas por la o el docente para encontrar un objeto escondido (en la sala, en el patio, en todo el edificio del jardín) y, luego, las niñas y los niños podrán comunicar a otras y otros cómo hallar el escondite. La necesidad de precisar la ubicación llevará progresivamente a identificar objetos que pueden utilizarse como referencias fijas (puerta, pizarrón, mueble, tobogán, etc.) y el modo en que puede expresarse la relación entre la posición a comunicar y dichos puntos de referencias, que se irá ajustando poco a poco.

El uso de un lenguaje que refiere a relaciones espaciales toma sentido en la comunicación de una localización entre alguien que dispone de información necesaria para resolver una situación y otro que la ignora y debe resolver esa situación.

Las dificultades que seguramente surjan entre quienes reciben los mensajes -orales o escritos- o quienes deben elaborarlos dan oportunidad a toda la sala para reflexionar acerca de qué es necesario comunicar -oralmente o en el dibujo- para ser comprendido, qué objetos pueden servir de referencias, cómo representarlos, cómo respetar las posiciones de cada objeto en relación con los otros, qué limitaciones presentan estas comunicaciones y cómo mejorarlas para que funcionen más eficazmente. Estos análisis colectivos, guiados por la o el docente, permitirán "afinar" descripciones y dibujos, llevando también a una observación más detallada, a un análisis del espacio físico y de las representaciones que se construyen. Las respuestas y elaboraciones esperadas a lo largo del Nivel Inicial, siempre provisorias, serán diferentes según las edades y el trabajo sobre estas relaciones que se haya podido llevar adelante con el grupo.

Algunas actividades posibles

A continuación, se enumeran algunos contextos posibles para plantear problemas que involucren relaciones espaciales. Son situaciones que llevan a:

- Encontrar una localización o comunicarla. Por ejemplo, a partir de una fotografía de un detalle del edificio del Jardín, buscar a qué lugar pertenece.
- Construir, interpretar o comunicar un recorrido. Por ejemplo, a partir de elaborar ciertos circuitos de actividades y lugares en los cuales se desarrollarán, buscar una manera de dejarlos registrados para poder interpretarlos y/o reproducirlos.
- Reproducir una composición de objetos (con cubos, rompecabezas, etc.) que se da como modelo, que requiere ubicar unas piezas en relación con otras.

Juego

- Utilizar diferentes representaciones planas del espacio como fotos, imágenes satelitales, planos, dibujos, esquemas, recursos digitales, etc. Por ejemplo,

anticipando la salida educativa a un museo, mirar fotos del lugar y un plano, analizar dónde se encuentran las diferentes salas, si alguna nos interesa particularmente, localizar la entrada, la salida o un punto de encuentro, etc. También, a posteriori, si se elabora la comunicación de la visita a un público determinado, como las familias, se puede recurrir a estas representaciones para ubicar los objetos o lugares que se describen.

Ambiente social y natural

- Otra situación posible es trabajar sobre el plano de evacuación del Jardín, analizar cómo es el recorrido que allí se plantea para la sala y realizarlo. Se puede poner en relación con los planos de evacuación para diferentes lugares del mismo edificio. Tomar conciencia de lo que puede verse desde diferentes puntos de vista sobre una misma situación. Por ejemplo, anticipar desde qué lugar es necesario tomar una fotografía para que se vea algo específico o analizar los lugares desde los cuales se tomaron diferentes fotografías de una misma escena.

Educación Visual

- Ubicar lugares y recorridos en una cuadrícula. Por ejemplo, reproducir sobre una cuadrícula de 5 x 5 casilleros los lugares pintados que se muestran en otra cuadrícula idéntica; o, también, sobre una cuadrícula similar con dos imágenes distantes entre sí, por ejemplo, un perro y un hueso, trazar un camino posible para que el primero llegue al segundo y, luego, dictar ese recorrido a otra u otro para que, sin mirar el original, pueda reproducirlo en su cuadrícula.
- Ubicar lugares en una serie ordenada. Por ejemplo, a partir de un conjunto de varias latas todas iguales, dispuestas en fila, comunicar a otro en cuál se escondió una tapita; reproducir sobre una fila de casilleros en blanco un modelo con algunos casilleros pintados, etc. La situación de las latas con tapitas escondidas puede complejizarse proponiendo otra organización de las latas, por ejemplo, en círculo o en filas y columnas. Si fueran varias y estuvieran desordenadas sobre la mesa, resultaría más difícil ubicarlas y requerirían referencias externas a la mesa.

Formas geométricas

Una primera aproximación a las características de las figuras y de los cuerpos

La geometría de la que se ocupa el Nivel Inicial -y buena parte del primario- se constituye históricamente como teoría que permite resolver problemas prácticos relativos al espacio físico. Su enseñanza introducirá a las alumnas y los alumnos en la modelización de los objetos del espacio. Se apunta a desarrollar un estudio de las formas (bi y tridimensionales) que las y los lleve a avanzar desde unos conocimientos geométricos basados, en un principio, en la percepción para trascenderlos hacia un análisis de las propiedades de las formas, sus elementos y relaciones. **Estudiar un objeto** -en este caso, geométrico- es estudiar las relaciones que lo constituyen y diferencian de otros. Para ello, se propone un abordaje simultáneo de figuras y cuerpos o, en todo caso, que no se plantee comenzar necesariamente por uno u otro. El trabajo exploratorio con cuerpos y figuras permitirá a las niñas

y los niños aproximarse a sus propiedades. Puede iniciarse esta exploración desde los cuerpos o desde las figuras, proponiendo luego un inicio en el trabajo sobre la relación entre ambos (las figuras geométricas como formas de las caras de los cuerpos geométricos, los cuerpos "armados" a partir de una disposición particular de ciertas figuras geométricas).

Desde muy temprano, las niñas y los niños distinguen intuitivamente la forma (como propiedad del contorno de los objetos) a partir de la vista y el tacto. Construyen conocimientos, en sus experiencias extraescolares y escolares, acerca de las características de las formas a partir de acciones que realizan sobre el espacio físico. El jardín retomará esos conocimientos, buscando extenderlos y comenzar a ponerlos en relación con los conocimientos geométricos. En otros términos, desprenderse un poco de las formas físicas para comenzar a concebir figuras y cuerpos como objetos ideales, como conceptos caracterizados por sus propiedades, es decir por los elementos que los componen y las relaciones que guardan entre sí: por ejemplo, los cuatro lados de cuadrados y rectángulos, la igualdad de los lados del cuadrado, la igualdad de los ángulos de cuadrados y rectángulos[49], etc.

La **elaboración de conceptos geométricos** trasciende el trabajo sobre el espacio físico y requiere de situaciones de enseñanza a partir de problemas que apelen a propiedades de figuras y cuerpos como recursos de solución. El propósito de enseñar geometría en el Nivel Inicial se vincula con la *exploración, observación, anticipación, reflexión, identificación de algunas características de las formas geométricas* -figuras y cuerpos-. Estas prácticas involucran el análisis de las formas bi y tridimensionales en situaciones las cuales las niñas y los niños pongan en juego *la descripción* de figuras y cuerpos en instancias de comunicación, de *copiado* de modelos dados; de *construcción* a partir de una descripción, de *identificación* de formas; etc.

La elaboración de conceptos geométricos trasciende el trabajo sobre el espacio físico y requiere de situaciones de enseñanza a partir de problemas que apelen a propiedades de figuras y cuerpos como recursos de solución.

Las niñas y los niños elaboran inicialmente un reconocimiento global de las formas planas y del espacio, aún no como resultado de un análisis de sus características (segmentos contiguos, en una cierta posición unos respecto de otros, etc.)[50]. En ese sentido, se busca trascender esa percepción global -que es punto de apoyo para los primeros reconocimientos de las formas- para comenzar a comprender que se trata de objetos más complejos, compuestos por diferentes elementos y relaciones entre ellos. Se trata de iniciar un recorrido que lleve a concebir esas formas como objetos constituidos por otros objetos más elementales que guardan relaciones entre sí. De ello se trata la aproximación más analítica que se propone iniciar el trabajo geométrico en el nivel, unos primeros pasos que

49 Con las alumnas y los alumnos, los ángulos rectos de estas figuras se referirán en los términos que ellas y ellos utilicen como, por ejemplo, el modo en que "doblan" las cuatro esquinas de esas figuras.

50 En las primeras aproximaciones que las chicas y los chicos hacen al conocimiento de las figuras, éstas son tratadas esencialmente como dibujos, marcas en el papel cuya interpretación está basada fundamentalmente en la percepción, y acerca de las cuales no se plantean todavía relaciones que puedan ser generalizadas. Si bien es capaz de reconocer el dibujo de un cuadrado, si le preguntamos cómo "sabe" que ese dibujo representa a un cuadrado, seguramente contestará: "porque sí, porque es un cuadrado, se ve que es un cuadrado". Es decir, reconoce el cuadrado globalmente, sin acceder necesariamente a las propiedades que lo caracterizan. "Ve" el cuadrado pero no "ve" los ángulos rectos ni los lados iguales ni las diagonales que se cortan perpendicularmente en el punto medio, etcétera. La mirada, como siempre, está condicionada por lo que se conoce de la figura.

lleven a una nueva mirada sobre los objetos: por ejemplo, un cilindro como “un rectángulo enrollado”; un triángulo como una figura con tres lados, aunque puedan ser de medidas e inclinaciones muy diferentes, determinando así distintos triángulos.

Desde este marco, se trata de plantear a las alumnas y los alumnos situaciones que requieran de acciones sobre los objetos, en términos de resolución de problemas, a partir de las cuales puedan desarrollarse reflexiones que promuevan una conceptualización sobre las propiedades de las formas. Las situaciones podrán poner en juego acciones tanto sobre objetos de la vida social como sobre dibujos o piezas que representan figuras geométricas o sobre recursos didácticos construidos en cartón, plástico o madera que representan cuerpos geométricos. Por ejemplo, en un juego de adivinanzas donde las niñas y los niños deban descubrir una figura (o cuerpo) elegida por la o el docente entre un universo de figuras (o cuerpos) que el grupo puede ver sobre una mesa, podrán formular preguntas que se respondan por sí o por no para lograrlo. La formulación de esas preguntas y la interpretación del alcance de las respuestas[51] hacen intervenir un análisis de las propiedades de las formas incluidas en el juego. En intercambios posteriores al mismo, se podrá reflexionar sobre la secuencia de preguntas formuladas por el grupo, la información que aporta cada una, las figuras que quedan excluidas o las que son posibles candidatas, a partir de la respuesta a cada pregunta. En situaciones como ésta, en las que se pretende que solo refieran a la forma o a las dimensiones, es necesario proponer figuras del mismo color y material para evitar que las reconozcan sin apelar a características geométricas de esos objetos.

Se ha mencionado la necesidad de la acción sobre materiales, pero también hay que destacar que no son los materiales en sí mismos los que ponen en evidencia las características geométricas de las formas. La fuente principal de conocimientos geométricos se vincula con los problemas y las acciones que las niñas y los niños realizan para resolverlos. Se busca que pasen de simples manipulaciones de los objetos (sostenerlos, tocarlos, desplazarlos, encajarlos, superponerlos, apilarlos, yuxtaponerlos) a incluirlas en acciones orientadas por una finalidad, resolver el problema planteado. Por ejemplo, la reproducción de una construcción con bloques requiere el análisis de cuáles son las piezas utilizadas y cómo están dispuestas unas en relación con otras en el modelo. Esta inclusión de la manipulación en la acción de resolución la convierte en una exploración “que me dice algo” respecto de lo que busco, en un ensayo que se confrontará con el resultado alcanzado y permitirá ajustar la acción. Se incluye así en una organización, un razonamiento, una regulación entre anticipaciones, acciones y resultados en función de la finalidad planteada por ese problema.

Juego

Se busca que las resoluciones promuevan la apelación a anticipaciones que, mediante su confrontación con el resultado de la acción, permitirán validar la decisión. Por ejemplo, a lo largo del armado del rompecabezas, cada niña o cada niño tendrá que ir pensando cuál es la pieza o qué forma corresponde a un determinado lugar para elegir entre otras. O, también, cuál es el lugar que corresponde a una pieza para acomodarla en relación con otras. La confrontación de esos intentos con el resultado que obtienen, si la pieza encaja o no, si se va formando lo buscado, permite validar y/o ajustar las

51 En diferentes juegos de adivinación, por ejemplo, se han escuchado formulaciones como las siguientes: para figuras, ¿tiene cuatro lados?, ¿tiene lados más cortitos?, ¿tiene tres puntas?, ¿es como un rectángulo torcido?, etc.; para cuerpos, ¿rueda?, ¿sus costados son cuadrados?, ¿se parece a una pelota?, etc.

decisiones, por ejemplo, identificando que esa es la pieza pero que hay que rotarla para que encaje, o que se necesita buscar una pieza que encaje en este hueco que deja el armado, etc.

Como se ha mencionado, las relaciones entre elementos de las figuras no se hacen evidentes de manera perceptiva, requieren del análisis para poder ser identificadas. Para ello, el lenguaje, acompañando o retomando las resoluciones, ocupa un lugar central. En otros términos, la conceptualización de propiedades geométricas apela al **lenguaje**. En efecto, para reflexionar acerca de los procedimientos puestos en juego, será necesario describirlos, identificar las acciones ejecutadas junto con lo que permiten hacer y saber sobre las formas geométricas. Las acciones sobre los objetos, sostenidas por un lenguaje que refiera a ellos, favorecerá la identificación de unas primeras características que los describan. Se apunta a que las alumnas y los alumnos puedan explicitar lo que hicieron en sus propias palabras. La o el docente jugará un papel importante en suscitar verbalizaciones antes, durante o después de la resolución y, sobre todo, en ayudar a explicitar las acciones, a evocar lo realizado, muchas veces poniendo en palabras lo que ha observado, a ayudar a tomar conciencia del proceso que han llevado adelante, a convocar la palabra de los pares, a reformular lo dicho, a resaltar algo hallado que es importante recordar para nuevas oportunidades, en identificar lo aprendido, en establecer vinculaciones entre lo que ya saben y las nuevas situaciones. Las intervenciones docentes también incluyen la posibilidad de explicar algo que no ha sido comprendido retomando los procedimientos o expresiones del grupo.

Prácticas del lenguaje

El objetivo no se centra en la adquisición de un conjunto de términos ni en que todas y todos lleguen a apropiarse de un vocabulario geométrico amplio al terminar el Nivel Inicial. Es posible que un vocabulario convencional sea utilizado por la o el docente y las niñas y los niños lo vayan comprendiendo, quizás aun sin utilizarlo por sí mismas y mismos y, de a poco, lo vayan incluyendo en sus propias expresiones. Es una interrelación entre el avance en las propiedades que van pudiendo identificar y el desarrollo de un lenguaje para referirlas con más precisión. Se apunta a que el vocabulario específico que identifica figuras, cuerpos, elementos (lado, vértice, caras, aristas) y relaciones (igualdad de lados, "dobla derecho, cerrado, muy abierto", "se puede dividir en dos partes iguales", etc.) se ponga en funcionamiento a partir de necesidades de comunicación, de lograr mayor precisión en lo que se quiere transmitir. Como en otras oportunidades, es necesario enfatizar que es un aprendizaje a lo largo de toda la escolaridad.

Un problema central que se plantea a las niñas y los niños es el de **establecer cuándo una figura es igual a (o la misma) que otra**, o cómo identificar la misma figura en diferentes posiciones. Esta cuestión que pone en juego la invariancia de la figura a través de sus desplazamientos es muy compleja. En una sala de 4 o 5 años se podría proponer, dado un conjunto de figuras dibujadas, buscar las que son iguales a una dada. Si las figuras del universo dentro del cual buscar (por ejemplo, cuadrados, rectángulos o triángulos de medidas cercanas) son similares, hará necesario apelar a otro procedimiento que el simple reconocimiento perceptivo y buscar, por ejemplo, superponer la pieza dada con las demás figuras para ver con cuáles coincide exactamente. Se apunta a la construcción con todo el grupo de un primer criterio de igualdad de las figuras basado en la superposición: si es posible superponerlas, de modo que un encaje exactamente en la otra, se dice que son iguales.



Unas primeras experiencias de trazado de figuras geométricas podrían proponerse a partir de "moldes" de figuras de cartón de manera tal que, siguiendo su contorno, puedan reproducirlas. Así, contando con diferentes "moldes de figuras", podrían dibujar una composición de figuras dadas que, otra u otro deba reproducir[52]. Se trata de identificar en un análisis colectivo posterior que, siguiendo el borde, se puede copiar la figura porque el borde delimita la figura, lo que queda dentro y fuera de ella. Para el grupo de 5 años, se puede pedir que, usando algunos "moldes" como, por ejemplo, cuadrados, dibujen un rectángulo o un cuadrado más grande.

En diversas construcciones o reproducciones de figuras con lados rectos, se podrá introducir el papel de la regla como instrumento para trazar líneas rectas. Se podría incluso pensar como un "molde" de línea recta. Para avanzar en el uso de esta herramienta, se puede proponer al grupo que tracen una línea recta que pase por un punto dibujado en la hoja. En este caso, deberán apoyar el borde de la regla contra ese punto, en cualquier dirección. La regulación del lugar necesario para el trazado del lápiz se irá produciendo con la práctica. Luego, se podrá pedir que tracen la recta que une dos puntos marcados en una hoja. No será lo mismo usar la regla para trazar líneas rectas sobre una hoja lisa, punteada (donde deben decidir los puntos a unir según la recta o el segmento que se quiera trazar) o cuadriculada (donde deben apoyar la regla de modo tal que coincida con la línea sobre la cual dibujarán y deben determinar inicio y final del trazado, es decir su longitud). Las reproducciones de figuras de lados rectos presentan diferentes desafíos según el soporte sobre el cual se realicen, por las exigencias de anticipación y las posibilidades de control que permiten.

A continuación, se enuncia una diversidad de clases de problemas posibles para movilizar el análisis de las características de las figuras y cuerpos geométricos. Es una lista de algunos ejemplos, sin ninguna pretensión de exhaustividad ni de indicar una progresión cronológica para su tratamiento[53]:

Problemas de **identificación** como, por ejemplo:

- A partir de un conjunto de objetos (o figuras planas, con un espesor mínimo) del mismo material y diferente forma, colocados en una bolsa, sin mirar cada alumna o alumno toma una, con una o ambas manos y, sin sacarla, sin verla, debe intentar descubrir de qué forma se trata y explicitar cómo se dio



La reproducción y los juegos con figuras de lados rectos presentan distintos desafíos para las niñas y los niños.

52 Deberán ir desarrollando cierta práctica en el procedimiento de sostener el "molde" con una mano mientras se recorre su contorno con el lápiz.

53 Por supuesto, este ordenamiento de las situaciones no refiere a clases disjuntas, una misma situación podría pertenecer a más de una de estos tipos de problemas.

cuenta. Esta anticipación se confronta luego al ver la figura y analizar la diferencia entre lo previsto y la forma en cuestión[54].

- Decidir, dentro de un conjunto de figuras en diferentes posiciones, cuáles son iguales a una dada. Se validarán las anticipaciones realizadas superponiendo el modelo con las figuras seleccionadas como iguales.

Problemas de **construcción** como, por ejemplo:

- Realizar una construcción con bloques, etc. y analizar posteriormente aspectos de esa construcción: si se sostiene, qué formas utilizar para que no se caiga, cómo se podría hacer más alta, etc.
- Armar un laberinto o túnel por los que pueda rodar una pelota pequeña o un garaje por el que puedan circular autos de juguete y estacionarse, requerirá analizar qué utilizar para configurar la construcción buscada, cómo ubicarlas. El análisis de la forma a dar a la construcción dependerá de la función que tiene que cumplir. Involucra asimismo un análisis de la posibilidad de que los objetos se desplacen por ese recorrido, comprometiendo relaciones espaciales y mediciones.
- Dibujar diferentes cuadrados (u otra figura) sobre papeles cuadriculados y luego explicitar por qué cada uno de esos dibujos sería un cuadrado y por qué son diferentes entre sí.
- Desarmar cajas de cartón (de cereales, leche, medicamentos, gelatinas, etc.) para analizar sus formas planas, la relación que guardan con la caja armada, la fabricación de cajas iguales a esas.
- Armar figuras compuestas (trenes, edificios, etc. o también una construcción abstracta a partir de otras figuras geométricas (triángulos, rectángulos, cuadrados, círculos, etc.), copiar el diseño para que quede disponible como modelo.
- Terminar el dibujo de una figura incompleta sobre papel cuadriculado.

Problemas de **reproducción** (construcción a partir de un modelo) que requieren identificar las partes que componen una forma más compleja y la disposición de unas en relación con otras, como por ejemplo:

- La reproducción de una construcción (o de un modelo dado en un dibujo o foto) con bloques o ladrillos.
- Armar un rompecabezas a partir de un modelo dado.
- Copiar una figura sobre papel cuadriculado, sobre un geoplano, para analizar qué se tuvo en cuenta al hacerlo, en qué sentido quedaron iguales o diferentes al modelo (la "corrección" de la reproducción, aquí como en los otros ejemplos, no es el objetivo

54 Si el objeto o la forma a describir puede ser reconocido por su similitud con otro objeto y descripto a partir de su función como, por ejemplo, una pelota, es probable que la descripción refiera a su uso. La o el docente podrá profundizar en un análisis de la forma (que, en todo caso, le permiten cumplir esa función).

La anticipación sin poder ver la forma apunta a que deban recurrir a imaginarla, sin un control visual directo. De todas maneras, esta aproximación tiene fuertes límites porque es difícil reconocer sólo a través del tacto los elementos de las figuras o cuerpos -cantidad de caras, de vértices, formas, etc.-. El interés está centrado en la contrastación posterior entre lo imaginado y lo que efectivamente se ve luego.

didáctico sino la reflexión sobre las características que pueden ir reconociendo de a poco sobre esa figura).

- Construcción y reproducción gráfica de guardas con figuras geométricas.

Problemas de **clasificación** que como, por ejemplo:

- Ordenar un conjunto de formas para guardarlas en diferentes cajas, agrupando las que se parecen y decidiendo qué etiqueta se le podría poner a esa caja para identificar su contenido. Algunos criterios posibles son: su cantidad de lados, el nombre de las formas, la presencia de lados rectos o curvos, la cantidad o forma de las caras, etc. Se trata también de reconocer que las formas se pueden reunir de diferente manera según distintos criterios y que un mismo objeto puede así pertenecer a diferentes categorías, incluso a ninguna de las establecidas.
- Juegos de adivinanzas de figuras (o cuerpos) como el descripto, cada pregunta que se formula establece un criterio que delimita las figuras (o cuerpos) que son posibles candidatas a ser la elegida, son criterios que refieren a características de la forma.

Problemas de **descripción** como, por ejemplo:

- Dar las pistas necesarias para que quienes juegan reconozcan la figura (o el cuerpo) seleccionado dentro de un conjunto de figuras (o cuerpos).
- Elaborar "tarjetas de identidad" (que las niñas y los niños dictan a la o el docente) de unas figuras (o cuerpos) que incluyan sus características para poder reconocer de qué figura se trata dentro de un conjunto de otras figuras.

Mediciones

Una caracterización de la medición y la medida

Medir es una actividad humana que se ocupa de comparar, ordenar y cuantificar cualidades de los objetos o del espacio físico que tienen valor e importancia para una sociedad. La actividad de medición resuelve situaciones referidas a cuánto, a diferencia de aquellas que se refieren a cuántos, ya analizadas a propósito del conteo. Es decir, se ocupa de cuantificar propiedades continuas de los objetos en contraste con la cuantificación de lo discontinuo, de colecciones de objetos. Se ha desarrollado históricamente en todas las culturas, focalizada en diferentes magnitudes y apelando a diferentes instrumentos (Bishop, 1999).



Las **magnitudes** son aquellas cualidades de un objeto susceptibles de variaciones sobre las cuales se pueden realizar las acciones mencionadas. Por ejemplo, el volumen, la longitud, el peso, la temperatura, el tiempo, etc. La **medida** establece una relación, a través de los números, entre la magnitud considerada y una referencia de esa magnitud a la que se denomina unidad. Es así como la medición lleva adelante esa

comparación recurriendo al número que indica cuántas veces está contenida esa unidad en el objeto considerado. Establece pues una relación entre la cantidad que expresa, una unidad y los números.

Los **sistemas de medición** constituyen objetos culturales que dan la posibilidad de referir a propiedades físicas y comparar objetos a través del tiempo y la distancia con mucha precisión, trascendiendo muy significativamente las posibilidades de la percepción (Nunes y Bryant, 1997). Las partes del cuerpo humano han sido quizás las primeras unidades utilizadas por las culturas por la practicidad de su acceso cuando la comparación directa de los objetos no era posible. Requerimientos de mayor precisión para algunas prácticas culturales fueron exigiendo la invención progresiva de unidades independientes, inequívocas, compartidas por todas y todos, organizadas en sistemas según escalas que permitieran relacionar unas con otras.



Las partes del cuerpo son utilizadas como unidades de medida.

Un trabajo sobre las mediciones y las medidas en el Nivel Inicial

¿Qué aproximaciones puede proponer el Nivel Inicial a conceptos tan complejos? ¿Qué sentido tiene incluir un trabajo sobre las mediciones y medidas con las niñas pequeñas y los niños pequeños? Aportes de la psicología del desarrollo y de la didáctica de la matemática nos permiten conocer el largo plazo que supone la construcción de la medida para diferentes magnitudes, la comprensión del concepto de unidad y la organización en sistemas de medida que involucran relaciones de equivalencia entre las diferentes unidades. Al mismo tiempo, desde muy temprano, niñas y niños interactúan en situaciones de medición y con medidas. En el marco de estas prácticas, se hacen preguntas y elaboran conocimientos que irán constituyendo aproximaciones parciales a la comprensión de los conceptos involucrados.

En efecto, a través de experiencias en la vida extraescolar y en la cotidianeidad del jardín, se ven con frecuencia enfrentados a establecer comparaciones de longitudes, pesos, capacidades, duraciones, etc. Algunas de esas prácticas utilizan medidas convencionales. Ejemplos de esa diversidad de ocasiones pueden ser momentos en los cuales: comparan la longitud de lápices, el tamaño de la porción de torta que les tocó, cantidades de jugo contenida en vasos o jarras, quién llegó más lejos con una , cuántos pasos hay desde el JIRIMM hasta la tranquera o la entrada, la temperatura en el interior o exterior de un edificio; refieren a cuánto falta para salir al patio a jugar, cuánto falta para la fecha de un cumpleaños, cuántos años cumplirán; comparten y realizan una receta de cocina, etc. El jardín busca retomar y enriquecer esos conocimientos, esas oportunidades de hacer matemática,

como primeras aproximaciones a los conceptos de magnitudes, mediciones y medidas que serán retomadas a lo largo de toda la escuela primaria.

Estos conceptos toman sentido en las experiencias en las que intervienen problemas que requieren apelar a mediciones y medidas. Las actividades de comparación directa e indirecta son esenciales para identificar las magnitudes sobre las que se quiere trabajar. Resaltamos la necesidad de proponer tanto problemas que movilicen comparaciones de objetos según esa magnitud sin apelar al uso de la medida como también problemas que sí lo hagan. Los primeros darán lugar a una idea intuitiva de la magnitud en cuestión en comparaciones iniciales que no hacen intervenir los números. Los segundos, aquellos que apelan a unidades de medida -convencionales o no- podrán contribuir a fortalecer el reconocimiento de la magnitud que se está tratando al mismo tiempo que introducen a niñas y niños en el funcionamiento de la medida. Permitirán asimismo ampliar la comprensión numérica ya que son situaciones que constituyen una nueva fuente de sentido del número, para guardar memoria o comunicar una longitud, un peso, una duración, etc.

Comparación directa o indirecta de objetos según una magnitud

Según la magnitud a medir, la necesidad de una mayor precisión y la posibilidad de realizar desplazamientos de los objetos, la comparación puede ser directa o indirecta. Por ejemplo, si se necesita estimar si el papel que se dispone es suficiente para envolver una caja, se puede comparar por superposición. En cambio, si el problema fuera reemplazar el vidrio de una ventana, el procedimiento más eficiente sería medirlo con la mayor precisión posible. Las unidades de medida, funcionando como intermediarias, permiten trasladar las dimensiones de un objeto a otro, de la ventana al vidrio a cortar.

La comparación de una magnitud en dos objetos es directa cuando no apela a recursos intermediarios. Puede realizarse a simple vista cuando la diferencia es notoria o, con objetos próximos entre sí, superponiéndolos haciendo coincidir uno de sus extremos si se trata de longitudes, sopesándolos simultáneamente uno en cada mano si se trata de pesos, comparando la altura de un líquido en vasos iguales. La comparación es indirecta cuando recurre a algún intermediario como, por ejemplo, un palo, una tira de papel, un recipiente común al que se trasvasan sucesivamente diferentes líquidos para evaluar la altura que alcanzan, etc. Un caso particular de recursos intermediarios es el de aquellos que se constituyen en unidades de medida, no convencionales o convencionales. Ejemplos de las primeras son el uso de la palma o pie, un bloque o una rama, entre otros, que se transporta a lo largo de una longitud para ver cuántas veces entra, el recitado de la serie numérica para medir un lapso de tiempo, etc. Ejemplos de las segundas son las unidades de medida convencionales (metro, centímetro, kilogramo, hora, litro, etc.) que intervienen en el uso de diferentes instrumentos de medición.

Algunas actividades posibles

A lo largo del Nivel Inicial, se buscará proponer diversas situaciones que:

- Permitan comparar directamente y a “simple vista” objetos según la magnitud que se esté trabajando, apelando solamente a la percepción y también a acciones que llevan a poner los objetos uno junto a otro para compararlos.

Por ejemplo:

- Una carrera en la que se empujan autitos desde un lugar común indicado como LARGADA, en la misma dirección, donde se deba establecer quién llegó más lejos.
- De una caja o bolsa, en la que se mezclan una cantidad de palitos que sólo se diferencian por su longitud (por ejemplo, fabricados con sorbetes), las alumnas y los alumnos sacan uno, por turnos y sin mirar. A quien le haya tocado el palito más corto, gana[55].
- Ordenar una serie de baldecitos (o bolsas) desde el más liviano al más pesado. Para ello podrán ir comparando de a dos, todos los baldes entre sí, cargándolos uno en cada mano.

- Comiencen a poner de manifiesto las limitaciones de la comparación directa o "a simple vista", en particular cuando la diferencia es lo suficientemente pequeña como para no ser evidente de manera perceptiva o los objetos se encuentran alejados entre sí y no se pueden trasladar. El descubrimiento de esa insuficiencia resalta la necesidad de utilizar objetos intermediarios, de modo que la comparación se realiza de manera indirecta.

  Por ejemplo:

  - En el juego de la taba, todas y todos parten desde un punto común y deberán recurrir a algún intermediario para saber quién ganó, quién salió segundo, etc. Podrían resolverlo con una soga (si su longitud alcanza) o utilizando unidades de medida como pasos, bloques, metros o centímetros, etc.
  - Construir con bloques sobre el piso una torre de la misma altura que otra dada como modelo que se encuentra apoyada sobre la mesa (y podría estar construida con bloques de diferentes tamaños a los usados por las alumnas y los alumnos). Deberán recurrir a algún intermediario para poder resolver el problema, ya que la comparación directa no es posible por estar ambas torres a distintas alturas en relación con el piso[56].

Dependerá de los conocimientos de las niñas y los niños y de la intención docente que ese intermediario sea una varilla que mide lo mismo que la torre modelo, una varilla que supere la longitud de la torre modelo, una rama de longitud menor a la torre, un metro convencional, etc. Si la varilla fuera de igual longitud que la torre, la comparación se ve facilitada. Si fuera de mayor longitud, marcando la altura de la torre sobre la varilla, podrán comparar su construcción con la marca realizada. Si se utilizara

55 Al principio, las pequeñas y los pequeños, al comparar longitudes, sólo consideran uno de los extremos. Con la Sala de 3, por ejemplo, podría proponerse la construcción de una torre de la misma altura que otra que se ofrece como modelo, ambas apoyadas en el suelo y cercanas entre sí. En este ejemplo, la coincidencia de uno de los extremos está dada por la situación y no debe asegurársela el sujeto. Pasa desapercibido que hay un extremo común (el piso) que hace que podamos comparar esas longitudes sólo considerando el otro extremo. No sucede lo mismo con el problema de decidir a quién le tocó el palillo más corto porque, cuando la relación no sea evidente a "simple vista", necesitarán aproximarlos, haciendo coincidir un extremo para ver cuál sobrepasa al otro.

56 En las primeras aproximaciones, esta situación podría proponer la copia de la torre modelo en un lugar cercano a ella y con sus bases a la misma altura; más adelante, con el modelo alejado al de la reproducción (primero dentro de la misma sala o, más complejo aún, en otro ambiente) conservando las bases a la misma altura; para, finalmente, avanzar variando la altura a la que se encuentran sus bases.

una rama, el resultado de la medición sería un valor numérico producto de la repetición de esa unidad de medida (cinco ramas, por ejemplo) a lo largo de la altura. Este procedimiento tiene la complejidad de coordinar el transporte de la unidad sin superponerla ni dejar espacios sin cubrir. Si se utilizara el metro, el resultado de la medición sería posible por la interpretación de un valor numérico expresado dentro de su graduación. La apelación a este instrumento pone en juego toda la complejidad de su funcionamiento y el modo en que hace intervenir las unidades de medida.

- Ordenar un conjunto de vasitos de yogur, ubicados cada uno en sitios alejados entre sí, desde el que contiene menos agua hasta el que contiene más. Para ello, podrán contar con otro recipiente con el que pueden ir recorriendo las mesas. Podrían resolverlo sin apelar a la construcción de una unidad de medida, marcando la altura del contenido de cada vasito de yogur al trasvasarlo al recipiente que están utilizando para compararlos o utilizando recipientes más pequeños (como pocillos) para contar cuántos logran llenar con el contenido de cada vasito o, también, una jarra medidora.
- Decir la serie de los números para comparar el tiempo en el que diferentes grupos, corriendo en forma sucesiva, realizan el trayecto de una carrera. Este recurso involucra el nombre de cada número como unidad de medida.

Dentro de estas situaciones, se podrá o no habilitar el uso de instrumentos sociales de medición, siempre recordando que son primeras aproximaciones a estos recursos. Se busca llevar a niñas y niños, dentro de lo posible, a comprender la relación entre las graduaciones de los instrumentos y el desplazamiento de la unidad de medida que se realiza en el procedimiento de medición.

Estimación

Con las alumnas y los alumnos mayores, se podrán proponer también algunas situaciones que apelen a la estimación de medidas. Por ejemplo, una situación posible de comparación a simple vista en la cual se estime si una ventana o una mesa será más larga que una tira de cartón determinada que la o el docente tiene en la mano. La medición efectiva (por comparación directa de la tira y la ventana u otro procedimiento) permitirá luego verificar las anticipaciones realizadas.

También, a partir de mostrarles una tira de cartón de 1 metro de largo e informarles que se trata de esa medida, pedirles que -sin medir- busquen cosas que estiman que medirán cerca de un metro. Podrán dictar una lista a su docente. A partir de esa lista, se puede pedir que vuelvan a anticipar, ahora, si les parece que medirán más o medirán menos que un metro y, luego, con la tira podrán verificar si acertaron o no en sus anticipaciones.

Un desarrollo similar podría realizarse con el peso de diferentes objetos, haciéndoles sostener un paquete con un kilo de algo, que propongan una lista de cosas que les parece que tendrán un peso cercano a ese. Con una balanza de cocina se podrán verificar luego las anticipaciones.

El papel del lenguaje referido a las mediciones y medidas

Acompañando el avance conceptual en la puesta en juego de diferentes acciones de medición, se apunta a una apropiación de expresiones que refieran a esas comparaciones que evolucionen de atribuir de manera absoluta una característica a un objeto (grande, chico, mediano; largo, corto, liviano, pesado, etc.) a permitir realizar comparaciones relativas entre objetos (más largo que, menos pesado que, etc.). Es decir, independientemente de la apelación a unidades de medición, existe la necesidad cultural de desarrollar un lenguaje que permita expresar la comparación o un orden considerando ciertas cualidades en términos de "más que", "menos que", "igual que".

(...) se apunta a una apropiación de expresiones que refieran a esas comparaciones que evolucionen de atribuir de manera absoluta una característica a un objeto (...) a permitir realizar comparaciones relativas entre objetos.

Tiempo y duración

El **tiempo** se describe como una sucesión de acontecimientos que pueden constituirse en referencias unos de otros. El Nivel Inicial podrá contribuir a que niñas y niños avancen en la construcción y estabilización de sus referencias temporales personales, establezcan unas primeras referencias temporales compartidas por el grupo, se apropien de algunas de carácter social y comiencen a elaborar una cierta idea de cronología. Aproximaciones iniciales a una noción tan abstracta podrían comenzar por referirse al tiempo a través de las actividades a lo largo de la jornada en el jardín y de vivencias personales, familiares. Las alumnas y los alumnos podrán distinguir actividades de la mañana, la tarde o el descanso por la noche. Los grupos podrán abordar progresivamente referencias sociales, compartidas y necesarias para la vida en común: el horario de entrada y salida del Jardín, los días que se asiste o no, las efemérides, las vacaciones, etc. Así, podrán acceder a unas primeras marcas temporales.

En relación con el desarrollo temporal de los hechos, abordarán a lo largo del tiempo las ideas de sucesión (la relación de orden entre los acontecimientos, uno antes o después que otro) y de simultaneidad (algunos acontecimientos tienen lugar al mismo tiempo, en el mismo o en diferentes lugares). El avance en la comprensión de estas características del desarrollo temporal se acompañará de la apropiación paulatina de un vocabulario que permita dar cuenta de esas relaciones: "antes", "después", "durante", "cuando...", "al mismo tiempo", etc., siempre respetando las expresiones personales que las niñas y los niños utilicen para referirse.

A medida que avancen en cierta comprensión del orden temporal, la enseñanza se podrá ocupar de trabajar sobre las **duraciones** -la medida de intervalos de tiempo-. Se trata de dar lugar a las apreciaciones infantiles más subjetivas de las duraciones para intentar trascenderlas mediante un trabajo que ponga a disposición instrumentos de uso social que permiten una apreciación más objetiva materializando de alguna manera el transcurso del tiempo: el recitado de la serie numérica (como en el juego de las escondidas), una canción (por ejemplo, cuando se establece que el tiempo para lavarse correctamente las manos es lo que dura la canción, el movimiento de la aguja pequeña

de un reloj de la sala, etc. Estos recursos aportan a la construcción de la idea de una determinada duración estable que también permite la comparación con otras duraciones.

La construcción de referencias temporales y de una aproximación a la idea de duración podrá desarrollarse a propósito de un tiempo corto (como el de una actividad, una jornada, un día) como también a propósito de un tiempo más largo (la sucesión de días a lo largo de la semana o del mes o, con grupos ya familiarizados con estos contenidos, explorar la sucesión de los meses a lo largo del año o realizar referencias a diferentes años, apelar a las horas enteras). Así, cuando la o el docente explica, al comienzo de la jornada, cómo se distribuirá el tiempo en el día, esa sucesión puede ser representada de diferente manera, por ejemplo, mediante una serie de dibujos, íconos, palabras representativas, apelando a números, etc. Frente a esta representación, a lo largo de ese día, se puede preguntar al grupo cuáles son las actividades ya realizadas y las que quedan por realizar. También se podría hacer una evaluación del transcurso de la jornada: si se pudieron hacer todas o quedó alguna sin hacer para otro día, si se pudo seguir ese orden, si se pudo cumplir con el tiempo que se habían previsto, etc. Quizás, a veces, también se pueda elaborar con toda la sala, junto a la agenda del comienzo del día, un registro de ese análisis posterior de la jornada: lo que sí se pudo realizar, en qué orden. Las referencias al orden temporal comprometen la elaboración y apropiación de maneras de representarlo.

La apelación a instrumentos como el calendario o el reloj permiten precisar referencias para ubicar días de la semana, sucesos de la vida en el jardín o en la vida de las alumnas y los alumnos. A esto contribuye el trabajo sobre calendarios que se suele hacer en los jardines. Además de identificar fechas o los momentos sobresalientes del año como los cumpleaños, las salidas educativas, los feriados, etc., constituye un recurso para trabajar sobre la duración en términos de días, semanas o meses.

Se busca también poner en relación las diferentes referencias temporales utilizadas, por ejemplo, al establecer que lo que se anotó en la agenda del día transcurre dentro de una fecha determinada del calendario. Las personas adultas podrán compartir oralmente con niñas y niños referencias a otras duraciones como “en cinco minutos…”, “pueden trabajar en esta actividad quince minutos, cuando en este reloj la aguja larga esté acá…”, etc. para ayudarles a objetivar estas duraciones.



La maestra interviene como una jugadora experta del Chancho va.

Encuadre para el trabajo matemático[57]

El abordaje de la enseñanza de la matemática podrá organizarse según diversos encuadres: a partir de situaciones cotidianas del jardín, de juegos, dentro de unidades didácticas, de proyectos, de secuencias didácticas específicamente seleccionadas o diseñadas, etc. El eje común a todos es considerar qué problemas relativos a los contenidos que se quieren transmitir permiten plantear y qué progresión de trabajo puede proponerse a propósito de ellos.

La planificación en salas multiedad

El trabajo en salas multiedad -o incluso el de aquellas experiencias que desarrollan actividades conjuntas con salas de diferentes edades- abre la puerta a un intercambio sumamente enriquecedor con niñas y niños mayores -que pueden colaborar, cuidar, constituirse en modelos, etc.- y menores, por el beneficio que conlleva el ayudar o explicar a otro los propios conocimientos que son revisados en ese movimiento. La apertura de las situaciones matemáticas que se plantean permite albergar resoluciones o intentos de resoluciones muy diferentes, a partir de las aproximaciones parciales a los saberes que constituyen los conocimientos que alumnas y alumnos de todas las edades van construyendo. Esta diversidad es además necesaria para un enfoque de la enseñanza que busca confrontar diferentes ideas para analizarlas, acceder a nuevas relaciones que las que cada quién pensó, integrarlas. El modelo organizacional de las salas multiedad plantea condiciones potencialmente muy favorables para el aprendizaje.

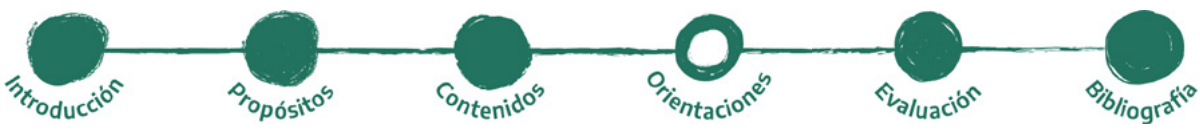
La apertura de las situaciones matemáticas que se plantean permite albergar resoluciones o intentos de resoluciones muy diferentes, a partir de las aproximaciones parciales a los saberes que constituyen los conocimientos que alumnas y alumnos de todas las edades van construyendo.

Las situaciones que se planifiquen a veces podrán estar dirigidas a todo el grupo, otras a agrupamientos según la edad u otro criterio, a alguna actividad individual, etc. Como en todas las situaciones, será central la búsqueda por promover diversas interacciones entre las alumnas y los alumnos.

Por ejemplo, se puede proponer que, a partir de una colección muy grande de bloques o recortes de madera, en pequeños grupos, construyan escaleras colocando filas de maderas superpuestas de manera intercalada formando una doble escalera, con escalones todos iguales de un lado y de otro, como ilustra la imagen[58]. Se comunica al grupo que tendrán que, de esa manera, armar la escalera más alta posible sin que se caiga. Para ello, deberán tomar conciencia de la necesidad de elegir bloques de la misma forma y de las mismas dimensiones. Además, a lo largo de los sucesivos intentos podrán

57 Para más información, consultar el apartado de **Orientaciones para la enseñanza**, en este mismo documento.

58 A partir de una situación de Valentin (2004).



llegar a advertir que, a mayor longitud de la base, mayor cantidad de escalones posibles. Esto puede ser anticipado o construido sobre la marcha, agregando bloques y en las sucesivas filas. La o el docente puede ayudar a estas identificaciones mientras construyen. En una reflexión colectiva posterior, se podrá analizar con todo el grupo cómo es posible alcanzar una escalera alta. Será necesario también considerar que la construcción debe respetar su simetría para constituir una doble escalera, colocando los bloques necesarios en cada fila para que queden configurados escalones siempre de la misma medida. Si la o el docente lo considerara pertinente, se podría analizar la relación entre la cantidad de bloques de cada "piso". Todas y todos podrán participar cooperando en la construcción.



Junto con las condiciones de la construcción, tendrán que establecer la cantidad de escalones alcanzada. El modo en que lo realicen variará y podrán colaborar entre sí para determinar esa cantidad.

Asimismo, en muchas situaciones en el jardín, se apela a portadores de información numérica como la banda con la serie de los números o un cuadro de 1 a 100 organizados de diez en diez. Las más pequeñas y los más pequeños identificarán de a poco que se trata de números, irán familiarizándose con algunos de ellos y, al mismo tiempo, participando de prácticas en las cuales se utilizan con diferentes finalidades. Les podrá llamar la atención que se usen las mismas marcas para formar otros números, mientras las y los mayores quizás se detengan en otras relaciones (*después de los treinta, vienen los cuarenti porque después de tres viene cuatro; cuando viene treinta, sigue con uno, con dos, con tres…*). Algunas o algunos pueden, por el momento, no llegar a comprender estas afirmaciones que escuchan de sus pares o las explicaciones que la o el docente dirige a las y los mayores. No todos ni todos atrapan las mismas relaciones en el mismo momento, numerosas y sucesivas vueltas sobre ellas harán posible comprenderlas o resignificar aquello que alguna vez escucharon y quedó como algo que no terminaban de entender.

Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

La evaluación debe considerar la diversidad constitutiva de los conocimientos disponibles por parte de las alumnas y los alumnos de una sala, la importancia de valorar todas las producciones como manifestaciones de esos conocimientos y como materia prima de la elaboración de nuevas ideas para todo el grupo. Los conocimientos matemáticos de las alumnas y los alumnos constituyen aproximaciones parciales a los saberes transmitidos. En consecuencia, la finalización de una secuencia, es provisoria (independientemente de los progresos alcanzados por cada quién), siempre queda abierta y se busca a posteriori generar avances sobre dichas adquisiciones.

Las dimensiones que se analicen en un proceso de evaluación se vinculan con las concepciones que guían la enseñanza. Al hacerlo se podría considerar:

- ¿Cuál o cuáles son los problemas que resuelven[59] en relación con el contenido trabajado? Para decidir si es necesario continuar o retomar ese trabajo o se pueden proponer nuevos aspectos de ese contenido.
- ¿Cuáles son los conocimientos disponibles (a partir de sus prácticas escolares y extraescolares) que pueden resultar puntos de apoyo para resolver una situación que se plantea, mediante qué procedimientos lo hacen; lo realizan solas y solos o con qué ayudas (por ejemplo, si se trata de anotar un número, buscarlo en la banda numérica, utilizar otro número relacionado con él que le brinda el o la docente, etc.)?
- ¿Qué explicitaciones de sus ideas van realizando, con el apoyo de pares y docente?; ¿cómo van pudiendo tomar en cuenta los aportes de sus compañeras y compañeros?
- ¿Qué modificaciones de sus producciones van introduciendo en instancias de revisión en las que se retoman y analizan las actividades y las ideas?

Desde estas -y otras cuestiones que pueda incluir la o el docente-, interesa particularmente identificar avances en los conocimientos de las alumnas y los alumnos. Muchas veces constituyen pequeños progresos que puede reconocer quien interactúa cotidianamente con ellas y ellos. Las referencias teóricas constituyen marcos generales que pueden ayudar a interpretar esos progresos pero siempre es necesaria una mirada más contextualizada, que pueda ubicar lo que hacen las niñas y los niños en el conjunto del trabajo realizado, que pueda reconocer en el recorrido particular que viene realizando cada una o uno o esas pequeñas transformaciones que van produciéndose en los procedimientos que elaboran, en lo que dicen o explicitan, en el modo en que pueden considerar o incorporar lo que hacen otras y otros, en las nuevas situaciones que pueden abordar, etc. En este sentido, los criterios que permitirán la identificación de avances constituyen construcciones de las y los docentes, en un trabajo conjunto de análisis de sus prácticas.

Estos criterios, elaborados institucionalmente, considerarán tiempos más amplios de las trayectorias de las alumnas y los alumnos, así como también los tiempos a lo largo del ciclo lectivo.

59 Se incluyen aquí los diferentes intentos de resolución (exitosos o no).



Poder advertir la presencia de estos conocimientos y sus avances exige mirar otros aspectos, sin limitarse a las categorías "correcto" o "incorrecto". Se intenta caracterizar aquí un proceso de evaluación que valore los diferentes procedimientos de resolución y los conocimientos que allí se ponen en juego, antes que esperar respuestas convencionales. Es decir, se trata de aceptar que necesariamente la producción de "errores" es constitutiva de los procesos de construcción de conocimientos y que permiten efectivamente conocer ideas que están utilizando niñas y niños que, paulatinamente, irán transformándose. En otros términos, las dicotomías sabe/no sabe, puede/no puede, en términos de todo o nada, no dejan atrapar aquellos aspectos de la actividad matemática de alumnas y alumnos en el jardín que nos permiten caracterizar o comprender el proceso de producción de conocimientos que va desarrollándose en cada sala, en cada institución, reflexionando sobre la enseñanza. Así, la evaluación se dirige a valorar positivamente avances realizados, pensar reajustes o replanteos necesarios, analizando las condiciones que acompañaron lo acontecido para generar nuevas propuestas.

(...) se trata de aceptar que necesariamente la producción de "errores" es constitutiva de los procesos de construcción de conocimientos y que permiten efectivamente conocer ideas que están utilizando niñas y niños que, paulatinamente, irán transformándose.

"Está bueno que puedan usar lo que está a su alrededor, conocer la naturaleza. Que les enseñen lo que les rodea, cómo cuidarla y cómo trabajarla."

Familia de jardín de Avellaneda



Ambiente social y natural

4.4. Ambiente social y natural

Las niñas y los niños conocen el ambiente social y natural en la educación inicial

Las niñas y los niños desde que nacen forman parte del ambiente social y natural. Aprenden a la vez que participan de la construcción de un conjunto de saberes acerca del mismo a partir de sus experiencias; de su participación en distintas prácticas sociales y culturales; de sus interacciones con pares, con chicas y chicos mayores y personas adultas de las familias y comunidades; a través de los medios de comunicación y de los dispositivos tecnológicos.

Niñas, niños y personas adultas construimos el ambiente, al tiempo que éste nos constituye. Los sujetos sociales lo transformamos, a la vez que somos transformados por él.

El **ambiente** es un entramado social y natural. Aún en los espacios que a primera vista resultan solamente naturales solemos encontrar la intervención social: por ejemplo, los parques nacionales -como Campos del Tuyú- o las reservas naturales -como la de Otamendi- cuentan con el trabajo de las personas y normas que garantizan su protección; las playas con sus extensas superficies de arena y mar donde habitan variedad de seres vivos a la vez son espacios para el disfrute, la producción pesquera, el turismo, el deporte; etc. Del mismo modo, en los contextos socialmente construidos, como las grandes ciudades, pueblos, localidades y barriadas, los fenómenos de la naturaleza se presentan continuamente, tal como el arco iris después de las lluvias, los vientos, las crecidas de los ríos y los arroyos que producen inundaciones, la vegetación que nace en las grietas de las baldosas, etc.

En el jardín de infantes el tratamiento de las ciencias sociales y las ciencias naturales propone que las alumnas y los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del ambiente social y natural. Este propósito es convergente para ambas áreas y le otorga a la educación inicial una identidad diferente a la de los restantes niveles del sistema educativo. Esto implica que los contenidos no se organizan desde la perspectiva ni la lógica de cada una de las áreas sino en función de dicho propósito. De esta manera, se espera que las alumnas y los alumnos sean capaces de construir relaciones y descripciones cada vez más detalladas sobre el ambiente. Así, se da inicio a un largo camino que se complementará en los ciclos superiores de la enseñanza cuando niñas y niños estén en condiciones de construir conceptos más específicos de cada una de las disciplinas que

En el jardín de infantes el tratamiento de las ciencias sociales y las ciencias naturales propone que las alumnas y los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del ambiente social y natural.

Introducción Propósitos Contenidos Orientaciones Evaluación Bibliografía

conforman el área de las ciencias sociales (antropología, historia, sociología, economía, geografía, etc.) y de las ciencias naturales (biología, química, física, astronomía).



Llevar a cabo este propósito asume como punto de partida que el jardín como institución y cada docente en particular conozca cómo es el ambiente en el que transcurre la vida de sus alumnas, alumnos, las familias y sus comunidades y, así problematizar las miradas que se construyen acerca de él. Los jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires se despliegan en paisajes, situaciones y contextos de vida muy disímiles: jardines de islas, comunitarios, jardines rurales o en pequeños parajes, en barriadas y grandes ciudades. Esta mirada requiere ser actualizada una y otra vez, de modo tal de capturar lo singular y específico de cada uno. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el ambiente no está formado solamente por lo cercano en el espacio y en el tiempo; las noticias de guerras lejanas, los animales de la selva y/o la sabana, las informaciones sobre la vida medieval a las que acceden a través de internet también forman parte de la realidad de niñas y niños.

Es preciso reconocer que el ambiente en su totalidad es inabarcable y supone que las y los docentes nos planteemos la pregunta acerca de qué recortes son los más significativos a la hora de pensar propuestas de enseñanza para determinado grupo con el fin de brindarles la posibilidad de "mirar con otros ojos" y enriquecer sus conocimientos sobre algún contexto cotidiano y conocido -dando cabida a las voces de las niñas y los niños, los saberes de las familias y las comunidades- y asimismo acercarles a contextos desconocidos que, de no mediar la escuela, probablemente, no tendrían ocasión de conocer.

Orientaciones para organizar la enseñanza

En síntesis, el propósito que asume la enseñanza de las ciencias sociales y naturales en el nivel se enmarca en la responsabilidad del jardín de educar niñas y niños cada vez más curiosas y curiosos, mejores observadoras y observadores, que se preguntan sobre la realidad, exploran, buscan información, logran establecer relaciones y articular explicaciones cada vez más complejas, al mismo tiempo que enriquecen su juego. Niñas y niños cada vez más autónomas y autónomos, con posibilidad de trabajar cooperativamente, de enfrentarse a otros puntos de vista y progresivamente coordinarlos con el propio, de modo de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos con perfil crítico, respetuoso, activo y responsable; capaces de participar creativamente en la sociedad de la que forman parte.



Niñas y niños observan los barcos pesqueros desde la playa.

Propósitos

- Diseñar situaciones de enseñanza que posibiliten que niñas y niños organicen, amplíen sus conocimientos acerca del ambiente social y natural y a la vez, enriquezcan el juego.
- Promover el acercamiento de las alumnas y los alumnos a contextos conocidos, así como acceder a otros desconocidos.
- Diseñar situaciones de enseñanza que permitan conocer e integrar múltiples diversidades socioculturales, así como también desnaturalizar las desigualdades abriendo el camino para su transformación.
- Favorecer el conocimiento y participación en algunas de las festividades y conmemoraciones significativas para las comunidades, la localidad, la provincia y el país.
- Diseñar propuestas didácticas que promuevan el conocimiento, respeto y cuidado por los distintos seres vivos y, el cuidado de la salud y del ambiente.
- Favorecer la autonomía de las alumnas y los alumnos en cuanto a la resolución de situaciones problemáticas, la búsqueda de información a través de variadas fuentes y la posibilidad de arribar a conclusiones provisorias.

Contenidos

Los contenidos del área “El ambiente social y natural” están organizados en seis bloques:

- La vida social y cultural
- Las historias de las niñas y los niños, de las familias y comunidades
- Los objetos
- Los seres vivos
- El cuidado de la salud y del ambiente
- El cielo

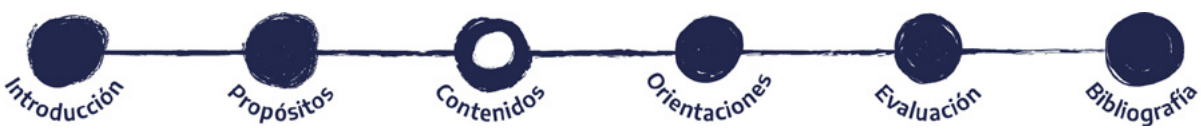
Los dos primeros bloques incluyen contenidos de ciencias sociales. Los relativos a los seres vivos y al cielo despliegan contenidos de las ciencias naturales. Los bloques de los objetos y del cuidado de la salud y del ambiente articulan contenidos de ambas áreas de conocimiento de modo de permitir una mirada más compleja. Si bien todo el capítulo está atravesado por las perspectivas de la Educación Sexual Integral, la Interculturalidad y la Educación Ambiental Integral cada una de ellas ilumina especialmente diferentes bloques. Así, por ejemplo, la vida social y cultural, las historias de las niñas y los niños, de las familias y comunidades recogen los aportes de la ESI y la interculturalidad; el cuidado de la salud y del ambiente considera la mirada también de la Educación ambiental. Esta última perspectiva se suma al bloque de los seres vivos.

Si bien todo el capítulo está atravesado por las perspectivas de la Educación Sexual Integral, la Interculturalidad y la Educación Ambiental Integral cada una de ellas ilumina especialmente diferentes bloques.

Los bloques referidos a la vida social y cultural y el de las historias están atravesados por las ideas propias del campo de las ciencias sociales, como la complejidad, la diversidad, la desigualdad, el conflicto social, los cambios y permanencias, la construcción social; y los bloques de las ciencias naturales, por las ideas de unidad y diversidad e interacciones y cambios.

La vida social y cultural

En este bloque se presentan contenidos de ciencias sociales referidos a los múltiples modos en que los grupos organizan la vida social y cultural. Estas formas variadas de organizar lo social incluye tanto a las instituciones (la radio cooperativa, el cuartel de bomberos, el centro de jubiladas y jubilados del barrio, entre otras); a los espacios sociales (la playa, la feria, la estación de tren, etc.), así como también a variadas prácticas culturales que se desarrollan en diferentes contextos (festejos populares -los carnavales, la ceremonia de la Pachamama, la fiesta del dulce de leche en la localidad de Vela-;



músicas y bailes- el candombe o el tango-; las comidas y las formas de cocinar de las comunidades bolivianas o venezolanas; los juegos y juguetes de la comunidad mbya guaraní o qom; etc.).

La vida social y cultural es sumamente **diversa** en tanto está formada por grupos de diferentes identidades sexo-genéricas y edades, de distintas procedencias migratorias y clases sociales, grupos de variadas etnias y religiones, que hablan diversas variedades lingüísticas del español, de lenguas originarias de América y de otros lugares del mundo, grupos de personas con discapacidad, etc. La vida social y cultural está entretejida por relaciones de poder que establecen jerarquías de unos grupos por sobre otros generando múltiples desigualdades en el sentido de que la distribución de los bienes materiales y simbólicos no es equitativa.

Educación intercultural

Aun cuando se trate de indagar el ambiente con niñas y niños, es preciso que las desigualdades y los conflictos sociales estén presentes al abordar los contenidos de este bloque -y de otros- a través de: las experiencias que relatan las alumnas y alumnos (una niña que comenta que un familiar se enfermó de covid, al conversar sobre la noticia de una huelga en demanda de mejores salarios o, los problemas que acarrean las fuertes lluvias durante varios días, etc.) y las situaciones que las y los docentes deciden trabajar en la sala (conocer cómo funciona el comedor comunitario o indagar el acceso desigual de mujeres y varones a un deporte tan popular como el fútbol, etc. (Ver por ejemplo **El fútbol, ¿un deporte para quiénes? - Continuemos estudiando**). Del mismo modo, el jardín se compromete a alentar la comprensión de que las desigualdades constituyen un problema de la sociedad que todas y todos sus miembros tienen que contribuir a revertir.

Ofrecer la posibilidad de tomar contacto con cambios y permanencias en las instituciones, los espacios sociales y prácticas culturales, comparando solo un momento del pasado con la actualidad, permitirá, acercarles a la idea de que el mundo social no siempre ha sido "tal como lo conocen" y, que este cambio no es solo del pasado hacia el presente, sino que la transformación también es posible hacia el futuro. Por ejemplo, los cambios y las permanencias en la plaza del barrio en el tiempo en que el bisabuelo era pequeño y la actualidad; los modos de vestir de distintos grupos sociales de principios del siglo XIX y el presente.

Conocer el ambiente desde la perspectiva de la diversidad, la desigualdad, los conflictos sociales y los cambios y permanencias procura promover, que niñas y niños construyan una mirada cada vez más compleja a la vez que comienzan a "mirar con otros ojos" sus propias formas de vida reconociendo que no son las únicas posibles.

Conocer el ambiente desde la perspectiva de la diversidad, la desigualdad, los conflictos sociales y los cambios y permanencias procura promover, que niñas y niños construyan una mirada cada vez más compleja a la vez que comienzan a "mirar con otros ojos" sus propias formas de vida reconociendo que no son las únicas posibles. Por ejemplo: los modos de vivir en familias; el trabajo que realizan

Educación Sexual Integral

las mujeres y los varones en el hogar y fuera de él; las maneras de "ir al jardín" en zonas rurales, urbanas, en las islas del delta; los festejos de los cumpleaños (**Los cumpleaños**); etcétera.

De esta manera, el jardín de infantes se propone ofrecer múltiples oportunidades para que niñas y niños comiencen a desnaturalizar ciertas desigualdades a la vez que, reconocen diversas formas de organizar y significar lo social como un modo de enriquecer los procesos de construcción y reconstrucción del mundo cultural del que forman parte.

Para que esto sea posible, es necesario poner a disposición distintos modos de buscar información como, por ejemplo: la observación directa, relatos, las informaciones que brindan los libros e internet, entrevistas a diferentes informantes, la observación de fotografías, de fragmentos de filmaciones, entre otros.

Contenidos

- Relaciones entre las funciones y sentidos de una institución o un espacio social o de las prácticas culturales con las necesidades y los deseos de distintos grupos de personas.

  Por ejemplo: *Relaciones entre las funciones de una asociación cultural (por ejemplo: Asociación de Ayuda Mutua Caboverdeana de Ensenada, la Asociación Japonesa de Burzaco, Centro Vasco de Chascomús) y los deseos y necesidades de las personas de esa comunidad de ayudarse mutuamente y compartir y transmitir sus comidas, bailes, música, costumbres, etc.*

- Relaciones entre las funciones y sentidos de una institución o de un espacio social o de prácticas culturales con los trabajos que desempeñan las personas, la organización del espacio y del tiempo, las normas, las indumentarias que utilizan, las dificultades que se presentan, etc.

  Por ejemplo: *Relaciones entre las funciones de la salita de salud del barrio Satélite de Moreno con el trabajo de médicas y médicos, enfermeras y enfermeros, personal administrativo; la organización del espacio (mesa de entrada, consultorios, vacunatorio), los carteles que indican las normas, la dificultad para conseguir turnos, etc.*

  Relaciones entre los sentidos de la murga (de expresión, crítica y diversión) con los trabajos que realizan las personas (la confección de los trajes, elaboración de las canciones y coreografías); los distintos momentos del desfile; los trajes y maquillajes que la caracterizan; etc. (Conocer y celebrar. el carnaval de la Quebrada y la murga en Kaufmann et al., 2016).

- Relaciones de semejanzas y diferencias en un mismo tipo de institución o espacio social o práctica cultural en comunidades diversas.

- Reconocimiento de la diversidad de formas de vida de las distintas comunidades.

  Por ejemplo: *Relaciones de semejanzas y diferencias entre el jardín de Isla Botija y un jardín urbano* (**Ser docente en un jardín de isla - Continuemos estudiando**)

  Relaciones de semejanzas y diferencias en los modos en que las familias arrullan a sus bebés con canciones de cuna o nanas: nana del Ñirihuau -comunidad mapuche- (**Panes y Rondas 32**); *Arrorró en quechua* (**Panes y Rondas 12**) - *Tororé de la comunidad guaraní* (**Panes y Rondas 18**).

Reconocimiento de los modos de vida de las y los mbyá guaraníes: los trabajos que realizan; el manga como uno de sus juegos tradicionales; su lengua; la importancia de las escuelas interculturales bilingües; etc. (**El Día del respeto a la diversidad cultural y el reconocimiento de prácticas culturales que conforman nuestras identidades**).

- Relaciones de cambios y permanencias - entre un momento del pasado y la actualidad - en una institución o espacio social o práctica cultural en relación con: el modo de realizar los trabajos, la organización del espacio, las formas de comunicarse, las normas, la indumentaria, etc.

  Relaciones de cambios y permanencias - en un momento del pasado y la actualidad- en la construcción social de las feminidades y las masculinidades.

  Por ejemplo: *Relaciones de cambios y permanencias en las escuelas -hace más o menos 100 años y la actualidad-: las escuelas eran solo de varones o de mujeres mientras que en el presente la mayoría son mixtas: los juegos que se jugaban, los uniformes de alumnas y alumnos, etc.* (**Los trabajos de varones y mujeres en el jardín de infantes - Continuemos estudiando**).

- Relaciones entre los trabajos con: los conocimientos que requieren; los materiales, las herramientas y maquinarias que se utilizan; la organización del espacio donde se desarrollan; los derechos de las trabajadoras y los trabajadores, las normas que los regulan; las dificultades que se suscita; la indumentaria que precisan; etc.

  Por ejemplo: *Relaciones entre el trabajo de tamberas y tamberos con el horario en que se levantan para ordeñar las vacas, las condiciones climáticas, las maquinarias que utilizan, las normas que cumplen, etc.*

  Relaciones entre el trabajo de vendedora o vendedor ambulante en la calle y los elementos que utiliza para llevar y exhibir la mercadería, las dificultades que tiene ante las inclemencias del tiempo y con los comercios del barrio y la policía en los lugares donde no está permitida esta actividad, etc.

- Inicio en el cuestionamiento del acceso desigual y estereotipado a los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos.

  Por ejemplo: *Inicio en el cuestionamiento de la distribución desigual de los trabajos que habitualmente realizan las mujeres y las niñas en el hogar y que podrían realizar los varones y viceversa* (**Desnaturalizar las miradas cotidianas acerca del trabajo**).

  Inicio en el cuestionamiento de los trabajos que habitualmente hacen las mujeres fuera del hogar y que podrían realizar los varones y viceversa (**Los trabajos de varones y mujeres en el jardín de infantes - Continuemos estudiando**).

- Observación sistemática.
- Elaboración y realización de encuestas y entrevistas.
- Búsqueda de información a través de fragmentos de textos informativos, relatos, testimonios y recursos digitales.
- Uso de cuadros y tablas comparativas sencillas.

- Organización y comunicación de la información de sus indagaciones a otras salas, a las familias, a la comunidad en formato papel o digital, etc.

Las historias de las niñas y los niños, de las familias y comunidades

En este bloque se reúnen aquellos contenidos que procuran acercar a niñas y niños a la idea de que cada quien posee una historia que es única e irrepetible pero que, a la vez, tiene similitudes con las historias de sus compañeras y compañeros. Del mismo modo, las familias, las comunidades, la provincia y el país construyen y reconstruyen sus historias.

Aproximar a las niñas y los niños a distintos pasados tiene como propósito que comiencen a **desnaturalizar** su mirada sobre contextos cotidianos y conocidos. Se trata de acercarlas y acercarlos a la idea de que, así como es posible identificar cambios, también hay continuidades, es decir, ciertos rasgos que permanecen en el tiempo. Por ejemplo: *las comidas y las cocinas de la infancia de abuelas y abuelos del centro de jubiladas y jubilados; cómo se trasladaban las personas y cómo eran los caminos hace 200 años (Declaración de la Independencia y vida cotidiana), cómo se proveían de agua en los tiempos de la revolución), y también a acercarse a contextos desconocidos del pasado (por ejemplo: cómo eran las pulperías, cómo era el trabajo del deshollinador, etc.).*

Aproximar a las niñas y los niños a distintos pasados tiene como propósito que comiencen a desnaturalizar su mirada sobre contextos cotidianos y conocidos.

Es en el marco de este propósito que procuramos poner en cuestión la enseñanza usual que tiende a reducir el abordaje de la historia en la escuela solo a las efemérides. Ante todo, aspiramos a resignificar el tratamiento del pasado en el jardín cuestionando sus sentidos, abriendo a otras temáticas y a diferentes temporalidades.

Efemérides

Sabemos que el cambio social y el tiempo histórico son nociones que las niñas y los niños entenderán con grandes dificultades y sólo muy tardíamente. Sin embargo, es posible que el jardín promueva sus primeras aproximaciones a distintos pasados y así vayan acercándose a la idea de cambios y permanencias. Para ello, es importante seleccionar y acotar sólo un momento histórico a considerar, por ejemplo, el tiempo en que las personas ancianas eran chicas, el período de la colonia, el momento en que se fundó la localidad, etc. No es propósito del Nivel Inicial hilar diferentes acontecimientos en períodos extensos que exceden las posibilidades de comprensión de alumnas y alumnos del jardín.

A la vez, en todos los casos es necesario ofrecer la posibilidad de tomar contacto directo con múltiples fuentes a partir de las cuales conocer estos distintos pasados: visitas a museos, observación de objetos antiguos, fuentes pictóricas y fotografías, entrevistas a una historiadora o a un vecino del barrio, observación de monumentos y placas, relatos, entre otros (Serulnicoff y Bernardi, 2017).

En este marco, la escuela asume el compromiso de constituirse en "pasadora de la memoria" (Hassoun, 1996). La memoria - "las memorias"- nunca son repetición sino reconstrucción compartida y en disputa y tienen un lugar principal en la conformación de las identidades (Jelin y Lorenz, 2004). Las memorias suponen también una relación con el futuro, en tanto este se abre desde ciertas posibilidades que se imaginan en el presente y que están cargadas de historia. La escuela alberga, transforma y transmite memorias en plural fruto de las historias personales, familiares, barriales, de las comunidades, de la Provincia y del país (**El árbol de las abuelas. Itinerarios entre infancias y memorias**).

Contenidos

- Identificación de cambios y permanencias entre un momento de las historias personales de las niñas y los niños y la actualidad en relación con algún aspecto de la vida cotidiana.
- Reconocimiento de algunas semejanzas y diferencias entre las historias personales y familiares de las niñas y los niños de la sala.

  Por ejemplo: *Reconocimiento de semejanzas y diferencias entre las historias de las chicas y los chicos de la sala, por ejemplo, en cuanto a las canciones que les cantaban para dormir, los juegos que jugaban, el momento en que comenzaron a caminar, quienes tomaban leche del pecho o en mamadera; etc.*
- Aproximación a algún aspecto de la vida cotidiana de las familias y las comunidades en un momento del pasado.
- Reconocimiento de las historias personales, familiares y de las comunidades.

  Por ejemplo: *Aproximación al momento en el que se fundó el JIRIMM: cómo era el edificio en sus inicios, quiénes fueron las familias fundadoras, las actividades que se hacían, el sentido de su nombre, etc.*
- Inicio en el conocimiento de algunas de las festividades y conmemoraciones significativas para las comunidades, la localidad, la provincia y el país.

  Por ejemplo: *Inicio en el conocimiento de la ceremonia de la Pachamama: realización de ofrendas a la madre tierra para agradecer las buenas cosechas y pedir protección (comidas y bebidas, música y baile con coplas, caja y quena, papel picado que representa la alegría, etc.).*

  En conmemoración del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia: inicio en el conocimiento - de las salas más grandes del jardín - de la censura de parte de la literatura infantil durante la última dictadura a diferencia de la actual vigencia de la libertad de expresión en democracia (**24 de marzo, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Los cuentos prohibidos**).
- Reconocimiento del patrimonio social y cultural: algunas formas en que el pasado se manifiesta en el presente (objetos antiguos que conservan las familias, aquellos que se preservan en los museos, placas, estatuas y monumentos en las plazas, sitios de memoria, edificios históricos de la localidad, etc.).

- Observación sistemática de fuentes pictóricas, fotografías, fragmentos de películas y documentales.
- Observación sistemática de objetos antiguos.
- Elaboración y realización de entrevistas.
- Obtención de información a través de fragmentos de textos informativos, relatos, testimonios.
- Aproximación a la observación de planos y mapas digitales y en papel.
- Organización y comunicación de la información de sus indagaciones a otras salas, a las familias, a la comunidad en formato papel o digital, etc.

Los objetos

Este bloque de contenidos reúne aportes de las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Los contenidos de las ciencias naturales proponen el acercamiento a las características de los materiales, las acciones que pueden realizarse con los objetos y los diversos cambios que ocurren tanto en los objetos como en los materiales.

El abordaje de los contenidos de las ciencias naturales se caracteriza por una **progresiva diferenciación**. En las salas de las más pequeñas y pequeños se parte de un tratamiento más indiferenciado que involucra las características de los materiales, los objetos y las acciones que se realizan con ellos. Las y los más grandes avanzarán en una mayor diferenciación entre los objetos y los materiales con los que están confeccionados. Así, por ejemplo, las más pequeñas y los más pequeños tendrán oportunidad de explorar la producción de sombras con su cuerpo y con diversos objetos reconociendo que no todas las sombras son iguales y que algunos objetos producen sombras poco nítidas o borrosas. Las y los más grandes, además de explorar los modos de producirlas, reconociendo dónde se debe ubicar el objeto y la fuente de luz para que se forme una sombra podrán establecer relaciones entre las características de los materiales y la calidad de las sombras -objetos construidos con materiales opacos las producen sombras nítidas mientras que objetos de materiales transparentes y translúcidos dan origen a sombras difusas.

Teatro

En todos los casos, se espera que niñas y niños realicen descripciones, encuentren regularidades, avancen en algunas generalizaciones. No es propósito del Nivel Inicial que elaboren explicaciones causales de los fenómenos. Es decir, el jardín procurará, por ejemplo, que reconozcan que, cuando se prepara la masa de pan y se la deja descansar en un ambiente cálido aumenta de volumen y se hace esponjosa, entre otras características, pero no se pretende que comprendan que estos cambios son el resultado de un proceso de fermentación por acción de las levaduras.

Los contenidos de las ciencias sociales suman a lo planteado el análisis de los objetos como una **construcción social** producto del trabajo de las personas. Se trata de acercar a las niñas y los niños al trabajo necesario, los materiales y las herramientas que se necesitan, las dificultades que se

presentan, los conocimientos que se requieren para la elaboración de objetos variados como: la pizza que se amasa en casa o en la pizzería, el dulce de frutillas que elaboran en la cooperativa, las carteras que hace la artesana o el artesano en cuero, etc.

Desde esta perspectiva, es importante reparar en que los objetos son **diversos** en distintas comunidades. Al comparar un momento del pasado con la actualidad, los objetos pueden cambiar o presentar permanencias y su distribución no ser equitativa (hace un tiempo atrás, muy pocas familias tenían teléfono en sus casas, había teléfonos públicos para quienes no contaban con uno, para hablar larga distancia había que discar y comunicarse con una operadora que concretaba la llamada mientras que en el presente se puede hablar por teléfono desde casi cualquier lugar y la gran mayoría tiene un aparato celular).

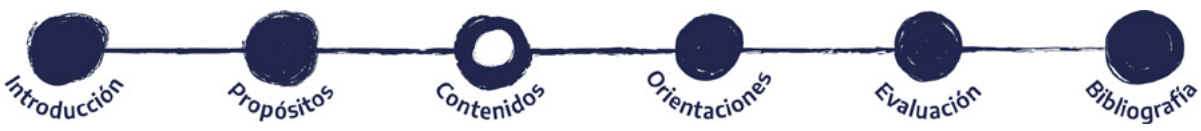
Para abordar los contenidos de las ciencias naturales, podrán obtener la información necesaria, fundamentalmente, mediante la exploración ya que las acciones sobre los objetos permiten reconocer cómo son y cómo se comportan. Esto no es así cuando se trata de conocer los objetos como construcciones sociales. Para ello, resulta necesario contar con otras fuentes de información como la observación de objetos antiguos y modernos, entrevistar a diferentes informantes, buscar más datos en un libro o en internet, etc. Al mismo tiempo, los contenidos de este bloque proponen que niñas y niños se inicien en el uso de cuadros o tablas sencillas, la observación de objetos antiguos y modernos, y la utilización de algunos instrumentos como goteros, tamices, embudos, etc. Así, por ejemplo, registrar en una tabla qué objetos fueron atraídos por el imán y cuáles no, o consignar en un cuadro las diferencias y las semejanzas entre una radio antigua y moderna.

Para abordar los contenidos de las ciencias naturales, podrán obtener la información necesaria, fundamentalmente, mediante la exploración ya que las acciones sobre los objetos permiten reconocer cómo son y cómo se comportan.

Contenidos

Los objetos: sus características y cambios

- Características de los objetos y los materiales. Texturas: rugoso, liso, acanalado, áspero, suave, etc. Flexibilidad: se doblan y no se rompen. Elasticidad: se estiran, se aplastan, se deforman y vuelven a su forma inicial. Plasticidad: se pueden modelar y conservan la forma. Brillo, etc.
- Exploración de las acciones que pueden realizarse sobre los objetos: hacerlos rodar, deformarlos, empujarlos, producir sonidos, etc.
- Exploración de algunas interacciones de los objetos y los materiales:



- Con el agua (absorben, flotan, son permeables).
- Con la luz (son opacos, transparentes, traslúcidos).
- Con el aire (pueden ser movidos, empujados, sostenidos por el aire).
- Con los imanes (algunos objetos pueden ser atraídos por ellos).

- Aproximación a la diferencia entre objeto y material:
  - Un mismo objeto se puede construir con diferentes materiales.

    Por ejemplo: *Colección de arandelas o de tornillos de diferentes metales, de plástico, de madera; colección de cestas o recipientes de cartón trenzado, de madera, de mimbre, lana.*
  - Un mismo material puede ser utilizado en la construcción de diferentes objetos.

    Por ejemplo: *Con la madera se pueden construir muebles, ventanas, juguetes, puertas, tablas de cocina, etc.*

- Exploración de cambios que ocurren en los objetos y los materiales:

  Cambios reversibles

  - Mezclas y separaciones: cuando se mezclan materiales se pueden separar y volver a obtener los materiales de partida. Por ejemplo: arena y piedritas, semillas de diferente tamaño, etc.
  - Uso de distintos métodos de separación por:

    Filtración entre un sólido y un líquido utilizando filtros de papel o de tela (por ejemplo, piedritas y agua, corchos y agua).

    Sedimentación dejando la mezcla en reposo hasta que los sólidos queden en el fondo y trasvasar el líquido (por ejemplo, agua y arcilla, agua y polvo de tiza).

    Tamización (entre sólidos) utilizando coladores y tamices, separación con pinzas y cucharas, para separar mezclas de materiales de diferentes tamaños (arena y piedritas, arena y corchos).

    Atracción por los imanes (arena y limaduras de hierro, tuercas de metal y canto rodado).
  - Cambios de estado: líquido a sólido y sólido a líquido, como resultado de exponerlos a condiciones variables de temperatura. Por ejemplo, agua, chocolate, manteca.

  Cambios irreversibles

  - Algunos materiales que se mezclan no se pueden volver a recuperar. Por ejemplo, cuando se agrega limón a la leche para elaborar ricota, las claras de huevo que se baten, el maíz pisingallo cuando se fabrica pochoclo, las verduras cuando se cocinan, la masa del pan y de la pizza cuando se les pone levadura.

- Exploración de cambios y movimientos

Los objetos pueden estar quietos o en movimiento, se pueden frenar, pueden subir o bajar; llegan más lejos o se mueven más rápido cuanto más inclinada es una pendiente, (por ejemplo, en una rampa), se frenan cuando las superficies son rugosas (por ejemplo, una rampa cubierta con una alfombra), pueden seguir diferentes trayectorias: circular (por ejemplo, la calesita o la vuelta al mundo), en forma espiralada (por ejemplo, tobogán con forma espiral), ascendente y descendente (de una pelota lanzada hacia arriba), la combinación de diversos movimientos (como en la montaña rusa donde los carritos suben, bajan, giran) (**Sobre planos inclinados y burbujas**).

Los objetos como construcción social

- Relaciones entre los usos que se hacen de los objetos y las necesidades y deseos de las personas.

  Por ejemplo: *Las trabajadoras y los trabajadores del campo ponen guardaganados en las entradas de los campos para que los animales no se escapen.*

  Los telescopios, satélites y sondas espaciales permiten estudiar el cielo y los astros.

- Los objetos como producto de diferentes trabajos: materiales que requieren, herramientas, maquinarias, técnicas y conocimientos, las dificultades que se presentan, la indumentaria que se necesita.

  Por ejemplo: *Para fabricar cuencos de madera la artesana - quien aprendió su oficio de su padre - trabaja en su taller; primero busca ella misma la madera que utiliza; imagina los cuencos, los dibuja y los talla; usa herramientas manuales como gubias y lijas (para cortar y ahuecar la madera) y luego los vende en una feria o en negocios.*

- Relaciones de semejanzas y diferencias entre distintos objetos que se utilizan para satisfacer necesidades semejantes en comunidades diversas.

  Por ejemplo: *Relaciones de semejanzas y diferencias entre las lanchas colectivas que se usan para trasladarse en las islas del Delta y el colectivo que las personas utilizan en pueblos y ciudades (***Relatos que viajan... De puño y letra: "Conocer el Delta en pandemia"***).*

  Relaciones de semejanzas y diferencias en los modos de transportar a las y los bebés: muchas familias utilizan cochecitos; mujeres andinas las y los cargan envueltos en aguayos sobre sus espaldas; las niñas y los niños mapuches acompañan a sus mamás en el kupülwe semejante a una mochila armada con cuatro tablillas que van unidas con un cuero de oveja (Tabakman, Silvia, en prensa). Como también, niñas y niños que, en cumplimiento de sus derechos, conviven con sus madres en unidades penitenciarias y se trasladan en combis hasta los jardines diariamente.

- Reconocimiento de cambios y permanencias -entre un momento del pasado y la actualidad- en un mismo tipo de objeto en relación con los materiales, su forma, los modos de uso, etc.

  Por ejemplo: *Reconocimiento de cambios y permanencias en el colectivo -hace más o menos 70 años y el presente- en relación con: el material con el que está construido, la forma en que*

*se paga el pasaje, la cantidad de personas que lleva, el fileteado de números y letras, choferes varones en su mayoría (**Desnaturalizar las miradas cotidianas acerca del trabajo**), etc.*

- Exploración activa y sistemática.
- Uso de instrumentos como goteros, tamices, filtros, etc.
- Uso de distintas formas de registro y organización de la información, listas, tablas, cuadros, fotos y filmaciones, etc.
- Realización de entrevistas.
- Observación de objetos antiguos y modernos.
- Búsqueda de información en libros, enciclopedias, internet, etc.
- Obtención de información a partir de imágenes, fotografías, filmaciones audiovisuales.
- Organización y comunicación de la información de sus indagaciones a otras salas, a las familias, a la comunidad en formato papel o digital, etc.

Los seres vivos

En la educación inicial, el trabajo en torno de los seres vivos se centra en los animales y las plantas. Sin embargo, resulta interesante "dejar abierta" la categoría de seres vivos, favoreciendo que, en situaciones puntuales, se pueda avanzar hacia otros grupos, tales como las algas, los hongos y los líquenes.

En el caso de las plantas se prioriza el abordaje de aquellas con flores por tratarse de una categoría posible de ser construida por niñas y niños pequeños (incluyendo flores que a veces no parecen serlo, como las de las gramíneas, o tallos diversos como es el caso de las cañas, etc.) y no se descarta la aproximación a otras categorías como las plantas con semillas, pero sin flores (como, las coníferas) e incluso las plantas sin semillas (como los helechos).



La observación directa permite conocer detalladamente los caracoles del patio del jardín.

La propuesta es que niñas y niños aborden las semejanzas y las diferencias entre los seres vivos en diferentes sentidos: se espera que describan y comparen tanto plantas como animales, reconociendo en cada categoría los rasgos comunes y las diferencias en relación con las partes que los conforman. (**Proyecto "Producción de infografías sobre animales polares"**)

Se incluyen algunos contenidos relativos a los seres humanos en este bloque, con el fin de que puedan establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre ellos y los animales (en particular los mamíferos). Se procura también que avancen en el reconocimiento de algunas relaciones entre las estructuras de estos seres vivos y las funciones -por ejemplo, los animales se desplazan, pero lo hacen de diferentes maneras: vuelan, caminan, reptan, etc.-, según el tipo de estructura -alas, patas, aletas, etc.-; las semillas dan origen a nuevas plantas, las raíces fijan la planta al sustrato y absorben nutrientes y agua.

El bloque propone asimismo analizar cambios a lo largo de la vida y en un período de tiempo determinado, por ejemplo, los cambios en las crías de algunos mamíferos desde que nacen hasta que se independizan de los adultos; los ciclos de vida de las mariposas que experimentan profundos cambios -huevo, larva, crisálida o pupa, adulto-. Se plantea además el abordaje de algunas interacciones entre seres vivos y entre seres vivos y el entorno: por ejemplo, algunas plantas viven apoyadas en otras plantas –es el caso de las plantas epífitas como orquídeas y bromelias-, las lombrices airean el suelo; los polinizadores transportan el polen de una flor a otra garantizando la perpetuidad de las especies vegetales.

En síntesis, los contenidos de este bloque, tal como se viene planteando están atravesados por los ejes: unidad y diversidad, cambios e interacciones. Se espera que niñas y niños avancen en la comprensión de los rasgos que caracterizan a los seres vivos: los invertebrados también son animales; los humanos comparten rasgos con los animales; las plantas y los hongos también son seres vivos; en el pasado lejano existieron animales, algunos muy diferentes a los actuales.

En síntesis, los contenidos de este bloque, tal como se viene planteando están atravesados por los ejes: unidad y diversidad, cambios e interacciones. Se espera que niñas y niños avancen en la comprensión de los rasgos que caracterizan a los seres vivos.

Contenidos

- Diferencias entre las plantas:
  - Las plantas son de variados tamaños y formas.
  - Tienen diferentes estrategias de crecimiento –verticales, rastreras, trepadoras.
  - Pueden tener un tallo o varios tallos (como los arbustos y algunas herbáceas).
- Las partes de las plantas. La mayoría de las plantas se caracterizan por tener hojas, tallos, raíces, flores, frutos, semillas, aunque hay plantas sin semillas como los helechos y sin flores como los pinos.
- Requerimientos de las plantas para crecer y desarrollarse: agua, luz, aire y sustrato (agua, tierra, una pared, otra planta).

Por ejemplo: *Todas las plantas necesitan agua para vivir pero no todas requieren la misma cantidad de agua; todas las plantas necesitan luz para crecer y desarrollarse, aunque no todas la misma cantidad - algunas crecen a la sombra mientras que otras requieren sol directo; las plantas viven sobre algún sustrato (tierra, arena, arcilla, troncos, paredes, cables, rocas, agua, etc.).*

- La reproducción de las plantas. Las plantas se reproducen a partir de semillas y de otras partes como tallos, raíces, hojas.
- Semejanzas y diferencias entre las mismas partes en distintas plantas:
  - Los frutos son diferentes entre sí tienen múltiples tamaños, texturas, colores, son secos o carnosos, pero todos contienen semillas.
  - Las hojas son de diferentes colores, bordes, tamaños, formas, integradas por una parte o por varias, pero todas tienen nervaduras.
  - Las semillas son diferentes entre sí, pero todas contienen el embrión.
  - Los tallos sostienen las ramas, hojas, flores, frutos, pero son diferentes en diversas plantas, etc.
- Características comunes de distintos animales, tanto vertebrados como invertebrados: partes del cuerpo, cobertura del cuerpo, descendencia, entre otros.

  Por ejemplo: *Todos tienen cabeza y cola, diversidad de coberturas –pelos, escamas, plumas, piel desnuda–, se reproducen de diversas maneras – vivíparos, ovíparos, ovovivíparos–.*
- Las estructuras de alimentación. Diferentes tipos de bocas y su relación con los alimentos que consumen: diferencias en los tipos y distribución de los dientes en animales herbívoros y en carnívoros; diversidad de picos en aves y el tipo de alimento que consume (frutos, semillas, huevos, otros animales), variedad de aparatos bucales en invertebrados (lamedor, masticador, picador-suctor) y su relación con el alimento que consumen.
- Las estructuras de desplazamiento (alas, aletas, patas, cola prensil), y su relación con las distintas formas de desplazarse (los que nadan, vuelan, reptan, caminan y vuelan, caminan y trepan, etc.).
- Diversidad de comportamientos en los animales: la defensa del territorio, la comunicación, la protección de las crías, la búsqueda de alimento, el camuflaje, los hábitos gregarios o solitarios.

  Por ejemplo: *Cuidado de las crías a través de la construcción de nidos, madrigueras, cuevas, la defensa de las crías frente al ataque de un depredador; la comunicación a través del canto en las aves, los sonidos y expresiones faciales en los monos; animales que viven en grandes grupos y todos cooperan en la búsqueda del alimento; animales como el bicho palo, el búho, el pulpo, se "confunden" con el paisaje y es difícil encontrarlos; los que viven en grupos como las abejas, las termitas, las cotorras, etc.*
- Animales del pasado y actuales.

- Los dinosaurios y los mamíferos prehistóricos sudamericanos. Tamaños, estructuras de locomoción, tipos de bocas y hábitos alimenticios, cobertura del cuerpo, características y modos de reproducción, cuidado de las crías.
- Animales extintos y en peligro de extinción. [60]

- Cambios en las plantas a lo largo del año y a lo largo de la vida.
  - Cambios a lo largo del año.

    Por ejemplo: *Algunos árboles pierden las hojas en un determinado momento del año, florecen en diferentes períodos del año, las cortezas de algunos troncos cambian de color, se desprenden trozos, las flores se transforman en frutos.*
  - Cambios a lo largo de la vida.

    Por ejemplo: *Plantas con un ciclo de vida menor al año; plantas que desarrollan su ciclo de vida en dos años, otras plurianuales.*
- Cambios de los animales a lo largo del año y de la vida.
  - Cambios a lo largo del año.

    Por ejemplo: *Cambian el pelaje, la piel, las plumas, etc.*
  - Cambios a lo largo de la vida.(Ver "Experiencia Mariposario del JI 909, Distrito: Villarino, Región 22. Disponible en: **https://youtu.be/EM39P0NoKKo**).

    Por ejemplo: *Algunas crías cuando nacen se parecen mucho a los adultos (gatos, vacas, jirafas, entre otros) y otras son muy diferentes (sapos, ranas, insectos como las mariposas y los escarabajos, entre otras).*
- Interacciones entre plantas y animales.
  - Entre animales: por ejemplo, animales que viven sobre el lomo de otros, se alimentan de otros.
  - Entre plantas: competencia por espacio, luz y nutrientes, plantas que viven apoyadas sobre otras plantas.
  - Entre animales y plantas: por ejemplo, animales que se alimentan de plantas, partes de plantas (frutos o semillas) que son transportados por animales.
- Uso que las personas realizan de los animales y las plantas.

  Por ejemplo: *Los animales de compañía, la alimentación basada en plantas, animales, hongos; usos industriales (tinturas, aceites, fibras vegetales, etc.), para ornamentación, etc.*
- Respeto y cuidado por los seres vivos.
- Observaciones sistemáticas.

60 Audio de niño de jardín de infantes. Disponible en: **https://drive.google.com/file/d/1beAzO9nEwdvy4SVbD0_N6noJvT0Emb2u/view?usp=share_link**

- Uso de algunos modos de registro de la información (por ejemplo, dibujos, imágenes con referencias, cuadros y tablas sencillas, escrituras autónomas, dictados al docente, fotografías, pódcast, grabaciones).
- Uso de instrumentos, por ejemplo, lupas, microscopios digitales.
- Realización de entrevistas a personas expertas, integrantes de la comunidad, etcétera.
- Búsqueda de información a partir de textos informativos, imágenes y audiovisuales.
- Organización y comunicación de los resultados de las indagaciones a otras salas, a las familias, a la comunidad en formato papel o digital, etc.

El cuidado de la salud y del ambiente

Este bloque de contenidos propone abordar los cuidados de la salud y del ambiente y reúne los aportes de las ciencias sociales y naturales. Su tratamiento supone el reconocimiento de diferentes marcos éticos y religiosos, diversas creencias y prácticas sociales y culturales relacionadas con el ambiente, el cuerpo y su salud; desiguales condiciones de vida; el conocimiento científico y tecnológico disponible; las normas y leyes vigentes; etc. Por otra parte, los cuidados de la salud y del ambiente implican diferentes niveles de responsabilidad tanto individuales como también familiares, comunitarios, institucionales, gubernamentales, entre otros.

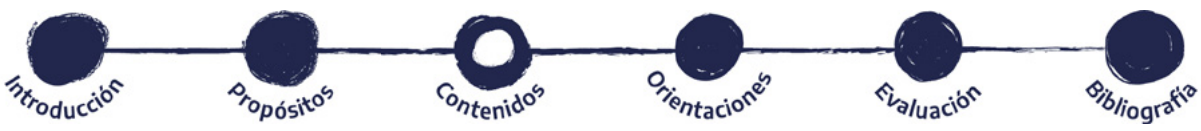
Educación Sexual Integral

Educación Ambiental Integral

El Nivel Inicial ofrece una primera aproximación a estas temáticas que se retomarán y profundizarán a lo largo de la escolaridad. Su tratamiento en el jardín resulta pertinente atendiendo tanto a la relevancia que la sociedad les otorga como a la importancia de que niñas y niños desde pequeñas y pequeños comiencen a construir conocimientos, actitudes, hábitos y valores que favorezcan **prácticas de autocuidado** y a la vez participen responsablemente en el cuidado de las otras y los otros y del ambiente.

Se propone seleccionar aquellas temáticas que permitan ser abordadas en una escala en la cual conserven su complejidad, puedan ser aprehendidas por chicas y chicos a la vez que favorezcan su autonomía y permitan involucrar a la comunidad. Así, por ejemplo, en relación con el cuidado de la salud resulta interesante indagar, cuestiones vinculadas con el cuidado de la boca y los dientes, ya que al mismo tiempo que conocen cómo es la boca por dentro, qué recaudos son necesarios tomar para cuidar los dientes, pueden

Se propone seleccionar aquellas temáticas que permitan ser abordadas en una escala en la cual conserven su complejidad, puedan ser aprehendidas por chicas y chicos a la vez que favorezcan su autonomía y permitan involucrar a la comunidad.



aprender a cepillarse en el jardín. Es decir, se trata de una temática a partir de la cual pueden construir ciertos hábitos con autonomía.

Para la selección de las problemáticas vinculadas con el cuidado del ambiente se priorizan aquellas que impacten en la vida del jardín, que incluyan la acción directa de las niñas y los niños procurando obtener resultados observables por parte de las y los integrantes de la comunidad educativa. Por ejemplo, el jardín cuenta con un patio, pero no con un espacio verde en el cual niñas y niños puedan tomar contacto con la naturaleza. De allí que, en las diferentes salas se proponen posibles proyectos tales como: construir una huerta-jardín, mariposarios, espacios con plantas para atraer colibríes y otros polinizadores, un "hotel de invertebrados" (**El ambiente provocador, clave para la alfabetización cultural**). A su vez, el equipo directivo en articulación con el municipio y organizaciones sociales participan en el diseño y la puesta en marcha de un corredor verde en el entorno del jardín (**Biocorredores urbanos: de la fragmentación a la bioconectividad**) que expande la propuesta más allá de los límites institucionales.

Tanto en las temáticas vinculadas con el cuidado del cuerpo como del ambiente es importante promover que las niñas y los niños comiencen a formar parte de propuestas de mejora y a reconocer cuándo la responsabilidad depende de ellas y ellos y cuándo de familiares, otras personas adultas, organismos gubernamentales, etc.

Contenidos

- Reconocimiento de las partes externas del cuerpo (manos, pies, cabeza, codos, etc.) y algunas de sus características.
  - Utilización de un lenguaje compartido socialmente para nombrar las partes del cuerpo.

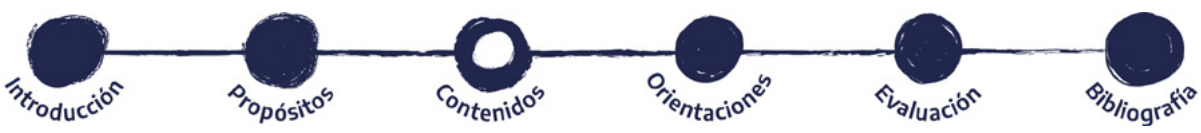
    Por ejemplo: *Reconocimiento de que el cuello sostiene a la cabeza y hace posible su movimiento, la rodilla sostiene el peso del cuerpo mientras corremos, saltamos o estamos de pie.*

    Reconocimiento de que la genitalidad suscita diferentes nombres que se usan en distintas situaciones y contextos.

    Educación Sexual Integral
- Comparación de las mismas partes del cuerpo en diferentes personas.

  Por ejemplo: *Distintos tamaños y formas de pies y manos: distintos colores de cabello, de ojos; distintas bocas.*
- Reconocimiento de cambios y permanencias a lo largo de la vida de las personas.

  Por ejemplo: *Las personas crecen, cambian su altura, el tamaño de manos y pies, etc. El color de los ojos de las personas no cambia. Algunos gustos permanecen, como puede ser jugar al fútbol o algunas comidas; otros pueden cambiar a lo largo de la vida, como la preferencia por un cierto tipo de música.*
- Aproximación al reconocimiento de la existencia de las partes internas perceptibles del cuerpo y su función.



Por ejemplo: *Los huesos y el sostén, los pulmones y la respiración, entre otros.*

- Reconocimiento de las diferentes necesidades y deseos de las personas, de la diversidad sexo-genérica, de la diversidad corporal y de formas de vida.
  - Inicio en el cuestionamiento de los estereotipos de belleza corporales de niñas y niños, mujeres y varones y las desigualdades que generan[61].

    Por ejemplo: *Inicio en el cuestionamiento del estereotipo de belleza masculina (varones musculosos, blancos, altos, etc.) y de belleza femenina (mujeres esbeltas, rubias, delgadas, blancas, etc.).*

    Aproximación a la idea de que las personas se identifican y expresan de múltiples maneras (mujeres, varones, trans) de acuerdo con sus gustos y deseos.
- Reconocimiento de la necesidad de construcción de comportamientos de autocuidado.

  Por ejemplo: *Reconocimiento del derecho a defenderse buscando ayuda de una persona adulta frente a situaciones en las cuales se sienten incomodados o vulnerados.*

  Reconocimiento de la posibilidad de decir "no" y de apartarse, no guardar silencio y buscar a una persona adulta a quien contar lo sucedido si alguien les toca, muestra o hace mostrar o tocar los genitales u otras partes del cuerpo que les incomode.
- Reconocimiento y apropiación de prácticas necesarias para cuidar la salud.

  Por ejemplo: *Lavarse las manos, el uso de barbijos, la ventilación de los ambientes, el cepillado de los dientes, abrigarse y desabrigarse, tomar mucha agua, etc.*
- Reconocimiento de las instituciones y de las y los profesionales que se ocupan del cuidado de la salud.

  Por ejemplo: *La función de hospitales y centros de salud, el trabajo de pediatras, enfermeras y enfermeros en el cuidado de la salud.*
- Aproximación a determinadas normas que se elaboran para cuidar la salud de la población.
  - Reconocimiento de cuándo la responsabilidad depende de niñas y niños y cuándo de personas adultas.

    Por ejemplo: *Aproximación al sentido y cumplimiento de algunas normas de tránsito: sendas peatonales por donde se puede cruzar la calle y los carteles que la indican, respeto de los colores del semáforo, uso de puentes para cruzar las vías del tren y rutas, etc.*

    Aproximación al sentido y cumplimiento de normas para la prevención del covid, cuáles pueden cumplir las niñas y los niños (el distanciamiento social, el uso de barbijos,

61 En el caso de nuestros jardines a los que asisten niñas y niños afrodescendientes en varios distritos de nuestra provincia es relevante poner en cuestión el concepto hegemónico de belleza. Al mismo tiempo que reconocer, por ejemplo, el valor del cabello, sus peinados que expresan marcas de la transmisión de las memorias identitarias e históricas de sus comunidades de origen. La literatura infantil de otros países latinoamericanos, por ejemplo, Brasil, Colombia, Bolivia, entre otros, nos ofrecen una frondosa literatura infantil para ampliar estas temáticas.

lavado de manos) y cuáles son responsabilidad de las personas adultas (las campañas de vacunación, ventilación de los ambientes).

Aproximación al sentido y cumplimiento de algunas normas que promueven una alimentación saludable: las etiquetas de alimentos brindan información en los envases para saber si tienen algunos componentes que no son buenos para la salud como azúcar, grasa, sodio, etc.

- Identificación de problemas ambientales que afectan la vida en el jardín: el exceso de ruido, el desperdicio de agua, los residuos (reducción, reciclaje, reutilización, reparación), el tipo de alimentos que se consume en el jardín, las características de los espacios verdes y patios de juegos del jardín, del barrio y la comunidad.

Educación Ambiental Integral

- Identificación de algunas de las causas de esas problemáticas y los diferentes niveles de responsabilidad (de las chicas y chicos del jardín, el personal de maestranza, equipo docente, directivo y supervisivo, la comunidad, autoridades locales, organismos estatales).
- Diseño y participación en acciones de mejoramiento.
  - Comparación de una problemática analizada en el jardín con la misma en otros espacios de la localidad: la basura en la plaza, en las veredas; el desperdicio de agua en las casas o en las cercanías del jardín -el riego de cultivos cercanos-; el estado de los espacios verdes cercanos al jardín; entre otros.

    Por ejemplo: *Comparación del problema de los residuos a escala del jardín y en la comunidad: Reconocimiento de la presencia, ausencia o escasez de vegetación –árboles, arbustos, herbáceas- en el patio del jardín y en la vereda, en la plaza o parque: identificación del estado de la vegetación – sanas, dañadas-, promoción de actividades conjuntas con el vivero del municipio - recibir plantas destinadas a mejorar los espacios comunes y el asesoramiento para el cuidado-; participación de las familias en el cuidado de las plantas; organización de la información en un folleto digital con ayuda de las y los estudiantes de primaria sobre el cuidado de las plantas y con información sobre las especies.*
- Valoración en el cuidado y mejoramiento del ambiente.
- Observación sistemática.
- Iniciación en el uso de algunos modos de registro de la información como dibujos, tablas sencillas, grabaciones, fotos, entre otros.
- Elaboración de encuestas y entrevistas.
- Obtención de información a través de fragmentos de textos informativos, testimonios, imágenes, audiovisuales, etc.
- Búsqueda de soluciones para problemáticas en el ámbito del jardín y de la comunidad.
- Organización y comunicación del resultado de sus indagaciones en el jardín, en la comunidad y con las autoridades locales en formato papel o digital, etc.

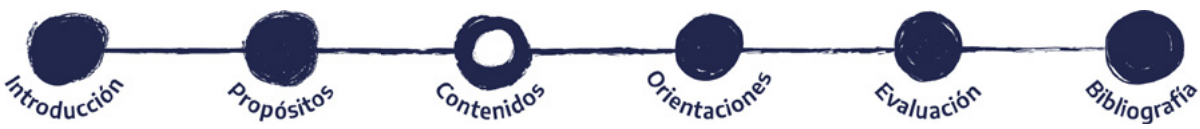
El cielo

En este bloque se propone una primera aproximación a conocer algunos “objetos” o astros observables en el cielo, desde la Tierra a simple vista o utilizando algún instrumento óptico. Se procura brindar oportunidades para que niñas y niños realicen observaciones del cielo a la mañana, a la tarde y ocasionalmente a la noche. Esta diversidad dará la posibilidad de interrogarse tanto sobre cuestiones relativas a los cuerpos celestes (sol, luna, planetas, estrellas, constelaciones, etc.), así como también sobre fenómenos atmosféricos tales como la lluvia, el granizo, la nubosidad, las temperaturas, el viento. Asimismo, permitirá que comiencen a diferenciar éstos de animales que vuelan en el cielo y de objetos tecnológicos (drones, aviones, etc.).

Se procura brindar oportunidades para que niñas y niños realicen observaciones del cielo a la mañana, a la tarde y ocasionalmente a la noche.

Contenidos

- El cielo diurno: cambios en el color del cielo a lo largo del día, identificación del Sol y periódicamente de la Luna, cambios en la forma de la Luna, presencia simultánea del Sol y la Luna. Cambios en la posición del Sol a lo largo del día y su relación con los cambios en la longitud de las sombras. La presencia de nubes en el cielo: variedad de formas y colores.
- Presencia en el cielo diurno de animales y de objetos tecnológicos que vuelan, drones, aviones, avionetas, helicópteros, paracaídas, aladeltas, parapentes, planeadores.
- El cielo nocturno. Identificación de la Luna y algunas características de la superficie. Cambios en la forma de la luna a lo largo de un período de tiempo. Observación de la presencia de las estrellas, planetas, satélites. Diversos colores y brillo. Los crepúsculos matutinos y vespertinos. (El cielo visto desde la Tierra).
- Fenómenos atmosféricos: cantidad de lluvia caída en un día, intensidad y dirección del viento, temperatura del aire.
- Diseño y construcción de Instrumentos sencillos de medición como pluviómetros “caseros”, manga de viento, anemómetros. Toma y registro de datos.
- Observación sistemática del cielo y registro a través de dibujos y fotografías.
- Observación de libros, vídeos e imágenes, aplicaciones como el Stellarium.
- Entrevistas a personas expertas.
- Uso de instrumentos de observación como binoculares y telescopios.
- Organización de la información en paneles o afiches de producción grupal con imágenes y textos.
- Comunicación de las indagaciones a otras salas, familias y comunidades.



Orientaciones para la enseñanza

Selección y organización de los contenidos



Alumnas y alumnos de un JIRIMM conocen una planta recicladora y observan cómo se reutilizan los envases de plástico.

Los bloques ofrecen una variedad de contenidos y a partir de ella cada institución y cada docente selecciona aquellos que serán abordados en las distintas propuestas de enseñanza. Este trabajo de elaboración y contextualización de los mismos dará cuenta de cómo se entraman en la particularidad de ese recorte del ambiente o de ese proyecto y también del alcance de los contenidos a enseñar de acuerdo con las características del grupo.

Las **unidades didácticas** se organizan a partir de un **"recorte" del ambiente**. Dado que las ciencias sociales y naturales tienen como propósito ampliar, enriquecer, diversificar los conocimientos de las niñas y los niños sobre el ambiente, este formato las y los involucra directamente. El criterio fundamental para sumar contenidos a una unidad didáctica es que ellos posibiliten enriquecer y profundizar la mirada de las niñas y los niños sobre el ambiente. Es decir, se seleccionan contenidos en función de su pertinencia para la indagación del recorte.

Por ejemplo, en una unidad didáctica que indaga la pizzería del barrio, las ciencias naturales aportan desde sus contenidos algunas respuestas a preguntas tales como: ¿con qué ingredientes se prepara la pizza?, ¿cómo son las masas de la pizza?, ¿qué sucede cuando se incluye levadura en la masa? Mientras que las ciencias sociales acercan aquellos relativos al modo en que se organiza la pizzería para elaborar y vender la pizza, los trabajos que realizan las personas, las herramientas que utilizan, etc. (La pizzería en Kaufmann et al., 2016).

Los **proyectos** también pueden incluir contenidos de diversas áreas curriculares. Por ejemplo, la elaboración de un libro: "Estoy creciendo". Para ello, se prevé conversar con las chicas y los chicos acerca de la información que incluirán en este libro, acordar registrar los cambios en el cuerpo a lo largo del año y también los cambios en la dentición, para comparar las mediciones realizadas y así reconocer que todas y todos crecen o cambian, aunque no al mismo ritmo.

Prácticas del lenguaje

Introducción · Propósitos · Contenidos · Orientaciones · Evaluación · Bibliografía

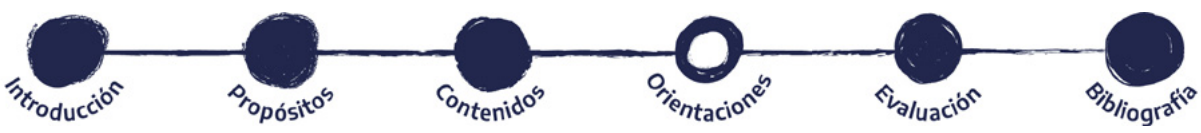
Tanto en las unidades didácticas como en los proyectos la **articulación entre los contenidos de las ciencias sociales y naturales** puede asumir distintas características:

- En algunos casos, el abordaje de los contenidos de un área potencia la comprensión de los contenidos de la otra y viceversa, permitiendo así una mirada integrada. Por ejemplo, la o el docente diseña una unidad para indagar la carpintería del barrio: analizan desde la perspectiva de las ciencias sociales cómo es el trabajo que se realiza, qué herramientas y materiales son necesarias, cómo aprendió su trabajo, cómo está organizado el espacio. Desde las ciencias naturales comparan las características de distintos tipos de maderas, exploran diferentes maneras de pegar y unir las maderas. Estos conocimientos les permitirán comprender mejor el trabajo y el funcionamiento de la carpintería.
- En otros casos, la unidad o el proyecto propone el abordaje de algunos contenidos de las ciencias sociales y algunos de las ciencias naturales que aportan conocimientos sobre la temática en cuestión, pero no se relacionan entre sí. Por ejemplo, la o el docente desarrolla una unidad didáctica para conocer la plaza: por un lado, propone encuestar a las personas para saber para qué van a la plaza, observar los sectores de la plaza, qué actividades se realiza en cada uno, el estado en el que se encuentran los juegos, el nombre de la plaza, etc. Por otro lado, observar y registrar los árboles de la plaza y compararlos en cuanto al tamaño, características del tronco - diámetro, textura de la corteza-, presencia de hojas, flores, frutos, etc. Cada una de las perspectivas aporta un conjunto de conocimientos para ampliar la mirada sobre la plaza, aunque en este caso, los contenidos de las ciencias sociales y naturales no se vinculan entre sí.
- En otras situaciones, los contenidos de un área lideran una unidad o un proyecto mientras que los contenidos de la otra constituyen tan solo un aporte. Por ejemplo, en la unidad didáctica sobre la Reserva Ribera Norte, la docente se plantea abordar fundamentalmente contenidos de las ciencias naturales: las características de la vegetación y de los animales que habitan ese espacio. Las ciencias sociales suman los referidos a la función social de la reserva (Ver en: *Parque Natural Municipal Ribera Norte* en Kaufmann et al., 2016). En el caso inverso, la unidad del cuartel de bomberos está liderada por sociales mientras que las ciencias naturales aportan la pregunta acerca de las características del uniforme de los bomberos.

No todas las unidades y proyectos admiten la inclusión de contenidos de las dos áreas. Así, por ejemplo, cuando las y los docentes proponen una unidad sobre la radio comunitaria los contenidos de las ciencias naturales, por su complejidad, no pueden ser abordados por niñas pequeñas y niños pequeños, o un proyecto para armar la murga de la sala incluye contenidos de sociales y otras áreas (como las artísticas) pero los de naturales no son pertinentes. En el caso de un proyecto de construcción de un mariposario en el patio sucede a la inversa: investigan qué plantas son las que atraen mariposas y cómo reproducirlas, indagan en internet cómo construirlo, realizan la plantación y cuidado de las plantas, observan la presencia de mariposas, sacan fotos para conocer sus nombres, indagan sobre el ciclo de vida, entrevistan a alguien que conozca sobre el tema, elaboran un libro sobre las mariposas.

Orientaciones para organizar la enseñanza

Las **secuencias didácticas** suelen resultar una estructura apropiada para trabajar contenidos que no se incluyen en las unidades didácticas o proyectos. Por ejemplo, la o el docente diseña una secuencia



para abordar la propiedad de la elasticidad de los objetos y materiales. Para esto selecciona un conjunto de objetos construidos con materiales elásticos como banditas, resortes, globos, tiras de gomaespuma con el objetivo de que reconozcan que luego de estirarlos recuperan su forma y tamaño. También se propone que los comparen con otros materiales que al estirarlos no modifican ni la forma ni el tamaño –por ejemplo, una piedra, una regla de madera, un lápiz- y finalmente con aquellos que al estirarlos o deformarlos no vuelven a recuperar su forma y tamaño como por ejemplo la arcilla o una masa. A lo largo de la exploración filma las acciones que las niñas y los niños realizan con los objetos y materiales para luego observarlas y promover un intercambio sobre los resultados de las exploraciones.

Efemérides

También en variadas oportunidades es preciso diseñar secuencias para abordar contenidos referidos a las efemérides.

Otra particularidad que asume el tratamiento de los contenidos relativos al ambiente en el Nivel Inicial se relaciona con el grado de profundidad con el que se abordan. Los contenidos se trabajan desde una **perspectiva descriptiva**. Se trata que niñas y niños profundicen sus descripciones, avancen en detalles, encuentren regularidades, establezcan algunas relaciones, pero no que puedan dar cuenta de las causas de los fenómenos. En este sentido, la descripción supone una actividad compleja que se diferencia claramente de la mera enumeración. Así un trabajo sobre los cambios que ocurren en los árboles a lo largo de año, posibilitará que reconozcan que todos los árboles cambian pero que estos cambios son diferentes entre las diversas especies: algunos pierden todas las hojas en el otoño mientras que otros las van cambiando durante todo el año, algunos tienen flores antes que hojas y otros no, etc. Sin embargo, la educación inicial no se propone que puedan dar respuesta de por qué sucede esto.

Otra particularidad que asume el tratamiento de los contenidos relativos al ambiente en el Nivel Inicial se relaciona con el grado de profundidad con el que se abordan. Los contenidos se trabajan desde una perspectiva descriptiva. Se trata que niñas y niños profundicen sus descripciones, avancen en detalles, encuentren regularidades, establezcan algunas relaciones, pero no que puedan dar cuenta de las causas de los fenómenos.

A la vez que se aproximan a estos contenidos de orden conceptual también lo hacen a ciertos **modos de conocer** característicos de estas áreas y que, en tanto contenidos, son también objeto de enseñanza: la exploración y la observación sistemática, el uso de cuadros, la confección de gráficos de barras, tablas, las entrevistas o las encuestas, la búsqueda en variadas fuentes de información, etc. Así, por ejemplo, para conocer sobre los juegos y los juguetes a los que jugaban las abuelas y los abuelos cuando eran pequeñas y pequeños es preciso realizar entrevistas, observar juguetes antiguos y fotos de aquella época. En este caso, a la vez que conocen sobre los juegos y juguetes en el pasado, aprenden a observar, a elaborar preguntas de acuerdo con el tipo de información que se pretende obtener y, por supuesto, a reconocer las historias personales y familiares. Del mismo modo,

para conocer sobre las plantas epífitas -por ejemplo, claveles del aire- y líquenes que viven apoyadas en ramas y troncos de los árboles, observan y registran con más detalle y precisión.

La convicción de ampliar y enriquecer las experiencias formativas de niñas y niños, el afán por reconocer potencialidades donde pareciera no haberlas, el compromiso de ofrecer a través de diversos medios el acceso a múltiples formas de vida conforman un marco fundamental para pensar las propuestas educativas en los diferentes contextos (Ver en: A la búsqueda de rastros de animales en el entorno del jardín en Kaufmann et al., 2016).

El diseño de las actividades

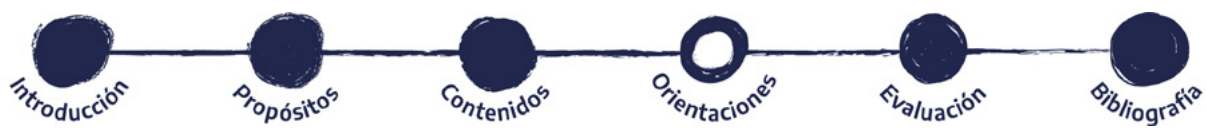
Muchas de las propuestas didácticas que se elaboran para las distintas salas del jardín abordan contenidos tanto de ciencias sociales como de ciencias naturales. Sin embargo, en el plano de las actividades es preciso reconocer que cada una de ellas permite trabajar, generalmente, contenidos de una u otra área. A lo largo del recorrido se hilvanan variadas actividades que en algunos casos promueven diferentes aproximaciones a un mismo contenido, mientras que en otros se abordan contenidos diferentes. En su conjunto, favorecen la construcción de conocimientos y alientan una mirada más compleja y enriquecida sobre el ambiente.

Por ejemplo, en una sala de 3 años es posible planificar la unidad didáctica "La heladería", puesto que así conocen y enriquecen la práctica social de comprar y vender y, el trabajo involucrado en un contexto que les resulta de interés. A la vez, exploran algunos cambios tanto reversibles como irreversibles. Para ello, conversan sobre los helados y sus gustos preferidos. La o el docente les propone ir a tomar un helado: cada quien elige el gusto y con ayuda sacan el ticket y lo piden. Además, observan los distintos sectores de la heladería, las heladeras, el trabajo de la persona que sirve el helado y los elementos que utiliza (envases, cucharitas, etc.), los carteles con fotos, etc.

Reparan en el trabajo del servicio de reparto en el caso de que la heladería contara con ello. En los días sucesivos, juegan a la heladería; en pequeños grupos preparan helados con jugos de fruta y observan qué sucede cuando se congelan y se vuelven a dejar a temperatura ambiente. También piden helado por teléfono, pagan a través de una aplicación, reciben al repartidor en la puerta del jardín, observan cómo es su trabajo y conversan con él. Juegan nuevamente, esta vez incluyendo elementos como triciclos o camioncitos para sumar el servicio de reparto. Al finalizar, invitan a las familias a jugar a la heladería.

La propuesta didáctica en su conjunto y las actividades están organizadas en torno de algunas preguntas vertebradoras elaboradas por las y los docentes. Algunas se irán respondiendo en el marco de una actividad y otras, a lo largo del recorrido. Se trata de que el grupo "haga suyos" estos interrogantes y formule otros de forma tal de que deseen e intenten encontrar respuestas. Los intercambios y conversaciones entre pares

La propuesta didáctica en su conjunto y las actividades están organizadas en torno de algunas preguntas vertebradoras elaboradas por las y los docentes.



y con la intervención docente, así como las situaciones de juego, permiten ampliar y confrontar los propios puntos de vista a la vez que reconocer aquello que no saben o las informaciones que poseen parcialmente y sobre las cuales seguir indagando.

Los modos de buscar información

Las y los docentes ofrecen múltiples y variados modos de buscar información alentando que la resolución sea cada vez con mayor autonomía. Para ello, selecciona y elabora el modo más adecuado para que niñas y niños busquen nuevas informaciones en función de los interrogantes que se esperan responder y, en este sentido, con el contenido o los contenidos que se pretende abordar. Se trata de promover situaciones en las cuales, con la guía docente, sean las niñas y niños quienes puedan acceder a ella "de primera mano".

La observación

La observación es un modo privilegiado de obtener información. Esto implica un doble desafío: observar para aprender y aprender a observar. Cuando se proponen estas actividades resulta importante prever las preguntas que guiarán la mirada, disponer de material pertinente y en la cantidad suficiente, brindar el tiempo necesario a cada quien, ofrecer instrumentos que favorezcan la observación de detalles.

Esto implica un doble desafío: observar para aprender y aprender a observar.

La observación suele resultar más fructífera cuando va acompañada de un registro gráfico realizado por niñas y niños. Dibujar supone volver a observar tantas veces como sea necesario para reconocer aspectos en los que no habían reparado, sumar detalles a la producción, entre otras. Contar con estos registros también facilita las puestas en común y la posibilidad de ser retomados y enriquecidos en otras actividades.

Es preciso reconocer que cuando se realizan observaciones éstas se entrelazan con inferencias. Esta distinción permite comprender por qué en ocasiones pareciera que no logran observar aquello que se les propone. Las y los docentes formulan preguntas que alientan esta relación y a la vez invitan a plantearse nuevos interrogantes. En la medida en que las niñas y los niños "más conocen" a partir de tomar contacto con otras fuentes, más ricas son sus observaciones. De allí la importancia de ofrecer variadas oportunidades para volver a observar a partir de la información que ofrecen las fuentes complementarias.

En algunos casos, se promueve una observación directa "en terreno". Este tipo de observación favorece el establecimiento de relaciones en el contexto en el cual se desarrolla. Así, por ejemplo, cuando se trata de indagar cómo son los lugares en los cuales viven ciertos invertebrados (bicho bolita, lombrices, hormigas) la observación en terreno resulta el modo más apropiado. Sin embargo, si lo que se pretende es que niñas y niños, se acerquen a las características externas de algunos invertebrados tales como las partes que forman el cuerpo, la presencia y cantidad de patas y antenas, la forma de la cabeza, etc., la observación directa se desarrolla en la sala donde es posible apreciar con mayor detenimiento,

utilizar instrumentos como las lupas que posibilitan detenerse en detalles, volver a mirar en reiteradas oportunidades. En el caso de la peluquería, observar en terreno permite conocer cómo está organizado el espacio y qué tarea se realiza en cada sector, cómo es el trabajo de la peluquera o el peluquero, etc. Mientras que en la sala mirar en detalle los instrumentos que se utilizan en la peluquería permite profundizar el conocimiento acerca de su oficio.



En pequeños grupos observan fotografías para conocer los modos de celebrar los cumpleaños en el pasado y compararlos con los festejos del presente.

Las imágenes o fotografías también aportan información. En ocasiones, se propone observar fotografías de la playa para ya contar con una primera aproximación antes de la visita. En otros casos, las imágenes brindan datos que contribuyen a complementar cierta información: por ejemplo, para observar cómo se organiza el hormiguero por dentro. En otras oportunidades, es el modo de acercar realidades distantes en el tiempo y en el espacio, por ejemplo, los animales que viven en el fondo del mar, los animales del pasado, como era el JIRIMM cuando se fundó hace mucho tiempo, o en un jardín urbano observan el tambo. En algunos casos resulta más pertinente la observación de imágenes impresas o en dispositivos digitales, en pequeños grupos y en otros, su proyección a sala total.

Las filmaciones, películas o documentales presentan en acción y movimiento aquello que se está analizando: por ejemplo, un animal cazando una presa, el nacimiento de una cría, el funcionamiento de la lancha almacén en el delta, el traqueteo de una carreta y las dificultades del camino a principios del siglo XIX. Se trata de compartir algunos fragmentos que den respuesta a las preguntas planteadas teniendo en cuenta que muchas de estas filmaciones no están destinadas al público infantil.

Para llevar a cabo este tipo de actividades se requieren imágenes de buena calidad, reproducciones de cuadros, ilustraciones naturalistas o fotos, filmaciones y películas. Las imágenes humanizadas de animales, las ilustraciones estereotipadas de hechos sociales, las películas de dibujos animados no son apropiadas para buscar información en ciencias sociales o naturales porque tienen otro propósito: llevar al espectador a mundos imaginarios, repletos de fantasía y magia (Kaufmann et al., 2016).

Niñas y niños también buscan información a través de la observación de objetos que testimonian la vida social y cultural del pasado y del presente. Se trata de una propuesta específica del campo de las ciencias sociales. Los objetos dan testimonio del contexto y la trama de relaciones de la cual forman parte. Es necesario orientar la observación de modo que niñas y niños puedan formularse preguntas sobre quiénes los usan o usaban, en qué situaciones, cómo fueron fabricados, etc., y a la vez, brindar informaciones que aportan otras fuentes como textos informativos, entrevistas, etc. para complementar dichas observaciones.

En este sentido, los museos ocupan un lugar privilegiado donde poder observar objetos antiguos vinculados con la historia del país, de la provincia o de las comunidades, así como también la posibilidad de conocer testimonios de la vida cotidiana de otras épocas a partir de las colecciones de diferentes

organizaciones y personas del barrio, como por ejemplo: una farmacia que conserva frascos antiguos, mostradores, publicidades de remedios, etc.; un ferretero que atesora llaves; una coleccionista de autos antiguos; un establecimiento rural que guarda viejas máquinas y herramientas, entre otros.

La observación e interpretación de planos, mapas sencillos y de recorridos virtuales, tiene el propósito que niñas y niños realicen sus primeras aproximaciones a estas fuentes de información. A la vez que obtienen datos relevantes, como, por ejemplo, cuando en la sala de 5 miran el mapa físico político de la Argentina para conocer que "el color marrón oscuro" indica las montañas altísimas que cruzaron San Martín y sus soldados u observan en un plano digital el camino que van a hacer hasta llegar a la plaza, toman contacto con diferentes tipos de planos y mapas y el modo de utilizarlos.

La consulta a informantes

Otro modo apropiado de buscar información en el jardín de infantes es a través de la consulta a informantes. En algunos casos, el grupo elabora y realiza entrevistas a informantes que concurren a la sala, a través de videollamadas o en sus lugares de pertenencia. Se trata de un modo adecuado para profundizar sobre una temática, para obtener información de "primera mano", para sumar otras voces, para promover que niñas y niños pregunten cada vez de un modo más autónomo, etc. A veces es la maestra o el maestro quien releva el testimonio y lo pone a disposición del grupo por medio de una filmación o por escrito. Asimismo, podrán ver y/o escuchar entrevistas sobre alguna temática de interés en internet. Por ejemplo, la sala de 5 está trabajando sobre cuestiones relativas al cielo. Realizaron algunas observaciones y registraron la presencia de la luna y el sol en el cielo diurno, la o el docente les propone ver una entrevista a una astrónoma o entrevistar a un aficionado para que les cuente cómo realizan las observaciones del cielo, si observan solo de día o también lo hacen de noche, si utilizan algún instrumento para ver mejor, etc.

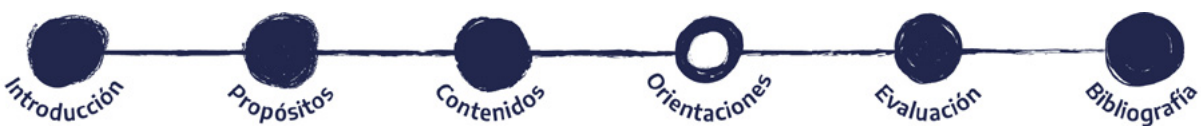


La visita de un informante aporta datos de primera mano para profundizar en un tema.

Para que niñas y niños puedan intervenir de un modo activo en la elaboración de preguntas es necesario hablar, leer, escuchar, intercambiar ideas sobre el tema. Por lo tanto, las actividades de elaboración de entrevistas permiten tanto sistematizar la información aprendida como reconocer y elaborar las preguntas sobre las cuales aún es preciso seguir investigando.

Prácticas del lenguaje

En algunas situaciones para conocer la respuesta de muchas personas sobre un mismo tema se realiza una encuesta con pocas preguntas, por lo general, cerradas.



Las historias de vida son relatos en primera persona que permiten conocer más sobre el tema que se está indagando.

Una mención especial requiere el pedido de información a las familias puesto que algunos datos solo pueden ser aportados por ellas: las canciones que les cantaban cuando eran bebés, cuándo comenzaron a caminar, si comen empanadas y cómo las preparan, etc. En la medida de lo posible, es importante que sean las chicas y los chicos quienes buscan esa información y la acercan al jardín para compartirla en la sala.

El acercamiento a estas fuentes de información requiere de alguna instancia organizativa: grabar y volver a escuchar algunos fragmentos de la entrevista, elaborar cuadros o gráficos para analizar los resultados de una encuesta. Todos ellas resultan apropiadas para volver a poner en foco aquello que se está indagando.

Una mención especial requiere el pedido de información a las familias puesto que algunos datos solo pueden ser aportados por ellas: las canciones que les cantaban cuando eran bebés, cuándo comenzaron a caminar, si comen empanadas y cómo las preparan, etc. En la medida de lo posible, es importante que sean las chicas y los chicos quienes buscan esa información y la acercan al jardín para compartirla en la sala.

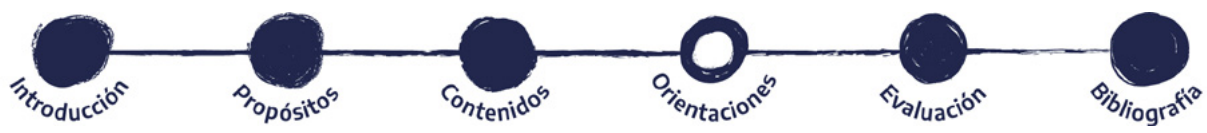
La lectura de textos informativos

Los textos informativos como enciclopedias, revistas, libros de divulgación, que se pueden consultar en formato papel o digital, permiten acercar informaciones sobre aspectos específicos y datos que no están presentes en las otras fuentes; por ejemplo, cómo es por dentro el cuerpo de las lombrices, cómo son las bocas de diferentes invertebrados, etc., o en qué consistió la participación de María Remedios del Valle en el ejército de Belgrano.

Cuando se seleccionan textos es necesario considerar: que tengan información precisa, confiable y rigurosa; con imágenes realistas que estén acompañadas por epígrafes breves, que contribuyan a complementar o consolidar la información que circula en el grupo. En algunas oportunidades se propone la búsqueda de información de manera autónoma; la o el docente marca algunas páginas del libro o revista y niñas y niños podrán leer la información. En otros casos, es el adulto quien lee para el grupo.

La exploración de objetos

En muchas actividades de ciencias naturales, en particular en las que involucran a los objetos, las niñas y los niños obtienen información a través de la exploración: prueban cómo hacer para separar una mezcla de piedritas y arena; iluminan objetos con linternas para obtener sombras; cortan vegetales, los mezclan con agua y luego los filtran para fabricar tinturas; deslizan autos por planos inclinados de diferentes alturas, prueban hacer burbujas con burbujeros de diferentes formas; etc. En todos los casos, las acciones que niñas y niños realizan con y sobre los objetos les permiten obtener información.



En ocasiones resulta necesario prever algunas restricciones que permitan que efectivamente se aborden los contenidos que se propone: así, por ejemplo, para comparar qué le sucede a la leche, a un tomate y a fideos secos cuando se los deja fuera de la heladera es necesario tomar una muestra de cada uno y someterlos a las mismas condiciones (cada uno dentro y fuera de la heladera); si se trata de que las chicas y los chicos reconozcan que algunos materiales absorben agua y otros no, se requiere echar la misma cantidad de agua sobre cada uno de los materiales; etc.

Cuando se realizan este tipo de propuestas se apela a que niñas y niños se involucren en ellas del mismo modo y con el mismo interés que cuando realizan exploraciones fuera del ámbito del jardín de infantes, pero la diferencia fundamental es que las y los docentes procuran que las exploraciones se relacionen con los contenidos que se proponen trabajar. Para ello plantean interrogantes o preguntas que motorizan y guían la exploración: ¿cómo saldrán las burbujas con burbujeros que no son redondos?; ¿se podrá separar esta mezcla?, ¿cómo?; ¿cómo podemos hacer para que se forme una sombra?; etc.

Las y los docentes seleccionan los materiales pertinentes para la actividad, prevén la organización del espacio, la regulación del tiempo, la organización del grupo; asumen un rol activo a la hora de favorecer la sistematización y organización de la información que circula durante la exploración. Formulan preguntas que promueven la reflexión, favorecen las interacciones entre las niñas y niños con el fin de que compartan o confronten resultados, alientan a "poner en palabras" las acciones. Recuperan el objeto de la exploración y de ese modo guían los aprendizajes de niñas y niños hacia los objetivos previstos, vuelven sobre los interrogantes iniciales que motorizaron la búsqueda de información a través de la exploración. Por ejemplo, ¿cómo es la forma de los avioncitos de papel que vuelan más lejos?, ¿y la de los que permanecen más tiempo en el aire?, ¿cómo son las alas en cada caso?

Las salidas educativas

Las salidas didácticas reúnen diferentes situaciones de búsqueda de información: la observación directa, la realización de encuestas o una entrevista, etc. Pese a las dificultades que muchas veces concita su preparación son de un valor incalculable puesto que permiten poner a las chicas y chicos en contacto directo con el ambiente social y natural.

Aportar información sobre el lugar a visitar, acordar los aspectos donde se focalizará la mirada, definir los modos de registro de la información son algunos de los quehaceres que la o el docente realiza con el grupo previamente a la salida didáctica. Para ello, es importante conocer con anterioridad el lugar, definir los sectores a recorrer; en el caso de contar con el acompañamiento de guía, explicarle con anticipación los propósitos de la actividad y



La maestra prevé modos de registrar mientras observan para ampliar la mirada.

acordar el recorrido a realizar, compartir las consignas de trabajo con las otras personas adultas que acompañan la experiencia, etc.

Durante la salida se pueden organizar pequeños grupos, si las características del lugar lo permiten. Cada subgrupo llevará una consigna de trabajo y el acompañamiento de una persona adulta.

Luego, las informaciones relevadas se ponen en común, se organizan y sistematizan a través de situaciones variadas. El registro a través de fotografías, audios, filmaciones, las informaciones presentes en Internet no solo permiten retomar en la sala lo indagado sino también sumar a quienes por algún motivo no hayan podido participar de la experiencia. Las salidas didácticas requieren del trabajo conjunto de docentes, el equipo de conducción y las familias, de modo de aunar esfuerzos para ofrecer a niñas y niños la posibilidad de visitar sitios de valor histórico, cultural, natural, que tal vez, de no mediar la escuela, no tendrían la oportunidad de conocer.

Las salidas didácticas requieren del trabajo conjunto de docentes, el equipo de conducción y las familias, de modo de aunar esfuerzos para ofrecer a niñas y niños la posibilidad de visitar sitios de valor histórico, cultural, natural, que tal vez, de no mediar la escuela, no tendrían la oportunidad de conocer.

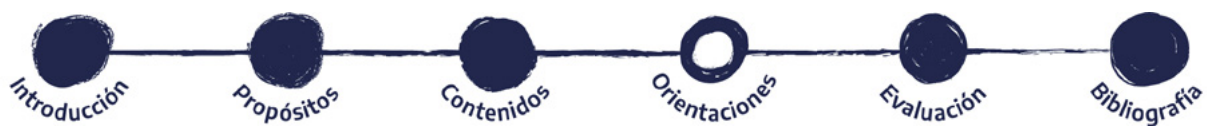
La organización y sistematización de la información

Para favorecer la construcción de nuevos saberes es necesario prever situaciones de sistematización y organización de la información, destinadas a ordenar lo averiguado, confrontar los datos recabados con los disponibles en el grupo, reflexionar sobre las preguntas formuladas en diferentes momentos, avanzar en la elaboración de conclusiones. Se trata de generar intercambios plenos de sentido para niñas y niños, en los cuales puedan participar aportando sus experiencias, compartiendo sus hallazgos, expresando sus impresiones.

En algunos casos, es durante el momento en que están buscando la información cuando la o el docente plantea una pregunta que orienta la reflexión; por ejemplo, propone la exploración de los planos inclinados, pregunta sobre la forma de los objetos y cómo se deslizan, promueve la comparación de los resultados obtenidos mientras lanzan el mismo objeto por dos planos inclinados de diferentes alturas. En otras oportunidades, se trata de una situación especialmente diseñada para organizar y sistematizar la información relevada: la elaboración de cuadros, tablas, gráficos de barras, dibujos - actividades en las que a veces escriben por sí mismos y otras, a través del adulto - y, por supuesto, el juego dramático. En todos los casos, es preciso que la o el docente oriente la lectura de los diferentes tipos de registro, reponiendo las preguntas que guiaron la indagación, contribuyendo a que comprendan la relación entre los datos que se consignan.

La comunicación de lo indagado -en formato papel o digital- a otras salas, a las familias, a la comunidad puede ser un modo de organizar y sistematizar la información en la medida en que niñas y niños asumen un rol protagónico en la elaboración de dichas producciones. La sistematización de la información, en toda su gama de posibilidades, puede ser

Educación digital



elaborada por el grupo completo o en pequeños grupos y alienta que establezcan relaciones, busquen regularidades, enriquezcan sus descripciones, relativicen algunos supuestos.

Intervenciones docentes

Tal como se viene planteando a lo largo de este capítulo, las intervenciones docentes en las propuestas de indagación del ambiente tienen lugar en diversos momentos y con diferentes intensidades e intenciones. Resulta importante considerar que ellas comienzan cuando se trazan las primeras ideas sobre el trabajo del año, es decir, ya antes de iniciar una unidad o un proyecto y mucho antes de desarrollar una actividad en la sala.

Uno de los puntos centrales de la intervención docente consiste en la tarea de **elaborar buenas preguntas** que posibiliten que las niñas y los niños se involucren en las propuestas, avancen en sus conocimientos, se sientan interesados en saber y conocer, busquen información lo más autónomamente posible para resolver los interrogantes, etc. Para ello será necesario, en algunos casos, interrogarse con el fin de poner de relieve cuestiones en las que no reparamos en nuestra vida cotidiana y también revisar ciertas representaciones y prejuicios. Las preguntas que vertebran u organizan las propuestas destinadas a niñas y niños en ocasiones son tan evidentes a la vista de las personas adultas que resulta dificultoso tomar conciencia de su potencialidad para promover nuevos aprendizajes: ¿solo hay aire en los espacios abiertos o también en la sala?; ¿cómo podemos darnos cuenta de ello?; ¿cuánta sal puede disolverse en un vaso de agua?; ¿podremos volver a separar la sal del agua?; en las infancias de las abuelas y los abuelos: ¿iban a la escuela?; ¿la directora del jardín vive en la escuela?; ¿en qué consiste su trabajo?; ¿cuáles son las semejanzas y diferencias entre una calle y una ruta?; ¿todas y todos tenemos familias?

Elaborar buenas preguntas resulta una tarea compleja que requiere de tiempo y previsión. Aun así, en ocasiones las preguntas centrales que organizan las propuestas tendrán que ser reformuladas, aclaradas o redefinidas en el transcurso de la actividad. Una escucha atenta y la observación interesada durante el desarrollo de las actividades permitirán realizar aquellos ajustes o modificaciones a los interrogantes iniciales. Asimismo, prever las preguntas es indispensable para diseñar las instancias de sistematización y organización de la información.



La maestra plantea preguntas y aporta información en el momento de la observación.

Durante el desarrollo de las propuestas, las y los docentes participan muy activamente: formulan preguntas y repreguntan frente a las acciones o respuestas del grupo, aportan ideas e informaciones, ofrecen materiales, promueven

el intercambio, alientan a que niñas y niños expresen sus puntos de vista y sus opiniones, gestionan instancias para organizar y sistematizar la información. La escucha y la observación que realizan durante el desarrollo resulta una fuente invalorable para tomar decisiones in situ o a posteriori en relación con la tarea. Las y los docentes también participan activamente cuando, al finalizar una actividad, analizan lo sucedido, evalúan aquello que sería necesario modificar o resultó interesante y a partir de allí diseñan nuevas propuestas.

Para abordar las actividades vinculadas con la indagación del ambiente, las propuestas en pequeños grupos resultan particularmente apropiadas por distintos motivos. En algunos casos el tipo de material que se brinda a las niñas y los niños requiere de la presencia de una persona adulta, que a la vez que orienta la observación, cuida el material. Por ejemplo, nidos, lupas, microscopio digital, objetos antiguos. Asimismo, cuando el material con el que se cuenta para realizar una actividad es escaso resulta más adecuado organizar pequeños grupos con el fin de que puedan contar con las condiciones adecuadas para desarrollar la actividad. Por ejemplo, imanes, lupas, fotografías, etc.

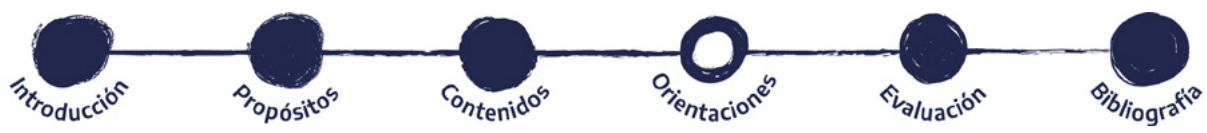
En ocasiones, el tipo de actividad que se plantea resulta más fructífera si se realiza en pequeños grupos ya que cada niña o niño puede asumir la palabra, expresar su punto de vista, escuchar lo que opinan sus compañeras y compañeros, intercambiar pareceres. Por ejemplo, elaborar una entrevista, dictarle a la maestra o el maestro el epígrafe de unas fotos, salir a realizar una encuesta al personal del jardín, etc.

La indagación del ambiente social y natural y el juego

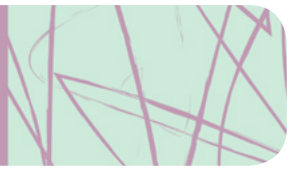
Las niñas y los niños juegan a aquello que forma parte de su mundo social y cultural. El juego es un modo en el cual se apropian de la cultura a la vez que la reelaboran. En este sentido, expandir el horizonte de lo conocido amplía el juego. Es por ello que el jardín asume el desafío de elaborar propuestas didácticas que favorezcan esta articulación. Este es un criterio a considerar cuando se realiza la selección de recortes del ambiente en todas las salas del jardín, pero muy especialmente en los grupos de las y los más pequeños y cuando se trata de “mirar con otros ojos” contextos conocidos.

Las niñas y los niños juegan a aquello que forma parte de su mundo social y cultural. El juego es un modo en el cual se apropian de la cultura a la vez que la reelaboran. En este sentido, expandir el horizonte de lo conocido amplía el juego.

Tanto en el despliegue del juego dramático como en el de construcción es posible observar y reconocer algunas de las experiencias, saberes e informaciones que poseen chicas y chicos. Asimismo, se pueden entrever las preguntas que se hacen y aquello que no conocen. Es por ello que en ocasiones resulta un modo privilegiado para dar comienzo a una propuesta didáctica: organizar un sector de la sala para jugar a la panadería (**Las salas multiedad relato de una experiencia**), brindar materiales para jugar al consultorio médico, ofrecer autos, herramientas y bloques para construir y/o jugar al taller



mecánico, etc., posibilita que las y los docentes se acerquen a los conocimientos y saberes de niñas y niños y también a algunas vacancias y lagunas a partir de las cuales generar interrogantes que inviten a indagar y seguir jugando.



Para que el juego se enriquezca es fundamental que éste se engarce con distintos modos de buscar información. En ese proceso, en la medida en que niñas y niños más indagan el ambiente, el juego que se despliega incluye otras situaciones, genera nuevos intercambios, suma roles a la escena dramática.

En este recorrido el juego dramático también permite "pasar en limpio", organizar, sistematizar los nuevos conocimientos que niñas y niños van aprendiendo y, asimismo, se presentan en él nuevas preguntas a ser indagadas. El armado de los escenarios de juego junto con el grupo, la planificación conjunta de los elementos a incluir y el desarrollo mismo de las escenas permite que las y los pequeños organicen las informaciones. Una vez que se concluye el itinerario didáctico, los materiales pueden quedar disponibles en una caja para seguir jugando cuando así lo decidan niñas, niños y docentes.

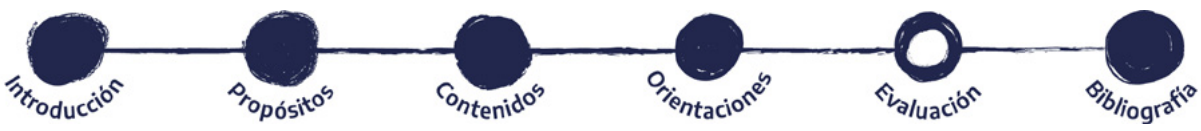
Cabe señalar que no siempre es posible este ida y vuelta entre el juego dramático y la indagación del ambiente. Se trata de pensar si las situaciones de juego que se plantean, permiten que chicas y chicos se apropien de algunos contenidos, y a la vez, si el aprendizaje de esos contenidos contribuye a potenciar el juego. Estas ideas requieren de cierta consideración en el armado del itinerario anual de la sala, de modo de alternar propuestas que no habilitan la articulación de la indagación del ambiente con el juego dramático con otras en las que esta vinculación sí es posible.

Evaluación

En la medida en que las y los docentes ofrezcan estas y otras experiencias podrán evaluar que sus alumnas y alumnos se inician en:

- Ampliar la mirada sobre el ambiente social y natural formulando nuevas preguntas, profundizando sus observaciones, estableciendo nuevas relaciones, etc.
- Establecer relaciones entre las funciones y sentidos de las instituciones, los espacios sociales, las prácticas culturales y los objetos con las necesidades y deseos de las personas.
- Identificar los trabajos involucrados en una institución, espacio social, práctica cultural o en la elaboración de algún objeto.
- Reconocer ciertos aspectos que cambian y otros que permanecen entre un momento del pasado y la actualidad: en una institución, un espacio social, una práctica cultural, un objeto, un trabajo o algún aspecto de la vida cotidiana de las familias o de las comunidades.
- Establecer relaciones de semejanzas y diferencias entre su historia personal y familiar y la de sus compañeras y compañeros.
- Conocer y participar de algunas festividades y conmemoraciones significativas para las comunidades, la localidad, la provincia y el país.
- Establecer relaciones de semejanzas y diferencias en un mismo tipo de institución, espacio social, práctica cultural, un trabajo u objeto en comunidades diversas.

  Reconocer que los objetos y los materiales tienen diferentes características y que pueden realizarse diferentes acciones con ellos.
- Reconocer que los materiales interactúan entre sí y que estas interacciones generan diferentes efectos.
- Identificar diferencias y aspectos compartidos entre seres vivos. Ampliar la noción de ser vivo.
- Establecer algunas semejanzas y diferencias entre las plantas y entre las partes de las plantas de diferentes especies.
- Identificar algunas diferencias y rasgos comunes entre los animales y entre las mismas partes de diferentes animales.
- Reconocer algunos cambios e interacciones de los seres vivos.
- Identificar las partes visibles de su cuerpo. Utilizar un lenguaje compartido socialmente para nombrar las partes del mismo.
- Conocer que algunos aspectos de las personas cambian a lo largo de la vida mientras que otros no.
- Conocer y apropiarse de prácticas necesarias para cuidar la salud
- Participar activamente en el cuidado del ambiente.
- Reconocer algunas características y cambios en el cielo
- Buscar información de modos variados e incorporar nuevas informaciones en sus conversaciones, dibujos y juegos.



4.4.1. Efemérides en la educación inicial

Pensar la conmemoración de las efemérides en el jardín de infantes requiere poner ciertas reflexiones a consideración.

En primer lugar, es preciso plantear que, por razones de política cultural y educativa, desde fines del siglo XIX, el estado nacional ha impulsado la presencia recurrente y cíclica de rituales patrióticos y fuertemente emotivos. Desde entonces, la escuela encarnó como una de sus funciones centrales la de constituir una identidad nacional única y homogénea a través de la enseñanza de la historia y, en particular, de la celebración de las fechas patrias (Carretero y Kriger, 2010; Siede, 2007; Bertoni, 1992; Varela, 2004, entre otros). Este sello de nacimiento que asocia el sistema educativo con las efemérides es de tal magnitud que aún hoy sigue organizando la cotidianeidad escolar.

Es decir que, las efemérides son una construcción social, forman parte de proyectos políticos y culturales siempre en disputa. Esto invita a pensar, por un lado, la posibilidad de idear nuevos sentidos para algunas de ellas. Tal es el caso del 12 de octubre. La llegada de Colón a América, fue denominada oficialmente, desde 1917, "Día de la Raza" mientras que en el año 2010 se modificó por "Día del Respeto a la Diversidad Cultural". Estos cambios dan paso al reconocimiento de la inmensa variedad de prácticas culturales que los pueblos indígenas y luego también afrodescendientes y comunidades migrantes han aportado y aportan a la construcción de nuestras identidades a lo largo de la historia y en el presente (**El Día del respeto a la diversidad cultural y el reconocimiento de prácticas culturales que conforman nuestras identidades**).

Por otro lado, permite sumar nuevas fechas para recordar que desafían a seguir buscando formas de enseñar problemas complejos a las niñas y los niños como, por ejemplo, la incorporación relativamente reciente del "Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia" (**El árbol de las abuelas. Itinerarios entre infancias y memorias** y **24 de marzo, Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Los cuentos prohibidos**) o del "Día internacional de las mujeres" (**8 de marzo, Día Internacional de la Mujer. Igualdad de derechos, oportunidades y participación para todas las mujeres**).

En segundo lugar, es necesario poner en cuestión las imágenes que solemos conservar de los festejos patrios a lo largo de nuestra escolaridad: los vendedores ambulantes, "la casita" de Tucumán, "las negritas" candomberas, las exclamaciones de: "¡Viva la Patria!". Es sabido que estas estampas se corresponden con una visión tradicional y estereotipada de la Historia.

Para reflexionar críticamente sobre esta mirada es fundamental, como punto de partida, conocer las nuevas perspectivas que aportan a la Historia de principios del siglo XIX. Las historiadoras y los historiadores cuestionan las interpretaciones dominantes que concebían a la Revolución de Mayo junto con la Declaración de la Independencia como mitos fundacionales de la nación argentina que, sin embargo, se conformaría como tal, muchos años después. Los habitantes de estas tierras en esa época no se sentían argentinos, con el significado que hoy le damos a esta palabra. "El problema interpretativo, entonces, deviene de los relatos que a posteriori de los acontecimientos cristalizaron la imagen de una *revolución de independencia* que colocó en el punto de partida lo que en realidad fue un punto de llegada" (Ternavasio, 2016, p. 32).

Estos enfoques actualizados de la Historia no solo revisan el relato sobre el pasado, sino que también amplían su objeto de estudio tradicionalmente reducido a los acontecimientos políticos y militares, a las fechas y los próceres. Así, incorporan el entramado de la vida cotidiana, en este caso de principios del siglo XIX, y los diversos sujetos sociales como los sectores populares, los pueblos originarios, los afrodescendientes, las mujeres, etc.

En tercer lugar, es preciso plantear nuevamente que el cambio social y el tiempo histórico son nociones que ofrecen dificultades y que por lo tanto las niñas y los niños entenderán tardíamente. Sabemos también que la repetición de visiones estereotipadas y simplificadas de la historia -lejos de ser inocua- se convertirá en un obstáculo al momento en que tengan posibilidad de una comprensión más compleja (Carretero y Kriger, 2010). Esto compromete al jardín de infantes a elaborar propuestas didácticas que permitan a niñas y niños realizar sus primeros acercamientos "con sentido" a la historia.

Se trata que en su recorrido por el Nivel Inicial las niñas y los niños realicen sus primeras aproximaciones a algunos aspectos de la historia de nuestro país, de la provincia y de las comunidades, y que participen en conmemoraciones y festejos como parte del proceso de transmisión y recreación de la memoria colectiva; un proceso de transmisión que se concibe como un modo de ofrecer a las nuevas generaciones una herencia en la cual inscribirse y que a la vez que las habilita a transformarla. Sin duda, estas primeras aproximaciones serán enriquecidas y ampliadas a lo largo de toda la escolaridad.

Se trata que en su recorrido por el Nivel Inicial las niñas y los niños realicen sus primeras aproximaciones a algunos aspectos de la historia de nuestro país, de la provincia y de las comunidades, y que participen en conmemoraciones y festejos como parte del proceso de transmisión y recreación de la memoria colectiva; un proceso de transmisión que se concibe como un modo de ofrecer a las nuevas generaciones una herencia en la cual inscribirse y que a la vez que las habilita a transformarla.

Si bien las efemérides, al igual que el resto de los festejos escolares, involucran a todo el equipo docente, el abordaje de sus contenidos en propuestas de enseñanza compromete fundamentalmente a las salas de 4 y 5 años.

Las salas de niñas más pequeñas y niños más pequeños comienzan a participar de los momentos colectivos de celebración que realiza el jardín, escuchan lo que un grupo más grande investigó, se incluyen en los festejos de la escuela primaria rural, etc. y se les reserva un trabajo más específico en otras tales como el festejo del día de los jardines, de las familias, entre otras. En las salas multiedad, las niñas y los niños de 2 y 3 años podrán desarrollar otras propuestas mientras las y los mayores indagan estas temáticas reconociendo que pueden incorporarse a ellas siempre que muestren interés.

Dada la dificultad que suponen estos contenidos se requiere de un trabajo en profundidad a través de actividades variadas que pongan a disposición distintas fuentes de información. Por lo tanto, asumimos que no resulta posible realizar este tipo de indagación sobre todas las fechas patrias con todos los grupos y secciones. Esto plantea la necesidad de cierta previsión, organización y distribución institucional de cada una de las efemérides que marca el calendario entre los diferentes grupos. Aún en el caso de los JIRIMM con sala única es esperable que la planificación contemple que las niñas y los niños realicen sus primeras aproximaciones a las distintas efemérides a lo largo de todo el Nivel Inicial. Por lo tanto, se trata de decidir cuáles abordar con niñas y niños y en cuáles sólo participan del acto en conjunto con el alumnado de la escuela primaria.

La elaboración de propuestas de enseñanza se enmarca en lo desarrollado en el bloque de "Las historias de las niñas y los niños, de las familias y comunidades". Recordemos una vez más que los contenidos de las ciencias sociales se abordan desde una perspectiva descriptiva y no explicativa. En este sentido, es posible que alumnas y alumnos indaguen acerca de las funciones que cumplía el Cabildo en los tiempos de la colonia o cómo se iluminaban las casas y las calles. Sin embargo, no es esperable que comprendan los motivos de la Revolución de Mayo de 1810.

La planificación de propuestas didácticas que incluye contenidos históricos también requiere renunciar a la ilusión de enseñar todo a favor de ganar en profundidad. Para ello es necesario elaborar y seleccionar ciertas preguntas y contenidos.

Para abordar las efemérides relativas al inicio del siglo XIX es preciso tener en cuenta por lo menos tres ejes de análisis que se relacionan entre sí.

El primer eje remite a los **sucesos políticos** que aún hoy se considera valioso recordar y que tuvieron lugar en un período muy breve, si se tiene en cuenta los tiempos largos de la historia: 1810 la Revolución de Mayo; 1812 Manuel Belgrano enarboló por primera vez la bandera; 1816 se declaró la independencia mientras que San Martín preparaba el ejército para cruzar los Andes y vencer a los realistas. Si bien el 17 de agosto y el 20 de junio recuerdan los fallecimientos del General San Martín y Manuel Belgrano, los sucesos a los que refieren sus actuaciones tuvieron lugar en el inicio del siglo XIX.

Por lo tanto, estos acontecimientos se desarrollaron en un mismo entramado social. Este es el segundo de los ejes a considerar, los modos de **vida cotidiana** de aquella época: las formas de provisión de agua y de alimentos y las maneras de cocinar, de transportarse, etc.



Jardín, familias y comunidad comparten una celebración en el barrio.

El tercer eje se refiere a las y los distintos **sujetos y grupos sociales** que protagonizaron o no dichos sucesos y que se desplegaron en estos modos de vida cotidiana. Se trata no sólo de que el trabajo con "los héroes" asuma el sentido de "sacarlos del mármol" y comprenderlos en relación con la sociedad de la cual formaron parte sino también de incluir a aquellos grupos subalternos habitualmente omitidos por la historia tradicional como los sectores populares, los pueblos originarios o afrodescendientes y las mujeres. En particular, las mujeres sin duda han formado parte de la historia y algunas de ellas han tenido un rol de excepción haciendo frente incluso a los mandatos sociales de su época (**Día de la Bandera en los jardines**) en un contexto en el que todas las mujeres, aún las de los sectores sociales privilegiados se encontraban en una situación de subordinación legal, social y política. Sin embargo, es importante evitar miradas anacrónicas que corren el riesgo de promover generalizaciones a partir del protagonismo de alguna de ellas. Asimismo, desde un enfoque renovado de la historia que pone en cuestión los estudios centrados solo en los actores individuales, es decir en "los grandes hombres"; es preciso alertar sobre el riesgo de cambiar "un panteón de héroes por otro de heroínas". Por el contrario, es importante promover nuevas relaciones, inferencias e interrogantes sobre la construcción histórica de la feminidad y la masculinidad.

Desde esta perspectiva, resulta interesante hacer visible "la ausencia de las mujeres" en la vida política, por ejemplo, reparar en que eran sólo varones quienes participaron de la jura de la independencia (**Declaración de la Independencia y vida cotidiana**) así como elaborar situaciones de enseñanza que permitan conocer a los diferentes sujetos sociales en el marco de las relaciones que los constituyeron y les dieron sentido.

Las propuestas didácticas están vertebradas por ciertos interrogantes. En la medida de lo posible, resultan más potentes aquellas preguntas capaces de relacionar los tres ejes de análisis planteados previamente, es decir que vinculan los episodios políticos con la vida cotidiana y los distintos sujetos y grupos sociales que protagonizaron -o no- dichos sucesos.

Por lo tanto, con el propósito de que las alumnas y los alumnos comiencen a aproximarse al conocimiento de parte de la vida cotidiana y de los grupos sociales de aquella época, adquiere mayor sentido compartirles los sucesos históricos que se recuerdan. Luego de indagar cómo se vestían mujeres, hombres, niñas y niños de distintos grupos sociales en la época cobra sentido introducir la pregunta acerca de qué pasó en el Cabildo hacia 1810 (**La Revolución de Mayo de 1810**).

Las propuestas didácticas están vertebradas por ciertos interrogantes. En la medida de lo posible, resultan más potentes aquellas preguntas capaces de relacionar los tres ejes de análisis planteados previamente, es decir que vinculan los episodios políticos con la vida cotidiana y los distintos sujetos y grupos sociales que protagonizaron -o no- dichos sucesos.

Para que niñas y niños comiencen a encontrar respuestas a estos interrogantes es preciso poner a disposición distintas actividades para buscar información que se van articulando y complementando. Algunas de las fuentes que se presentan en estas actividades son específicas para abordar este tipo de contenidos, por ejemplo, la observación de cuadros (ya sea pinturas al óleo, acuarelas o grabados) que representan aquella época en un tiempo en que no existía la fotografía. También las películas y los documentales que, si bien no están destinadas al público infantil, permiten recuperar fragmentos cuya visualización resulta interesante para seguir respondiendo a las preguntas planteadas. Es importante contarles a las chicas y los chicos que estos materiales audiovisuales son "actuales" pero presentan una reconstrucción histórica que nos acerca a aquellos tiempos. La observación de objetos antiguos en los museos históricos (Complejo Museográfico Provincial "Enrique Udaondo" en Luján; Museo Pueyrredón en San Isidro; Pulpería La Blanqueada en San Antonio de Areco, etc.) y la lectura de breves textos informativos son otros modos de buscar información. Asimismo, los relatos permiten a las alumnas y los alumnos más grandes del jardín acercarse a parte de los sucesos que tuvieron lugar hace tanto tiempo. Se trata de narraciones ficcionales documentadas historiográficamente en las cuales dichos acontecimientos se presentan entramados en los modos de vida cotidiana y en la voz de los actores sociales de la época[62].

Desde esta perspectiva, el "acto escolar" es concebido como una situación de aprendizaje que se engarza en el recorrido didáctico que se viene desarrollando, una actividad en la que se ofrece una propuesta a modo de taller, se lee un relato, se canta y/o se comparte el proceso realizado con otras salas, con las familias y con las comunidades. Así, estos momentos se transforman en una celebración colectiva donde el carácter festivo a nivel institucional adquiere suma relevancia, sin estar reñido con la enseñanza desde las particularidades que ésta asume en el nivel inicial.

Sin lugar a dudas, este modo de abordar las efemérides en el jardín de infantes requiere de una tarea conjunta con las familias y las comunidades en las que cada institución hace público, desde el inicio del año, su propuesta de enseñanza compartiendo los sentidos y las modalidades de trabajo.

62 En las propuestas del ABC se encuentran relatos del libro Efemérides entre el mito y la historia de Perla Zelmanovich y otras (1994) adaptados por Alicia Zaina.

“Comencé a presentarles juegos en donde cada uno pudiera realizar diferentes roles, en donde lo primero que teníamos que utilizar era la imaginación. Armamos la nave, la pintamos del color que cada uno eligió. Agregamos una cocina, llevamos a los bebés y de esa manera fuimos al espacio.”

Docente de jardín de La Matanza



Juego

4.5. Juego

El juego en la infancia

El juego es un **derecho de niñas y niños** de reconocido valor en relación con el bienestar subjetivo, la resolución de problemas, la imaginación y el desarrollo del lenguaje. Las experiencias de juego compartido ofrecen la oportunidad de construir lazos de confianza y amistad que constituyen marcos de referencia fundamentales para el desarrollo infantil. El juego puede promoverse en diversos ámbitos, y es en la escuela donde es necesario asegurar que se cumplan ciertas condiciones para que el derecho al juego se realice plenamente.

La organización cultural de las sociedades ofrece y organiza las situaciones de juego a través del acceso a materiales, la disponibilidad de tiempos y espacios, y la participación de otras y otros con quienes jugar. Las diferencias en las relaciones entre estos componentes revelan los valores, las metas y los significados que se atribuyen al juego y su potencial para el desarrollo integral en la primera infancia. Se trata de una **práctica cultural** organizada a través de reglas implícitas o explícitas, que guían la participación social, las acciones, la selección y el uso de objetos en un marco imaginario. Asume características singulares en cada tiempo histórico, comunidad y familia.

Se trata de una práctica cultural organizada a través de reglas implícitas o explícitas, que guían la participación social, las acciones, la selección y el uso de objetos en un marco imaginario. Asume características singulares en cada tiempo histórico, comunidad y familia.

Desde esta perspectiva se reconoce que las familias cuentan con saberes en torno al juego en diálogo con su situación de vida y su pertenencia cultural. En algunas comunidades -pueblos indígenas, comunidad gitana, asiática y afrodescendiente, migrantes de países limítrofes y latinoamericanos- el juego y los juegos se integran a la reserva de conocimiento ancestral identitario. Es a través de la transmisión intergeneracional y entre pares al interior de cada familia y comunidad que es posible la continuidad en el tiempo de un conjunto de juegos diversos que se reconocen como parte de la propia cultura, al mismo tiempo que se transforman.

Educación intercultural

El juego se configura como una actividad compartida desde los primeros meses de vida. Los primeros juegos circulares (Rivière, 2003) entre adultos y bebés, como el juego de aparecer y esconderse detrás de una sabanita, organizan la alternancia en la participación y quedan asociados al placer que despierta una situación que se independiza de las rutinas cotidianas. Es la persona adulta quien inicia y estructura estos primeros juegos al otorgarle un sentido comunicativo a los gestos y sonidos del bebé. El rol del adulto en la organización de estos juegos es clave ya que es la condición para que se organice un contexto intersubjetivo valioso para el aprendizaje. Es en estas actividades compartidas que se incorporan objetos como mediadores de la interacción y foco de atención conjunta.

Estos primeros juegos se funden en la vida cotidiana; se sostienen en saberes que forman parte de la pertenencia cultural, de cada comunidad y familia, en torno a esta práctica social y las emociones que se activan al jugar con otras y otros. Progresivamente, se incorporan otros juegos de dificultad creciente que pueden ampliar los aprendizajes. En el marco de propuestas educativas para la primera infancia corresponde destinar un tiempo al análisis de las biografías de juego de las personas adultas de crianza, asumiendo que es una condición que direcciona el aprendizaje del juego como actividad social (Esteban-Guitart, Oller y Vila, 2012). Esta perspectiva ayuda a comprender la diversidad de estados de conocimiento de niñas y niños sobre esta actividad, como evidencia de las experiencias y oportunidades de juego. Por otra parte, impulsa un intercambio de saberes entre la escuela y las familias, y entre niñas y niños como diálogo intercultural, que valora la diversidad de prácticas de juego como expresión de pertenencia cultural y de participación social.



En pequeños grupos niñas y niños arman refugios para jugar.

Saber jugar es haber aprendido que los juegos se estructuran a través de múltiples relaciones y decisiones. Cuando niñas y niños saben jugar se organizan de manera tácita, solo haciendo mención a la intención o interés y, de manera ágil, la participación queda ordenada a través de reglas más o menos explícitas que también establecen la dirección o el sentido de la actividad. Estos primeros minutos derivan en una sucesión de situaciones y/o secuencias de acción que le aportan cohesión a la experiencia y la fortalecen. La agilidad en la organización grupal y la toma de decisiones revela la internalización de esta práctica cultural como parte del conocimiento disponible para la participación y las relaciones sociales. Por esto, es válido afirmar que saber jugar es comprender la estructura del juego, a partir de la cual es posible transformar la motivación o el deseo en una situación lúdica con otras y otros, comparar ideas y atribuir a los objetos significados pertinentes a cada juego. Es así que las jugadoras y los jugadores a partir de breves intercambios organizan escenas en el juego dramático, en el de construcción manipulan y seleccionan materiales para de manera rápida comenzar y explicitan reglas y ordenan materiales antes de jugar un juego con reglas convencionales. El juego se convierte en un espacio de aprendizaje, de creación y de imaginación. Desde lo afectivo permite probarse; adquirir mayor seguridad ya que en el juego las equivocaciones no tienen consecuencias, propiciando una mayor autoestima; y aunque no es objetivo de la educación inicial, posibilita procesar situaciones conflictivas.

Para Vigotsky (2006) el **juego** es una actividad imaginaria que pone en suspenso el sentido habitual de las acciones y relaciones sociales. Al mismo tiempo, considera que se trata de una actividad siempre reglada ya que las jugadoras y los jugadores participan de manera organizada, logrando coherencia

y cohesión en la dinámica de cada juego. A veces, la situación imaginaria es explícita, como es el caso de los juegos dramáticos, ya que quienes participan pueden explicar o comentar con claridad qué están representando, mientras que las reglas se mantienen en un nivel implícito y ordenan la dinámica del juego de manera tácita. En este sentido, se considera que las reglas, tanto implícitas como explícitas, regulan la participación de quienes juegan y promueven el aprendizaje del abanico posible de acciones y decisiones en cada uno de los juegos. Por otra parte, el juego es una actividad incierta ya que no es posible anticipar las características que asumirá el proceso de jugar, su resultado o cierre. Esta cualidad sostiene el interés, alienta la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas y las acciones, en sintonía con la dinámica del juego.

El juego en el Nivel Inicial

El reconocimiento del juego como una actividad sociocultural, en el contexto de la educación inicial podría derivar en una pregunta: **¿Por qué enseñar a jugar si forma parte de la experiencia social?** La respuesta a este interrogante descansa en dos argumentos. El primero es que la diversidad de infancias implica también diversidad de experiencias de juego. Y el segundo argumento es que esta práctica social en particular tiene un valor insustituible para el desarrollo integral en la primera infancia. "Diversos estudios destacan el valor de los distintos tipos de juego como una actividad compartida, que favorece la aparición de la ficción, la anticipación y la planificación, la atención focalizada, y la resolución de problemas" (Valiño, 2014, p. 1).



Estos dos argumentos respaldan la decisión de ubicar al juego como área de enseñanza para garantizar condiciones de aprendizaje de esta actividad compartida de manera frecuente y variada. Junto con ello, recordemos que fue solicitado de manera unánime por el conjunto de las y los docentes de la educación inicial de la provincia.

En tanto práctica cultural, el juego es un formato interactivo específico que se distingue con claridad de otras actividades. Se trata de un proceso de aprendizaje en el que es necesaria la participación de por lo menos una jugadora o un jugador con mayor dominio o comprensión de la situación de juego. Las diferencias en los estados de conocimiento de las y los participantes constituye una experiencia social que potencia el desarrollo en la primera infancia: para quienes conocen el juego se presenta como un desafío para compartir el conocimiento construido, y para quienes están aprendiendo, es la oportunidad para comprender una actividad cultural convocante y divertida. La heterogeneidad de conocimientos en torno al juego como práctica cultural -tipos de juego y cada juego en particular- es el logro de la experiencia y no está asociada a la edad cronológica. Este marco alienta la planificación de propuestas de juego de las que puedan participar niñas y niños de distintas salas con la intención de ampliar las posibilidades de enseñanza entre pares que favorezcan avances en la resolución de problemas, el desarrollo del lenguaje, la recuperación y modificación de reglas de cada juego, el uso simbólico de objetos, la alternancia de roles y responsabilidades en la organización de las situaciones de juego y la selección de los materiales, entre otros aspectos.

Las entrevistas y los encuentros de intercambio con las familias configuran oportunidades para dar a conocer los criterios que orientan la selección y compra de juegos y juguetes, en el jardín. A través de estos espacios de intercambio es posible desnaturalizar asociaciones que obstaculizan o limitan las oportunidades de juego, para ampliar la participación en diversas situaciones de juego, tanto en la experiencia escolar como en las familias y las comunidades.

Es importante que las niñas y los niños accedan a diferentes juegos y juguetes sin asociar su uso a un género en particular, y al mismo tiempo potenciar un uso diversificado de los materiales para jugar, cuando en los grupos se manifiestan asociaciones fijas o estereotipos que limitan las experiencias. Cabe destacar que desde la ESI es posible problematizar las construcciones sociales diferenciales y desiguales en torno a los juegos para ampliar el horizonte de sentidos y prácticas de las niñas y los niños.

Educación Sexual Integral

Cada juego se enseña de la manera en que se juega, porque es desde esta referencia que se podrán generar condiciones de enseñanza acordes a las características de los tipos de juego y de cada juego, es decir que no se enseña a jugar de manera expositiva sino que las explicaciones se integran en el contexto de cada juego, ajustando las intervenciones y comentarios a las situaciones y preguntas que surjan. Asimismo, la reiteración de un mismo juego tiene por sentido generar condiciones que faciliten el aprendizaje de sus características y avances en autonomía en relación con su organización y dinámica. Desde esta perspectiva, es oportuno diseñar con anticipación variaciones sobre los juegos para presentar alternativas o intervenciones orientadas hacia la complejización de la experiencia.

Cuando el juego es una actividad compartida constituye un foco de interés común que impulsa la negociación entre pares mediada por el lenguaje y los objetos. Intercambiar ideas para planificar y organizar, comparar criterios para la selección de objetos, acordar para comenzar a jugar y organizar el espacio, son algunas de las manifestaciones de una experiencia compartida.

Estas referencias conceptuales ofician de respaldo al diseño de propuestas de juego en pequeños grupos, atendiendo a intereses, saberes y a la afinidad o cercanía social entre pares, en diálogo con los contenidos de enseñanza y los objetivos educativos priorizados para cada grupo. En este sentido, es posible integrar contenidos en torno a la construcción de gestos y acciones de cuidado, autocuidado, solidaridad y compañerismo, a través de la escucha respetuosa y el interés genuino por los intereses, ideas y gustos personales y de las y los demás.

Formación personal y social

Tipos de juego

Juego dramático

Este tipo de juego es la recreación imaginaria del conocimiento social que niñas y niños han construido a través de su participación en situaciones cotidianas, experiencias culturales diversas y los aprendizajes que construyen en el jardín de infantes. Es importante valorar tanto los aprendizajes construidos en la dinámica de la vida cotidiana, en las familias y en las comunidades, como aquellos que se derivan de experiencias culturales ligadas a fiestas populares, participación en espectáculos

barriales y en espacios públicos, la literatura, el cine, el teatro y los productos audiovisuales en general, caracterizadas por la ficción.

La participación en cada uno de estos contextos culturales favorece la construcción de conocimientos que se transforman en el material simbólico necesario para la configuración de las escenas y los diálogos en el juego dramático. "En el caso en que el tema del juego dramático no resulta cercano a los niños, se observa con mayor claridad la importancia que tiene la experiencia y el conocimiento previo para poder desplegar en toda su riqueza la construcción de una situación imaginada, núcleo de este tipo de juego." (Sarlé, 2015, p. 45).

El juego dramático se organiza de manera no explícita ni planificada, a través de la interdependencia de roles imaginarios, las acciones, los gestos y los diálogos propios de la situación representada y la combinación de materiales.

El juego dramático se organiza de manera no explícita ni planificada, a través de la interdependencia de roles imaginarios, las acciones, los gestos y los diálogos propios de la situación representada y la combinación de materiales. La relación entre estos componentes a veces se despliega de manera espontánea. En otras, la participación docente resulta clave para sostener la trama imaginaria, recuperar las expresiones características de los roles -formas de hablar, vocabulario, gestos-, ampliar la participación y la producción de diálogos. En estos juegos, la dinámica es imprevisible ya que se van enlazando conocimientos diversos a partir de las interacciones y los diálogos. Las escenas se organizan y disuelven con rapidez, y sólo cuando se logra una sucesión coherente de acciones e intercambios en torno a procesos o procedimientos, el juego dramático se extiende en el tiempo y resulta mucho más interesante. Cuando la y el docente propone un juego dramático puede favorecer el aprendizaje de la estructura de este tipo de juego, y es por esto que resulta clave que sus decisiones se sostengan en las características específicas.

En primer lugar, es importante que el nombre del juego refiera a una **situación social** y no a un rol o roles en particular. Una vez que se ha seleccionado una situación social para representar, corresponde definir una diversidad de roles que faciliten la organización y combinación de escenas. En orden a fortalecer el reconocimiento de las características de la situación social, es oportuno distinguir tres o cuatro roles propios de esa situación y que varias niñas y varios niños asuman un mismo rol. Con anterioridad al día en que se ha planificado el juego, es oportuno conversar con el grupo para la recuperación de saberes en torno a la situación social que se va a representar, la interdependencia de roles característicos, las potenciales escenas que podrían formar parte del juego, cómo comenzar a jugar, los materiales que se necesitan, entre otros aspectos.

Este tipo de juego se diferencia de la imitación y de la imitación diferida porque en ellas la intención es ajustar el propio comportamiento a las características de la escena o gesto observado. En cambio, en el juego dramático el conocimiento social se recupera y combina generando variaciones imaginativas, que se ordenan a partir de reglas implícitas propias de la situación social que se representa. Estos juegos pueden referirse tanto a un **campo de lo real** como **ficcional**[63], y sólo a través del análisis de las

63 Según Perla Zelmanovich (2007), el juego y la ficción, de algún modo, producen la función adulta, es decir que es en el juego y en la ficción donde el sujeto puede hacer este trabajo de las pulsiones en su conflicto con la cultura.

escenas, los diálogos y las acciones, es posible identificar el conocimiento y la comprensión de niñas y niños sobre las situaciones sociales que representan. En las situaciones de juego dramático que se desarrollan en el jardín de infantes es fundamental colaborar para que las jugadoras y los jugadores establezcan relaciones entre los roles imaginarios, las acciones, los gestos y los diálogos propios de la situación representada, y para favorecer combinaciones entre materiales. Por su relación con las experiencias sociales y culturales, las escenas y los diálogos de los juegos dramáticos configuran oportunidades para analizar desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral. La observación de las situaciones y escenas en este tipo de juego puede colaborar en una lectura sobre los sentidos y las prácticas culturales en torno a la corporalidad, los vínculos, la diversidad y el género.

Educación Sexual Integral

Juego de construcción

En este tipo de juego, construir un objeto es la meta que establece la dirección de las decisiones en torno a la selección y la cantidad de piezas, la organización en el espacio y la distribución de responsabilidades o roles en diálogo con las cualidades del material constructivo. Como afirma Vigotsky (2001) "Estos juegos nos enseñan a proponernos cierto objetivo, a organizar nuestros movimientos de tal modo que pueden ser orientados a la realización de ese objetivo" (p. 224). A algunas de las construcciones se les atribuye significado y por esto se las considera construcciones representativas, pero de cualquier manera lo más interesante en este juego es el proceso constructivo por los desafíos que presenta para el pensamiento.

La dinámica de estos juegos se destaca por una mayor concentración en las jugadoras y los jugadores, que realizan sus construcciones por partes o etapas, organizando el espacio en el que van a construir y analizando las piezas en función del plan. Estas características pueden observarse con claridad y es a partir de la observación sistemática que puede inferirse el peso de la planificación en el proceso de construcción. Se destaca la disposición para la negociación de ideas y la atención focalizada en los movimientos y ensambles que niñas y niños realizan. Estas cualidades derivan en un tiempo de juego más extenso, que permite avances en diálogos e intercambios centrados en la resolución de problemas constructivos y la complejización de las construcciones. Este juego se caracteriza por su final abierto que habilita cambios sobre el objetivo inicial. Al final del juego, desarmar la construcción y guardar los materiales reafirma el sentido efímero del juego, sin costo negativo u objetivo utilitario.



El desafío de construir entre pares.

Cada tipo de material convoca a la acción de niñas y niños para construir un objeto, cuyas características pueden anticiparse antes de comenzar a jugar o definirse en el proceso constructivo. Las características físicas y funcionales de los materiales de los juegos de construcción ofrecen posibilidades y limitaciones que operan como estímulo para la flexibilidad en la resolución de problemas y potenciales cambios en relación con el plan inicial. Pueden clasificarse a partir de la acción que permite asociar las piezas entre sí. En términos generales, es posible identificar materiales para superponer, encastrar, unir y enroscar. Cada uno de ellos alienta el análisis sobre sus implicancias en relación con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades motrices.

Cada tipo de material convoca a la acción de niñas y niños para construir un objeto, cuyas características pueden anticiparse antes de comenzar a jugar o definirse en el proceso constructivo.

Juego con reglas convencionales

Estos juegos se organizan a través de un sistema de reglas explícitas, anticipadas y sistemáticas que establecen la dirección o meta del juego y regulan la participación de las jugadoras y los jugadores estableciendo una dinámica característica. La comprensión de las reglas y su progresiva internalización descansa en la práctica regular de cada uno de los juegos. Es así que se constituyen en referencia para organizar la dinámica de la participación, el análisis de las acciones y los resultados, la identificación de errores y la planificación de las decisiones. Aun cuando las reglas establecen una meta y una dinámica para la experiencia de juego, no es posible anticipar los resultados ni las situaciones que puedan ir surgiendo. Este margen de incertidumbre y libertad genera una situación de juego altamente estimulante para la curiosidad, la atención y la creación de acciones novedosas.

La potencialidad educativa de los juegos con reglas convencionales requiere de un análisis que contemple los contenidos de enseñanza, los saberes y la experiencia de niñas y niños, la alternancia de turnos en la participación, el tipo de material, y la cantidad y variedad de aspectos a considerar en cada jugada. Para Kamii y DeVries (1985) resultan educativos aquellos juegos que presentan desafíos para las y los jugadores, permiten la participación a través de la acción y se organizan a través de roles interdependientes, opuestos y cooperativos.

La interdependencia establece que la acción de cada una o uno tiene una relación (efectos) con la de otras jugadoras u otros jugadores. La comprensión de esta relación es la base del proceso de construcción de las estrategias en este tipo de juego. La oposición entre jugadoras y jugadores implica el reconocimiento de posiciones divergentes y sus implicancias en relación con la participación y las acciones. Al mismo tiempo, los roles son cooperativos en tanto todas y todos acuerdan ajustar la dinámica del juego a través de las mismas reglas.

Estas cualidades determinan una trama intersubjetiva que favorece el desarrollo de procesos de comparación de las jugadas y resultados, y el análisis del proceso de juego que conlleva avances significativos en la comprensión de las reglas. Las jugadoras y los jugadores reconocen los desafíos cuando los saberes o conocimientos ya construidos no resultan suficientes para resolver un problema.

En los juegos, esta distancia entre lo aprendido y aquello por aprender convoca la atención y la motivación, y al mismo tiempo representa una oportunidad para la complejización de los conocimientos.

Este tipo de juego agrupa una variedad de alternativas que presentan características y posibilidades de aprendizaje muy diversas. Por un lado, los juegos de mesa, como las loterías, juegos de recorrido, cartas, dados y fichas. Por otro lado, los juegos que involucran movimiento corporal, como los de persecución, ocultación, palmas, puntería, rondas y carreras.

El análisis y la clasificación de los materiales en este tipo de juego parten del reconocimiento de estos dos subgrupos. En el caso de los juegos de mesa es clave atender a su diseño, especialmente en torno al tamaño, la cantidad y variedad de colores, y la inclusión de íconos e ilustraciones como modos de representar información sobre las reglas. En cambio, en los juegos que involucran movimiento corporal, corresponde analizar la relación entre las características de los objetos y/o la música y la adquisición de gestos, posturas y destrezas.

Las jugadoras y los jugadores reconocen los desafíos cuando los saberes o conocimientos ya construidos no resultan suficientes para resolver un problema. En los juegos, esta distancia entre lo aprendido y aquello por aprender convoca la atención y la motivación, y al mismo tiempo representa una oportunidad para la complejización de los conocimientos.

En este marco, los juegos que forman parte de la cultura de comunidades originarias, gitanas, afrodescendientes, asiáticas y poblaciones migrantes y de diversos contextos amplían el conocimiento sobre el juego y los juegos, en un marco de aprendizaje intercultural que despierta curiosidad e interés. Los denominados juegos tradicionales forman parte de los juegos con reglas convencionales, involucran movimiento corporal y se pueden jugar con todo el grupo, en espacios amplios -exteriores o interiores-.

Educación intercultural

La selección de juegos de mesa en el marco de la planificación educativa para cada grupo escolar requiere considerar variaciones sobre un mismo juego para facilitar su aprendizaje en niñas y niños con heterogeneidad de estados de conocimiento sobre cada juego. Es así que es posible reconocer el valor de las características físicas y estéticas de los juegos como mediadores del proceso de aprendizaje, y a partir de allí diseñar variaciones interesantes y desafiantes para cada uno de los subgrupos.

Propósitos

- Incluir en las propuestas de enseñanza juegos de cada comunidad y de los grupos familiares, así como otros representativos de culturas originarias, afrodescendientes, gitanas, asiáticas y migrantes.
- Organizar entornos interiores y exteriores para el desarrollo de juegos en grupo total y en pequeños grupos.
- Ofrecer oportunidades para jugar con continuidad y complejidad creciente.
- Combinar materiales que potencien la capacidad representativa.
- Favorecer distintos usos del lenguaje en las propuestas de juego.
- Alternar juegos que la o el docente propone con oportunidades para que niñas y niños organicen sus propios juegos.
- Generar espacios de juego entre la institución y las familias para ampliar el diálogo intercultural con relación al valor del juego en el desarrollo infantil.
- Promover la participación en juegos de distinto tipo sin establecer diferencias según el género.
- Promover el desarrollo progresivo de la creatividad y la imaginación.
- Favorecer la construcción de valores de convivencia vinculados al cuidado de sí mismos y de las otras y los otros, en las relaciones interpersonales y en la relación con el propio cuerpo y el de las y los demás.

Contenidos

A continuación, se detallan los contenidos de enseñanza para acompañar los procesos de planificación, procurando visibilizar las diferencias de complejidad entre los mismos. Teniendo en cuenta la heterogeneidad de estados de conocimiento sobre el juego, requiere distinguir algunos contenidos de enseñanza que refieren a los aprendizajes preliminares a cada tipo de juego.

El juego como experiencia social

- Colaboración e interacción con las y los pares en diversas situaciones de juego.
- Integración a diversos grupos de pares en situaciones de juegos.
- Intercambio de ideas y negociación para la construcción de acuerdos a partir de la valorización y el respeto de opiniones propias y ajenas sin distinciones de género, cultura, creencias y origen social.
- Comprensión de normas y pautas de convivencia en el desarrollo del juego, para tomar decisiones sobre las propias acciones en forma cada vez más autónoma fortaleciendo su autoestima.
- Comparación de soluciones para resolver un problema de manera conjunta.
- Resolución de conflictos y problemas a través de intercambios y argumentos.
- Anticipación y planificación de juegos a través de la representación oral, gráfica y/o audiovisual.

Juego dramático

- Reconstrucción imaginaria del conocimiento social.
- Selección y organización de materiales acordes a la situación social representada.
- Asunción de roles a través de acciones, gestos y expresiones característicos.
- Interdependencia de roles imaginarios.
- Organización y combinación de escenas.
- Desarrollo de diálogos con vocabulario y estilos comunicativos específicos a la situación representada.
- Uso simbólico de los objetos.



Juego de construcción

- Selección y combinación de piezas en relación con las características físicas de cada material constructivo.
- Regulación de movimientos en relación con las características de los materiales.
- Análisis del proceso constructivo.
- Selección de un objeto a construir.
- Flexibilidad en la resolución de problemas constructivos.
- Planificación a través de la representación gráfica.

Juegos con reglas convencionales

- Identificación y organización de los materiales de cada juego antes de comenzar a jugar.
- Recuperación de las reglas del juego.
- Análisis del desarrollo del juego a partir de las reglas.
- Anticipación de resultados.
- Registro gráfico de posiciones/resultados.
- Comprensión de las reglas.
- Explicación de las reglas del juego.
- Inicio en la construcción de estrategias.

Orientaciones para la enseñanza

La enseñanza de juego jerarquiza el peso de esta actividad sociocultural en el desarrollo de la capacidad representativa, la planificación, el lenguaje y las relaciones interpersonales en la primera infancia, e involucra el aprendizaje de cada tipo de juego y de los juegos. En esta área se seleccionan y diseñan juegos con la intención explícita de promover aprendizajes específicos de cada tipo de juego: dramático, de construcción y con reglas convencionales. Corresponde aclarar que los juegos que se organizan para enseñar contenidos ajenos al área de juego, descansan en la comprensión y apropiación de las características del tipo de juego. En otras palabras, hay un nivel de conocimiento sobre la estructura de cada tipo de juego que es condición de posibilidad para que el juego se convierta en herramienta para la enseñanza. Esta perspectiva de análisis visibiliza la complejidad de aprendizajes involucrados en el juego, que constituyen un marco de conocimientos indispensable para considerar su uso para enseñar contenidos de otras áreas. Este marco orienta el análisis de los desafíos específicos de cada juego y la identificación de aprendizajes preliminares para cada tipo de juego que resulta pertinente visibilizar.

En el caso del **juego de construcción** se distinguen acciones previas a la construcción planificada que están focalizadas en la exploración de las características físicas del material constructivo y el ensamble de piezas en combinaciones diversas. Progresivamente, reconocen las relaciones de causa y efecto que les permiten comenzar a analizar sus acciones y cambiar decisiones. Estas primeras experiencias configuran aprendizajes en torno a la coordinación, la fuerza y el control de los movimientos, y también ligados a la resolución de problemas. Paulatinamente los ensambles se extienden en altura o en largo, presentando obstáculos en relación con el equilibrio, la cantidad de piezas, la combinación de formas, entre otros, y se van coordinando los procesos constructivos entre niñas y niños para avanzar hacia construcciones planificadas y conjuntas.

La enseñanza de juego jerarquiza el peso de esta actividad sociocultural en el desarrollo de la capacidad representativa, la planificación, el lenguaje y las relaciones interpersonales en la primera infancia, e involucra el aprendizaje de cada tipo de juego y de los juegos.



En relación con el **juego con reglas convencionales**, es importante señalar que las reglas se van comprendiendo y aprendiendo en la práctica de cada juego. En los inicios de su enseñanza, la o el docente podrá dejar establecidos dos o tres aspectos centrales del mismo, pero es en la dinámica de los juegos que niñas y niños comprenden el sentido de la alternancia de turnos, el valor de los materiales para cada una o uno y los criterios para anticipar resultados.

Los juegos que involucran al cuerpo en combinación con canciones, como las rondas y los juegos con palmas, pueden resultar facilitadores para iniciar el proceso de aprendizaje. Durante los mismos, el ritmo de la música y la letra de las canciones se asocian a movimientos corporales o gestos puntuales

que, solo en un tiempo específico del juego, pueden realizarse o no. Es así que niñas y niños, en el contexto de un juego, van aprendiendo a regular su participación a partir de reglas explícitas. Los juegos con objetos que impliquen la alternancia en la acción y la participación también facilitan el inicio del proceso de aprendizaje de los juegos con reglas convencionales. Desde esta posición, se trata de definir didácticamente las características del juego a enseñar en relación con los conocimientos disponibles en niñas y niños, independientemente de la edad cronológica.

En los inicios del aprendizaje del **juego dramático** pueden observarse algunos de sus componentes de manera aislada. Uno de ellos es la representación de acciones propias de una situación cotidiana, como cebar mate, manejar una lancha, batir dentro de un recipiente, pulsar las teclas de un teclado de computadora o acunar a un muñeco. Estas situaciones revelan el conocimiento construido y también los aspectos de esas situaciones que no se integran a la representación, y que permiten configurar escenas. En este marco se reconoce el valor de los aprendizajes del juego simbólico, ya que cuando niñas y niños utilizan un objeto como si fuera otro dan cuenta del avance en la capacidad representativa, y es la ocasión para que la intervención docente asumiendo un rol que facilite la configuración de escenas que, aunque breves, se sostengan en la interdependencia de roles imaginarios. A través de la observación es posible reconocer las características de estas situaciones y definir formas de intervención que faciliten la producción de diálogos, variaciones y combinación de acciones, alternancia en los roles y el uso simbólico de los objetos que favorezcan la extensión del tiempo de juego.

Es clave para el aprendizaje del juego dramático, generar condiciones que promuevan avances desde las acciones individuales con objetos hacia la configuración de escenas con otras y otros. Cuando se presenta material para el juego de construcción con muñecos pequeños o autos suelen organizarse juegos representativos. En este caso, corresponde tener en cuenta dos aspectos. Por un lado, que en estas situaciones las construcciones constituyen un escenario para jugar y por eso resultan menos complejas. Por otro lado, que es clave la participación de la o el docente para alentar un juego representativo que se organice a través de una trama y no limitado al movimiento de los objetos.



El juego dramático es la recreación imaginaria de escenas de la vida cotidiana.

La expresión de sensaciones y emociones a través del movimiento, los gestos y las posturas corporales, las relaciones de asimetría entre niñas y niños que pueden manifestarse en actitudes y comentarios, la elección y combinación de adornos y elementos en relación con los roles elegidos, las atribuciones valorativas sobre las características del cuerpo propio y el de otras y otros, son algunos de los aspectos a observar durante el juego dramático.

La **intervención docente** a través de un rol imaginario puede facilitar la diversificación de formas de participación para que luego, en las oportunidades de reflexión e intercambio sobre la experiencia de juego, faciliten la identificación de concepciones que puedan aparecer naturalizadas. La intención nunca es "aleccionar" o promover un comportamiento que se juzga correcto en torno a la educación sexual. Se trata de ofrecer tiempos para pensar acerca de la interacción y los intercambios a través de la palabra, las atribuciones sobre sí y sobre las otras y otros, el uso de los juguetes, los criterios para convocar para un juego en particular, cuando expresan discriminación y generan emociones que limitan, obstaculizan y/o alejan de la experiencia.

La intervención docente a través de un rol imaginario puede facilitar la diversificación de formas de participación para que luego, en las oportunidades de reflexión e intercambio sobre la experiencia de juego, faciliten la identificación de concepciones que puedan aparecer naturalizadas.

Educación Sexual Integral

El juego en tanto práctica social se aprende jugando con otras y otros que cuenten con diferencias en el conocimiento del juego, ya que así es posible implementar estrategias de aprendizaje complementarias: observar, preguntar, comparar, pedir ayuda, imitar. Toma muchas horas de práctica (experiencia) comprender las características de cada tipo de juego y aprender cada juego en particular. Es un proceso en el que jugadoras y jugadores irán aprendiendo de manera tácita, y en otras de manera intencional haciendo preguntas, pidiendo ayuda y proponiendo. Acordar a qué, cómo y quiénes jugarán implica el acercamiento y la negociación de intereses, exponer y contrastar ideas, argumentar desacuerdos, y flexibilizar posiciones en la dinámica de cada grupo. Explicar y preguntar, ayudar y pedir ayuda, comparar resultados, resolver problemas de manera colaborativa, seleccionar y organizar materiales de juego, recordar las reglas, anticipar posibles escenas forman parte de la experiencia de juego con pares.

Cada una de estas distintas maneras de participar son el logro de muchas horas de juego compartido. Es por esto que resulta clave en el Nivel Inicial planificar tiempos regulares para su desarrollo, en pequeños grupos de cada uno de los juegos. Las decisiones en torno a la organización grupal, los tiempos, espacios y materiales serán diferentes cuando la propuesta es presentada y guiada por la o el docente en contraste con aquellas que favorecen la creación de los juegos a cargo de niñas y niños. En términos generales, es clave tener presente que la experiencia de juego requiere de la ambientación de espacios interiores y exteriores, una organización en pequeños grupos, variedad y cantidad de materiales acordes al tipo de juego y un tiempo específico que facilite aprendizajes.

Las decisiones en torno a la organización grupal, los tiempos, espacios y materiales serán diferentes cuando la propuesta es presentada y guiada por la o el docente en contraste con aquellas que favorecen la creación de los juegos a cargo de niñas y niños.

La planificación en esta área de enseñanza toma en consideración:

- Los tres tipos de juego y los criterios de clasificación específicos en torno a los materiales.
- La organización de grupo total especialmente para juegos de patio y tradicionales.
- La organización en pequeños grupos para favorecer aprendizajes de la estructura del juego dramático, con reglas convencionales y de construcción.
- La selección y ambientación de espacios de juego tanto interiores como exteriores.
- La intervención docente en relación con los contenidos del área de Juego.

En este marco, la organización conjunta entre docentes y grupos escolares de una agenda diaria y/o semanal que represente las oportunidades que tendrán de jugar, constituye una referencia para niñas y niños que les facilita la anticipación de los tiempos en los cuales podrán hacerlo en el jardín de infantes. Estas agendas pueden resolverse a través de ilustraciones realizadas por niñas y niños o con el uso de íconos representativos de cada propuesta, que faciliten la lectura y ayuden a la organización grupal.

El espacio y los materiales

En las instituciones educativas, es importante reflexionar sobre los materiales de juego disponibles en relación con el desarrollo de la capacidad representativa de niñas pequeñas y niños pequeños, para acordar criterios de selección acordes a los propósitos educativos. La organización y disposición de los materiales de juego en varias zonas, facilita la organización espontánea de niñas y niños en pequeños grupos, y alienta el inicio del juego como experiencia compartida. Es clave que el diseño de los entornos para jugar presente los materiales seleccionados de manera organizada y acotada, ya que de este modo queda un margen para que el espacio se vaya modificando en función de la dinámica de los juegos.



La maestra organiza previamente el espacio y los materiales. Luego participa en los pequeños grupos para promover el juego.

Las condiciones estéticas del espacio educativo son consideradas mediadoras que facilitan el inicio y el desarrollo de los juegos, sin convertirse en un contenido en sí mismo o en un objeto atrayente. En tanto, diversos espacios del edificio escolar -pasillos, aula, SUM, terraza, patios internos y externos- pueden convertirse en un entorno plausible de ser transformado para que la experiencia lúdica se desenvuelva, por lo que cobra importancia que en cada institución se construyan acuerdos que permitan una continuidad de experiencias de juego en distintos espacios.

El patio como el entorno exterior facilita la práctica de diversos juegos, especialmente aquellos que involucran movimiento corporal. La disposición de materiales al alcance de niñas y niños, ligados a los diferentes juegos que se enseñan durante el ciclo escolar, es una condición que promueve la recuperación de aprendizajes y avances en la autonomía de los juegos. De este modo, las experiencias en patios, galerías y parques configuran oportunidades valiosas para la enseñanza entre pares de cada uno de los juegos, como así también para su potencial complejización.

El análisis de las características físicas y estéticas de los materiales se realiza a través de criterios específicos para cada uno de los tipos de juego, corresponde sostener un proceso de búsqueda y/o construcción de materiales con anticipación a cada propuesta. Existen materiales especialmente diseñados, pero también hay una variedad de objetos de descarte que pueden asumir sentidos diferentes en el juego dramático, con reglas convencionales y de construcción. Por esto es fundamental, que la selección y combinación de materiales se defina a través de categorías educativas para lograr una configuración de entornos que presente desafíos para el aprendizaje de cada tipo de juego.



La selección y organización de **materiales para el juego de construcción** a partir de las acciones y los problemas constructivos que conllevan, permite organizar un análisis sobre materiales comerciales y de descarte, como tubos de cartón, CD, envases de yogurt, bobinas de hilo, corchos, recortes de cartón, elementos de la naturaleza, cajas, entre otros. Asimismo, alienta el diseño de piezas de manera institucional y en colaboración con las familias y las comunidades. Es importante que la selección de materiales se organice a partir de la acción -superponer, enroscar, unir, encastrar- que promueven.

Los bloques de madera guían los procesos constructivos a través de la superposición de piezas. Constituyen un material insustituible para este tipo de juego y es por esto que resulta oportuno considerar algunas categorías para profundizar el análisis sobre este material. La cantidad, el tamaño y la forma son tres categorías que impactan en la relación entre peso y equilibrio, que derivan en problemas constructivos particulares. Especialmente en relación con el tamaño, es interesante analizar si el tamaño de una pieza puede lograrse a través de la combinación de otras, ya que esto potencia la flexibilidad en la resolución de problemas, la relación de equivalencias entre una pieza y la combinación de otras, y por otra parte diluye potenciales situaciones de disputa sobre el material. En contraste, los materiales que favorecen otras acciones, como enroscar, encastrar y unir, generalmente están realizados en plástico de colores y formas variadas. En relación con estos materiales, es fundamental alentar procesos constructivos para superar la repetición de acciones que se alejan de la experiencia de jugar y construir.

En cuanto a la organización de los materiales en el espacio, es importante reconocer que si se dividen en distintas zonas se facilita la organización en pequeños grupos. Otro punto a analizar es la superficie sobre la cual se realiza la construcción. En el caso de los bloques de madera, la superficie del piso es la más conveniente porque resulta un apoyo firme que colabora en la resolución de problemas ligados al equilibrio, y además porque facilita el análisis de la construcción durante el juego. En cambio, en el caso de los materiales plásticos, sobre todo cuando se trata de piezas pequeñas, las mesas resultan superficies más idóneas porque permiten el apoyo de los brazos que potencia la fuerza al ensamblar las piezas.

Los **materiales para el juego dramático** incluyen aquellos realizados de manera industrial que se comercializan, juguetes artesanales, materiales de descarte, telas con diferentes texturas y transparencias, sogas, cajas de diversos tamaños, entre otros[64].

En el juego dramático es posible distinguir materiales de juego realistas y no realistas (Garvey, 1985). Los primeros son una copia en miniatura de objetos de la vida cotidiana. Por sus características físicas se asocian con rapidez a situaciones conocidas y por esto pueden facilitar la activación de conocimiento social y el inicio del juego. En contraste, los materiales no realistas no se ligan a una situación o temática en particular y por ello presentan el desafío de atribuir significados a los objetos. La combinación de ambos materiales configura una oportunidad para el desarrollo de la capacidad representativa.



Jugar al vivero requiere de una cuidadosa selección, elaboración y organización de los materiales.

La conformación de cajas temáticas que incluyen una serie de materiales, referidos a distintos argumentos de juego (por ejemplo para jugar a la peluquería, al centro de Salud, a la lancha almacén, etc.) facilita la organización tanto de los materiales como del espacio y permite un mayor aprovechamiento del tiempo de juego. Es fundamental combinar los materiales para que faciliten la interdependencia de roles imaginarios, la organización de escenas y los avances en el uso simbólico de los objetos.

La organización del espacio en tres o cuatro zonas con materiales que refieran a distintos aspectos de la situación social representada, favorece la participación de niñas y niños a través de la combinación de escenas. De este modo, el juego dramático puede extenderse en el tiempo y ofrecer diversas situaciones que favorezcan la producción de diálogos durante el juego. Cada una de las zonas para jugar puede estar identificada con un rótulo a través de una palabra, una ilustración, una fotografía o un ícono que agilice la identificación de ese conjunto de materiales con algunas de las potenciales escenas que se consideraron durante el intercambio grupal.

Los **materiales de los juegos con reglas convencionales** son diversos en tanto algunos corresponden a los juegos de mesa y otros como sogas, pelotas, elásticos y aros para organizar juegos con movimiento corporal. Para los juegos de mesa es fundamental reunir una variedad de materiales, como loterías, juegos de recorridos, cartas españolas y temáticas, dados de constelaciones, números y colores, dominó y memoria, que involucren diversos conocimientos y una diversidad de gráficas que alienten la práctica regular y la progresión de desafíos.

La organización institucional de los materiales es posible a través de la construcción conjunta de criterios que pueden jerarquizar características de cada uno de los tipos de juego. La categorización

64 Ver propuestas en Documento de la DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL (2022) El ambiente provocador, clave para la alfabetización cultural Materiales didácticos y lugar en la enseñanza.



Los juegos corporales se despliegan en distintos espacios del jardín.

El juego y los juegos asumen características en diálogo con saberes de cada comunidad y región o localidad. Desde esta posición, resulta pertinente la organización de una ludoteca intercultural que integre juegos que se enseñan y se aprenden en las familias de cada comunidad educativa, y juguetes que consideran propios. Esta ludoteca puede conformarse a través de encuentros con miembros de las comunidades y las familias que son quienes conocen el sentido, las reglas y las características de cada uno de los juegos y juguetes, y es por esto que pueden diseñarlos, construirlos y repararlos. Tal como se realiza con otros materiales para jugar disponibles en la institución escolar, es importante planificar un sistema de préstamo que facilite la expansión de posibilidades de juego en cada familia.

de materiales en cada institución se ajusta a los objetivos y desafíos compartidos en diálogo con las características de cada comunidad educativa. Por otra parte, la organización de materiales para jugar facilita a las y los docentes la planificación de oportunidades de juego y la alternancia en el uso de todos los materiales existentes que constituye una condición para la variación de experiencias de juego que orientan aprendizajes de complejidad creciente. En este marco, es importante que los juguetes y los juegos no se asocien a un género en particular y que estén disponibles y accesibles para todo el grupo por igual, sin marcas ni distinciones, para garantizar igualdad de oportunidades para niñas y niños.

El juego y los juegos asumen características en diálogo con saberes de cada comunidad y región o localidad. Desde esta posición, resulta pertinente la organización de una ludoteca intercultural que integre juegos que se enseñan y se aprenden en las familias de cada comunidad educativa, y juguetes que consideran propios.

Educación intercultural

Tanto en situaciones de juego en entornos internos como externos, es fundamental que los materiales se presenten en cantidad suficiente y a disposición de niñas y niños, como una condición que alienta la participación y favorece la organización de la situación de juego. En el caso del espacio del patio, resulta conveniente sectorizar a través de los materiales y juegos fijos existentes, ya que de este modo se favorece el juego en pequeños grupos y la participación en diversas actividades. La organización de ficheros de juegos de patio y tradicionales a través de la ilustraciones, fotos o videos constituyen recursos valiosos para la recuperación de los aprendizajes y la selección de juegos en el tiempo del patio.

El Tiempo

El tiempo de juego es un aspecto clave para garantizar su desarrollo. Es por esto que la planificación de tiempos para jugar a cada uno de los tipos de juego merece consideraciones particulares. En primer lugar, señalar que resulta fundamental reservar de manera sistemática un tiempo diario para jugar, y que ese tiempo no se descuide en función de otras propuestas de enseñanza. En segundo lugar, el tiempo de juego -la duración del juego- varía en relación con cada tipo de juego, y es por esto que es necesario considerar diferencias en los tiempos que se planifiquen. El juego de construcción requiere un tiempo mayor como condición para su complejización y resolución de problemas. Los juegos dramáticos se caracterizan por una dinámica variada y cambiante, que en minutos arma y desarma escenas. Por otra parte, implican un tiempo previo de análisis de materiales como tiempo preparatorio para la organización del juego. En el caso de los juegos con reglas convencionales, es necesario anticipar tiempos que faciliten por lo menos dos rondas o partidas para favorecer aprendizajes. Y, en tercer lugar, señalar que la regularidad de tiempos para jugar es una condición indispensable para aprender a jugar con otras y otros y aprender cada juego en particular. En cualquier caso, es importante que la o el docente anticipe al grupo cuando el tiempo de juego está concluyendo, para que las jugadoras y los jugadores puedan ir cerrando esa experiencia, pero con la tranquilidad que en la próxima jornada podrán retomar el juego, hasta que este finalice (Calmels, 2007). La construcción de agendas semanales planificadas con las y los niños posibilita la representación de las oportunidades para jugar cada uno de los tipos de juego, le aporta a los grupos una referencia para consultar y sobre la cual intercambiar para anticipar situaciones de juego, comenzar a imaginar y acordar intereses que colaboran en el proceso de aprendizaje de los contenidos de cada uno de los tipos de juego.

(...) resulta fundamental reservar de manera sistemática un tiempo diario para jugar, y que ese tiempo no se descuide en función de otras propuestas de enseñanza.

Intervención docente

En el contexto escolar, es posible diferenciar dos situaciones de juego con características y potencialidades específicas (Valiño, 2017). En un caso, es la o el docente quien elige el juego o los juegos, explicita el sentido/objetivo de su elección y favorece la intención consciente de aprender de alumnas y alumnos. En cambio, cuando niñas y niños tienen la oportunidad de organizar sus propios juegos, el motor de la actividad es la intención y el deseo de jugar juntas y juntos de manera autónoma, y es en este marco que generalmente los aprendizajes serán incidentales o por descubrimiento.

Cada una de estas dos situaciones de juego implica diferencias en relación con el rol docente y la participación de niñas y niños. En los juegos que la o el docente propone, la planificación integra decisiones múltiples orientadas a la organización grupal, la comprensión de la propuesta a través

de un juego en particular seleccionado como facilitador del proceso de aprendizaje. En cambio, cuando niñas y niños tienen la oportunidad de organizar sus juegos, la o el docente les transfiere la responsabilidad de elegir con quién jugar, a qué jugar, cómo jugar y sus intervenciones se definen en torno a las características de cada juego con la intención de facilitar la dinámica y la participación, el espacio, los materiales y los tiempos acordes a cada juego. Cada una de las propuestas de juegos mencionadas requiere de la planificación docente.

La diferencia en la estructuración de la situación de juego conlleva diferencias en los contenidos de enseñanza y en su intervención. Cuando la o el docente es quien elige, el juego asume el sentido de herramienta de enseñanza de contenidos del área haciendo especial énfasis en los propios del juego dramático, de construcción y con reglas convencionales. Es decir, cuando la o el docente propone un juego dramático, jugar a construir algo en particular, un juego de mesa o un juego corporal/musical.

En contraste con estas situaciones de juego estructuradas y guiadas por la o el docente, el Nivel Inicial también ofrece la oportunidad para que niñas y niños elijan y organicen sus juegos. En estas propuestas, la o el docente selecciona y ubica materiales en distintas zonas de la sala para favorecer la organización en pequeños grupos. En estas oportunidades, niñas y niños eligen a qué, con quién y cómo jugar, lo que implica un gran desafío para su paulatina autonomía y para la recuperación y combinación de conocimientos. Con relación al seguimiento de los aprendizajes, estas situaciones de juego resultan altamente valiosas para comprender los avances en el estado de conocimiento sobre el juego como actividad compartida y sobre cada uno de los tipos de juego.



La maestra sostiene y posibilita el juego.

Las intervenciones docentes asumen sentidos diferentes en relación con los saberes de niñas y niños, y se ajustan a las características y los contenidos de enseñanza de cada tipo de juego y a la dinámica de cada juego en particular. En términos generales, la participación docente como jugadora o jugador puede facilitar y promover dinámicas de juego cohesivas y conjuntas y avances en los conocimientos de cada uno de los juegos. Su intervención ofrece la oportunidad de alternativas que amplíen la libertad de niñas y niños tanto para la asunción de roles a través de acciones y gestos, como en la práctica de juegos de mesa, corporales, de construcción, entre otros.

Educación Sexual Integral

El seguimiento de los aprendizajes permite reconocer los recorridos singulares de cada grupo como referencia para priorizar contenidos de enseñanza, seleccionar y combinar materiales, y planificar tiempos que garanticen la práctica regular de los juegos. Es a través de la observación sistemática de las situaciones de juego y el registro de notas, videos y fotografías que la o el docente puede reconocer los avances y desafíos pendientes en el aprendizaje de cada tipo de juego y cada juego en particular, identificar potenciales situaciones de discriminación como así también la expresión de

estereotipos que limiten la participación en los juegos. Por otra parte, los registros de las situaciones de aprendizaje constituyen referencias valiosas en la comunicación con las familias que favorecen el reconocimiento del valor del juego en el desarrollo infantil.

Es importante generar situaciones comunicativas que ubiquen a los juegos como foco de interés compartido, diversificando la participación a través de preguntas entre pares, la identificación de similitudes y diferencias entre juegos, la comparación de criterios de análisis en torno a los materiales, la planificación y la negociación de ideas para mejorar o cambiar algún juego en particular. La reconstrucción conjunta posterior a la experiencia de juego representa un desafío compartido para recordar y ordenar el contenido de los recuerdos con la intención de explicar a otras y otros.

En las situaciones de juego, la interacción, el contraste de ideas y la construcción de acuerdos están limitada a quienes estén participando, y es por esto que resulta valioso habilitar situaciones de intercambio entre pares posteriores a la experiencia de jugar juntas y juntos. En cada caso, se trata de reconstruir la experiencia de juego con la colaboración de quienes participaron, aportando cada quien su parecer sobre a qué estuvieron jugando, cómo jugaron, cuáles materiales eligieron, entre otros aspectos que quieran compartir. Estos intercambios posteriores al juego deben ajustarse a objetivos precisos y limitarse a un tiempo acotado para que enriquezcan el proceso de aprendizaje de cada juego.

Orientaciones por tipo de juego

Juego dramático

Cuando la o el docente propone un juego dramático:

- Propone una situación social a ser representada.
- Selecciona materiales realistas y no realistas y los organiza en distintas zonas en el espacio de la sala u otro del jardín ya que esta disposición promueve la organización en pequeños grupos.
- Favorece la representación de procesos y acciones específicas de la situación social propuesta.
- Anticipa con el grupo una variedad de roles que pueden participar en las escenas.
- Participa desde un rol imaginario para generar relaciones entre los roles imaginarios de la situación representada y/o para facilitar la resolución de problemas, la presentación de nuevas situaciones e incentivar los diálogos entre las y los participantes.
- Propone al grupo modos posibles de definir zonas o espacios de juego a través de ilustraciones, fotos, palabras o íconos para facilitar la recuperación de situaciones sociales y agilizar el inicio del juego.

Estas decisiones de la o el docente presentan de manera explícita los aspectos que hay que considerar para dramatizar favoreciendo el aprendizaje de las características distintivas del juego dramático.

En cambio, en las oportunidades en que niñas y niños pueden organizar sus propios juegos dramáticos, la o el docente:

- Selecciona materiales realistas y no realistas que refieran a distintas situaciones sociales, y los organiza en distintas zonas ya que esta disposición promueve la organización en pequeños grupos.
- Participa para favorecer la representación de alguna situación imaginaria, la interdependencia de roles, el uso de vocabulario específico, la sucesión de acciones o procesos que permitan la organización de escenas.



El juego permite que niñas y niños asuman roles imaginarios.

Juego de construcción

Cuando la o el docente propone un juego de construcción:

- Selecciona y organiza los materiales y los distribuye en el espacio.
- Enseña el ensamble entre las piezas.
- Decide qué van a construir los distintos grupos de juego.
- Aporta imágenes físicas o virtuales como referencia del proceso constructivo.
- Interviene para favorecer un análisis entre el proceso constructivo y la construcción de referencia.

En cambio, en las oportunidades en que niñas y niños pueden organizar sus propios juegos de construcción, la o el docente:

- Selecciona y organiza los materiales constructivos y los distribuye en el espacio.
- Aporta una amplia variedad de imágenes y libros para que niñas y niños elijan qué quieren construir.
- Ofrece papeles y lápices para promover una representación gráfica del plan constructivo.
- Participa para favorecer el proceso constructivo en relación con los materiales disponibles.

Juego con reglas convencionales

Cuando la o el docente propone juegos de mesa:

- Selecciona un juego nuevo para enseñar y otros diferentes que ya fueron enseñados para que niñas y niños jueguen de manera autónoma.
- Explica las reglas de manera breve para pasar a la acción del juego, y durante el proceso de juego indica algunos aspectos a considerar para tomar decisiones y recuerda la meta y las reglas como reguladoras de la participación.

Cuando la o el docente propone juegos con movimiento corporal (carreras, rondas, persecución, ocultamiento):

- Selecciona un juego en el que pueda participar el grupo total.
- Prioriza algunas reglas que estructuran la dinámica del juego seleccionado y progresivamente presenta el resto.
- Favorece la recuperación de las reglas a través de la participación de niñas y niños.

En cambio, en las oportunidades en que niñas y niños pueden organizar de manera autónoma juegos con reglas convencionales, la o el docente:

- Ofrece los materiales de los juegos que ya ha enseñado.
- Participa para colaborar en la recuperación de las reglas de cada juego y para la organización de los juegos.

Evaluación

La evaluación de los aprendizajes se organiza a partir de los contenidos por tipo de juego detallados con anterioridad, con la intención de facilitar un proceso de seguimiento de los aprendizajes a través del registro de las situaciones de juego.

En relación con el juego dramático se propone observar avances vinculados a:

- La asunción de roles a través de acciones, gestos y expresiones propias de las niñas y los niños.
- La participación a través de la interdependencia de roles imaginarios.
- La reconstrucción imaginaria del conocimiento social ligado a la vida cotidiana.
- El uso simbólico de los objetos de juego en la interacción con otras y otros en diferentes espacios.

En relación con el juego de construcción se recomienda observar los avances vinculados a:

- La selección de piezas en relación con el objeto a construir.
- La coordinación de movimientos en relación con las características de los materiales.
- La planificación del proceso constructivo.
- El análisis del proceso constructivo.
- La flexibilidad en la resolución de problemas constructivos.

En relación con el juego con reglas convencionales, se sugiere observar los avances vinculados a:

- La identificación y organización de los materiales de cada juego antes y después de jugar.
- Los tiempos de espera en la participación de acuerdo a las reglas de cada juego.
- La recuperación del sistema de reglas antes de jugar.
- La modificación de reglas de los juegos aprendidos.
- El registro gráfico de posiciones y resultados.
- La explicación de las reglas entre pares.
- La construcción de relaciones entre las acciones y los resultados.

"Poder decir de otras maneras, no solamente con la palabra. Con el cuerpo, con el movimiento, con la expresión, como una herramienta más para hacer propio el mundo."

Docente de jardín de San Fernando



Educación Artística

Literatura

Teatro

Música

Expresión Corporal

Educación Visual

4.6. Educación Artística



En el Nivel Inicial, la Educación Artística constituye un campo de conocimiento conformado por diversas disciplinas, con propósitos y contenidos específicos a ser enseñados. Por esto es necesario considerar la especificidad de los saberes que se ponen en juego, que requieren de docentes formados en las especialidades, que puedan interactuar con la o el docente de sala y con sus comunidades más cercanas, con quienes elaborar proyectos educativos donde se desarrollen los saberes vinculados a los diversos lenguajes/disciplinas, sin que esto implique una lógica de abordaje de disciplinas compartimentadas. Cabe aclarar que, para las especificidades del nivel, si la institución no cuenta con docentes de la especialidad artística, la o el docente de sala debe enseñar el lenguaje para garantizar el acceso de las infancias a variados repertorios culturales y al juego.

En el marco de la política educativa en la que se fundamenta el presente Diseño Curricular, garantizar el real acceso a la Educación Artística como derecho de niñas y niños supone, de forma ineludible, volver a poner el foco en la enseñanza. Esta tarea sólo es posible si consideramos al **arte como campo de conocimiento**, en el que cada disciplina y/o lenguaje tiene conceptos, formas de hacer, recursos y producciones específicas. Estos elementos, comprendidos en su interrelación y complejidad, permiten a las y los docentes planificar y anticipar condiciones de enseñanza propicias para que niñas y niños accedan a los conocimientos propios de cada campo y a modos de conocer y de hacer específicos del área.

La Educación Artística en el Nivel Inicial no pretende formar artistas. Uno de sus propósitos es promover la observación y reflexión acerca de diversas producciones artísticas con el fin de ampliar el conocimiento de la diversidad de propuestas del entorno local, regional y global, en el marco de sus contextos sociales y culturales de producción.

Desde un paradigma de promoción y protección donde niñas y niños son protagonistas de sus propias trayectorias de vida, garantizar el acceso real a la Educación Artística implica planificar situaciones de enseñanza propias del área para brindar conocimientos y procedimientos que les permitan desarrollar y vivenciar producciones artísticas propias: tomar decisiones sobre los materiales, experimentar un movimiento, un gesto, investigar el espacio, las texturas, los formatos, registrar las producciones, seleccionar, secuenciar



y organizar imágenes, acciones y trayectorias, narrar un mundo cercano, lejano, cotidiano y/o ficcional. El propósito es que puedan crear un mundo o muchos mundos en común desde la perspectiva del arte.

Para ello es necesario poner el foco en la **mediación docente** como aspecto imprescindible para el aprendizaje. En todas las áreas de conocimiento, es necesario construir de forma colectiva condiciones para la enseñanza de cada disciplina y/o lenguaje: acordar formas de hacer, de preparar el cuerpo, de vincularse con los recursos y de organizar y habitar el espacio.

Es importante que todas las propuestas de enseñanza se planifiquen en relación con los **criterios de continuidad y secuencia**. Esto significa que las actividades están organizadas en secuencias en función de una complejidad creciente y recursiva sobre el mismo contenido, que permita abordarlo desde diferentes procedimientos y materiales, y que esté orientado hacia la producción artística. Cabe mencionar que en las propuestas de Educación Artística siempre hay producción por parte de las niñas y los niños, orientada por las consignas docentes. Ese registro de la producción se retoma de forma permanente para su complejización. Asimismo, se sugiere considerar que, en el Nivel Inicial, las actividades de una misma clase no deben estar desarticuladas, muy por el contrario, se debe profundizar el abordaje de un contenido proponiendo diversas consignas, recursos y momentos que sostengan la atención en la actividad.

Al planificar una secuencia es vital interrogarse acerca de: ¿Cuáles son los propósitos de la Educación Artística? ¿Cómo seleccionar y organizar los contenidos de modo que puedan secuenciarse en una propuesta pedagógica significativa para niñas y niños?

Un camino posible para la planificación de la secuencia, una vez seleccionados los contenidos a enseñar, es la búsqueda de una temática o *asunto común* que permita ordenar y jerarquizarlos. Esta temática, que puede ser una imagen, un relato, un resonador visual, sonoro y/o táctil, actúa como marco de las actividades propuestas, dando coherencia a la secuencia didáctica y proponiendo un universo en donde explorar los contenidos del área.

En este contexto, es la **consigna** la que habilita la exploración, la investigación de dichos contenidos en el universo propuesto. Montes (1999) refiere a la "gran ocasión" como espacio - tiempo de la consigna que habilita el acceso al arte. "La consigna (...) es una dirección que orienta la investigación. Es un puente, una manera de llegar al otro. Es un fósforo que enciende" (Gubbay y Kalmar, 2010, p. 79). "(...) siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada. (Grafein, 1981)[65]. Entendiendo la consigna como el enunciado que plantea el desafío, es importante que en ella habiten contenidos por los cuales sea necesaria una adecuada representación o definición del problema (...)" (Alvarado, 2003, p. 3).

Es posible recuperar la noción de consigna con el objeto de hacer evidente su planificación como un proceso complejo vinculado intrínsecamente a los propósitos de la clase, a los contenidos, a la secuencia de actividades y a los recursos. Decir una consigna en el campo del arte implica encuadrar la

65 Alvarado cita a Grafein (1981) y agrega argumentos sobre la consigna en la actividad de escritura.

experiencia para garantizar la exploración, la investigación, la producción, la reflexión y, por lo tanto, el aprendizaje significativo.

Resulta fundamental inscribir las propuestas y prácticas pedagógicas del área en el Proyecto Institucional, en diálogo con otros campos de conocimiento y atravesada por las perspectivas transversales de la ESI, la interculturalidad, la inclusión educativa y la Educación Ambiental Integral; legitimando el rol de las y los docentes de Educación Artística en la formación de sujetos, y entendiendo a esta última de forma integral. En este sentido, las propuestas del área deberán considerar el proyecto institucional y el proyecto de cada docente de sala, generando espacios de diálogo que posibiliten dicha articulación. Para enriquecer esta tarea, es necesaria una planificación integrada con el área, lo que implica pensar algo de lo común desde las diferentes disciplinas que permita construir puentes entre ellas. Se trata de abordar, desde la especificidad de cada disciplina, un mismo tema que posibilite la exploración, investigación, selección, composición e interpretación propias de cada campo de conocimiento y en su relación.

La Expresión Corporal, el Teatro, la Literatura, la Música y las Artes Visuales son campos de conocimiento que conforman el área de Educación Artística dentro del Nivel Inicial.



La disponibilidad corporal de la o del docente convoca a niñas y niños a participar activamente de las propuestas.

La **Expresión Corporal** es una forma de concebir el sentido de la danza que "permite a cada ser humano ponerse en contacto consigo mismo y consecuentemente expresarse y comunicarse con los demás seres por medio de su cuerpo y según las posibilidades de éste. Es la danza al alcance de todos" (Stokoe, 1986, p. 14). Desde esta concepción, las prácticas pedagógicas en las clases de Expresión Corporal habilitan reflexiones sobre una idea del cuerpo conformado desde una dimensión ética y política que pone en valor la diversidad como parte constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a asumir e identificar las corporalidades diversas y reconocer al cuerpo y al movimiento desde una perspectiva que oriente a la definición de la propia danza, sin modelos ni estereotipos. Es así que se sostiene la búsqueda de un modo particular y único que tiene cada sujeto de expresar, producir danza y consecuentemente producir subjetividad.

El **Teatro**, como ha dicho Peter Brook[66], es un microscopio para observar la vida, por lo tanto, el objeto a explorar y metaforizar son las propias realidades socioculturales de quienes participan del intercambio educativo. La enseñanza y el aprendizaje del Teatro busca reconocer y potenciar desde los conceptos, las materialidades y los procedimientos propios de la disciplina, los componentes expresivos con que cada quien cuenta para construir mundos ficcionales, es decir, sentido simbólico. En el escenario de la Educación Artística, el Teatro favorece desde las primeras experiencias educativas, el desarrollo de ciudadanas y ciudadanos sensibles, reflexivas y reflexivos, capaces de entablar diálogos, consensuar y llegar a acuerdos en función de lograr objetivos comunes sin perder su singularidad y aportando desde

66 Brook, P. (2014) *El teatro es un microscopio para observar la vida*. Entrevistado por Alberto Ojeda. El español. Disponible en https://www.elespanol.com/

sus características y potencialidades particulares a un proceso de construcción y reconstrucción continuo y colectivo.

La **Literatura**, por el modo en que trabaja con el lenguaje, con los saberes y las creencias sociales en general, es una práctica que desestabiliza y conduce a interrogar y desnaturalizar las convenciones discursivas y los modos más estandarizados de la comunicación. Por lo tanto, la Literatura proporciona un tipo de experiencia decisiva en el Nivel Inicial. Se define, entonces, como un interjuego entre dos aspectos sustanciales: como un modo de arte y un modo de trabajar a partir del lenguaje. Estos aspectos impactan en su enseñanza. En este nivel, escuchar leer es una práctica imperativa a la hora del abordaje literario: crear el acercamiento a lo literario con la lectura de cuentos, poesías, trabalenguas, etc., textos de valor poético que permitan y generen el deleite, así como la conversación sobre lo leído, las emociones despertadas, las opiniones sobre situaciones y personajes. De igual manera, producir relatos poéticos a partir de esas lecturas, con el cuerpo, la voz y las palabras, el lenguaje visual, los silencios y los sonidos es clave para la interacción con otras y otros.



La enseñanza de la **Música** en el Nivel Inicial convoca a participar en propuestas de enseñanza que promuevan un contexto intersubjetivo y situado. Esto implica desarrollar prácticas experienciales que pongan en valor a cada quien y a las prácticas musicales vivenciadas en sus contextos cotidianos, en el entorno familiar, escolar y comunitario, integrando así las experiencias por las que los sujetos transitan. En este sentido, niñas y niños son protagonistas de las propuestas de enseñanza como oyentes reflexivos e intérpretes de discursos musicales de creación propia y ajena. En este marco, es esperable que las experiencias se pronuncien en un contexto lúdico, placentero y de confianza, condiciones imprescindibles para el aprendizaje intersubjetivo.

En un mundo sobrecargado de imágenes de diferentes formas y colores, tanto fijas como en movimiento, las **Artes Visuales** se proponen la formación de sujetos observadores críticos desde el conocimiento del quehacer visual propio. Se trata de favorecer prácticas de observación y reflexión para el reconocimiento de la producción propia o ajena valorando las expresiones identitarias singulares. Implica conocer las manifestaciones artísticas contemporáneas locales, bonaerenses, argentinas y latinoamericanas para posibilitar la valoración de la producción artística como fenómeno situado en un contexto temporal, social y cultural, entendiendo el proceso complejo que implica poner en juego el mirar-hacer. En simultáneo, las Artes Visuales permiten a niñas y niños producir imágenes propias, "adquirir un lenguaje que les facilite el contar y el decir desde la imagen, teniendo otro recurso más para comunicar a los demás y a sí mismos, desde sus formas únicas y particulares de ver el mundo, así como de imaginar e inventar lo que en el mundo no existe, o lo que no ha sido aún inventado" (Dirección de Educación Artística, 2017, p. 17).

4.6.1. Literatura

Las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura en torno a la literatura

Había a cada rato un gato navegando en un zapato (…)
María Elena Walsh en «Fideo fino», 1969

El Nivel Inicial, en su larga tradición, ha puesto de manifiesto la relevancia que las experiencias literarias tienen desde la temprana infancia. Los primeros contactos de las niñas y los niños con "lo literario" suelen producirse con los susurros de canciones de cuna, con las primeras lecturas de cuentos o narraciones y en estos encuentros las palabras literarias circulan en un clima de intimidad generando estrechos vínculos con la belleza del lenguaje. Baños narrativos, lingüísticos, poéticos que tienen carácter de iniciación, y que ponen en acción profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, simbólicos (López, 2020).

Estas experiencias inaugurales con el lenguaje literario ayudan a pensar y definir las particularidades del **objeto de enseñanza** en el jardín de infantes.

Pensar a la literatura como arte posibilita concebir la enseñanza de las prácticas de oralidad, lecturas y escrituras literarias preservando su sentido estético en articulación con otros lenguajes y expresiones. Asimismo, la literatura como lenguaje supone comprender que en el jardín de infantes "no enseñamos literatura" -entendida como "disciplina"-, sino las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad en contextos literarios, que es diferente. Es decir, este **objeto de enseñanza** recoge las maneras en que la musicalidad de los textos, las metáforas, las repeticiones propias del lenguaje literario circulan y se comparten en la vida social en relación con el propósito de formar lectoras, lectores, hablantes, escuchas, escritoras y escritores en torno a lo literario.



En el jardín acontecen múltiples y variadas situaciones de lectura en distintos espacios.

Este modo de concebir el objeto de enseñanza supone la formación de **sujetos críticos y sensibles** para poder disfrutar, conmoverse, emocionarse, divertirse, soñar y jugar con el lenguaje literario. Niñas, niños, familias y comunidades como protagonistas y partícipes activos de las tradiciones literarias locales y del mundo, transitando experiencias y compartiendo las palabras y los silencios respecto a ¿por qué les pasa eso que les pasa frente a un personaje de un cuento o una novela?, ¿qué les provoca esa escena de un cuento?, ¿qué es lo que produce esos efectos cuando escuchan leer una poesía?,

¿por qué se asombran frente a una escena bellamente ilustrada en un libro álbum?, ¿qué impacto les provoca escuchar un pódcast con la voz de la mismísima Laura Devetach susurrando un poema?

La especialista Yolanda Reyes (2008) al referirse a las lecturas literarias y el impacto subjetivo en los primeros años, señala que niñas y "niños puedan descubrir que los libros guardan objetos y experiencias y que, en ese conjunto de líneas y de colores (…), que esos personajes y esas historias, representan algo de sí mismos" (Reyes, 2008, p. 220-221).

La literatura, bajo sus múltiples formas provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido, de simbolización, y suscitar a veces intercambios inéditos, tal como propone Michel Petit (2015).

Lo literario impacta generando miedo o incertidumbre frente a un personaje de un cuento o una novela; gusto y alegría por la sonoridad de un poema, fascinación por la relación entre el texto y la imagen en un álbum ilustrado. Estos efectos están vinculados con las interpretaciones y con lo particular que ocurre cuando nos acercamos a las prácticas literarias. Por eso decimos que es una experiencia artística o lo pensamos como parte de las experiencias de las artes. Pero, vale la pena aclarar que no se trata de leer literatura como "disparador" para adentrarnos en los procesos subjetivos de niñas y niños, ni como un "medio" para conversar sobre sus experiencias personales. En cambio, nos referimos a habilitar las posibilidades para participar de situaciones de lectura en las cuales poder conversar y conmoverse frente a los estados anímicos de un personaje de un cuento o a partir de la atmósfera o el clima que se genera en un episodio de un relato. En estos encuentros con las palabras literarias, con los modos de decir, las lectoras y los lectores se impactan y se conmueven.

Enseñar prácticas de oralidad, lecturas y escrituras literarias supone **preservar los sentidos éticos y estéticos** en diálogo con otros lenguajes artísticos como: el cine, las artes plásticas, entre otras; comprendiendo que los acontecimientos literarios pueden encontrarse contagiados por otras artes. Así, la literatura se vuelve experiencia de acercamiento estético con otras expresiones entramadas entre diversas manifestaciones artísticas (Blake y otros, 2022).

En resumen, la educación inicial asume el compromiso de promover, ofrecer, ampliar y enriquecer las experiencias literarias garantizando el derecho de las niñas, los niños, las familias y sus comunidades de tomar la palabra y de participar de una amplia variedad de prácticas de oralidad, lectura y escritura en las que arte y lenguaje se conjugan en una trama de experiencias personales y colectivas.

(…) la educación inicial asume el compromiso de promover, ofrecer, ampliar y enriquecer las experiencias literarias garantizando el derecho de las niñas, los niños, las familias y sus comunidades de tomar la palabra y de participar de una amplia variedad de prácticas de oralidad, lectura y escritura en las que arte y lenguaje se conjugan en una trama de experiencias personales y colectivas.

Propósitos

- Introducir a niñas y niños en la participación activa de comunidades, ambientes y escenas de hablantes, escuchas, lectoras, lectores, productoras y productores en contextos literarios que resulten desafiantes.
- Generar condiciones para facilitar la comunicación oral en torno a lo literario.
- Propiciar los juegos con el lenguaje oral como experiencias estéticas.
- Garantizar oportunidades de ejercer prácticas de lectura literaria de variadas obras a partir de las cuales puedan sensibilizarse ante la manera en que las escritoras y los escritores narran historias, la riqueza expresiva de las imágenes y la musicalidad de los poemas.
- Promover la exploración, la selección y la lectura de textos de diversos géneros literarios.
- Favorecer la producción de textos orales y escritos en torno a lo literario para diferentes personas destinatarias, con propósitos definidos y en diferentes soportes.
- Favorecer las prácticas de oralidad, lectura y escritura de textos literarios en diversidad de situaciones, con múltiples soportes (computadoras de escritorio y portátiles, tablets, teléfonos celulares, revistas, fascículos, etcétera).
- Promover la participación en sesiones de narración de literatura de tradición oral.
- Propiciar prácticas literarias en diálogos con otras expresiones de las artes (cine, pintura, escultura, etc.).
- Favorecer prácticas de oralidad, lecturas y escrituras en torno a lo literario en diversos espacios públicos (plazas, centros culturales, bibliotecas comunitarias y públicas, instituciones educativas de diversos niveles y modalidades).
- Promover situaciones que favorezcan la recuperación del patrimonio literario de las familias y las comunidades.

Contenidos

Los contenidos de enseñanza se presentan organizados en dos bloques: Hablar y escuchar en contextos literarios y Leer y escribir en torno a lo literario.

Hablar y escuchar en contextos literarios

Los relatos son el modo más humano del tiempo y solo narrando, de tarde en tarde, de boca en boca, nos hacemos eternos.
Liliana Bodoc

El ingreso al jardín de infantes permite que muchas niñas y muchos niños puedan iniciarse lúdicamente en el lenguaje literario. Es decir, comienzan a participar de intercambios orales a partir de juegos y exploraciones con rimas, onomatopeyas y palabras literarias que posibilitan un despliegue poético al mismo tiempo que se producen complejos procesos cognitivos. Estos juegos metalingüísticos enseñan a desentrañar de qué está hecho el lenguaje (López, 2021).

Los primeros contactos de niñas y niños con la experiencia literaria se inician en los primeros meses de vida. Mientras incorporan las voces de su entorno más cercano, las y los bebés van conectándose con lo poético a través de la musicalidad de las palabras que envuelven los arrullos, juegos y cuentos corporales. Esta iniciación en el uso poético de las palabras se complejiza si progresivamente se enfrentan a variadas situaciones que les demanden nuevos desafíos. En el devenir de este proceso es necesario que el jardín de infantes dedique un tiempo particular para el encuentro de niñas y niños con la musicalidad de las palabras.

Las retahílas, adivinanzas y canciones para jugar conforman un vasto repertorio de formas poéticas que ofrecen la posibilidad de familiarizarlos con el lenguaje. La práctica de ser envueltos, arrullados, acompañados de diversidad de ritmos, melodías y sentidos les permite descubrir las diversas formas que adquiere la experiencia literaria.

Las prácticas de oralidad se producen en contextos donde se justifique ejercerlos, uno de ellos es el literario. Por ejemplo, conversar acerca de las peripecias de un personaje de un cuento leído por la o el docente, leer y cantar poemas que son canciones, jugar con las palabras, escuchar y participar de experiencias de narraciones orales, etc.

El jardín de infantes tiene que ofrecer un ambiente lingüístico rico y desafiante generando las condiciones y promoviendo situaciones de enseñanza que posibiliten interacciones para vincularse y disfrutar del lenguaje oral.

Los contenidos referidos a **hablar y escuchar** en contextos literarios:

- Pedir a la o el docente un cuento, una poesía, una canción que prefiera o desee escuchar.
- Solicitar una obra literaria mencionando el título, la autora o el autor, la ilustradora o el ilustrador, la colección u otras referencias.
- Expresar los efectos que las obras literarias producen en la lectora o lector.



- Expresar gustos y preferencias literarias y escuchar las opiniones de las y los demás.
- Describir personajes y escenarios.
- Escuchar narrar cuentos y otras obras literarias.
- Narrar cuentos o relatos conocidos frente a otras y otros.
- Recomendar oralmente cuentos y otras obras literarias leídas.
- Comentar escenas o pasajes de obras de teatro de actores y de títeres de las que haya participado.
- Conversar acerca del efecto que producen los espectáculos teatrales.
- Jugar con el lenguaje: palabras, rimas, sonidos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, chistes y canciones, veo- veo, etc., aunque "no entiendan totalmente" todas las palabras.
- Formular y responder a las adivinanzas.
- Explorar sonoridades, ritmos y rimas jugando con las palabras.

Leer y escribir en torno a lo literario

Enseñar a leer es crear la ocasión, un tiempo y un espacio propicios, un estado de ánimo y también una especie de comunión de lectura.
Graciela Montes

En el apartado anterior mencionamos la potencialidad de la construcción del lenguaje oral en las infancias y la responsabilidad del jardín en la promoción de situaciones de enseñanza referidas al derecho de niñas y niños a hablar y escuchar en contextos literarios. Ahora, nos detendremos en las prácticas sociales y culturales del lenguaje escrito -las prácticas de lectura y escritura literarias-.

María Emilia López (2021) señala, a propósito de las relaciones entre el lenguaje oral y la lectura y la escritura, que los juegos de palabras, los versos, las coplas, las jitanjáforas, los límericks, las rimas, los trabalenguas, las adivinanzas, las canciones de ronda, las retahílas, los versos libres y el coqueteo con el sentido constituyen no sólo un derecho lúdico y poético de las infancias, sino también un bagaje básico para el acercamiento a la lectura y la escritura.

La lectura y la escritura tienen una relevancia fundamental ya que "participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; los textos y su contexto" (Lerner, 2003, p.25).

La participación plena en estas complejas prácticas de lecturas y escrituras literarias requieren de diversas condiciones: un inicio tempranísimo, continuidad e intervenciones sostenidas en la enseñanza, entre otras. El jardín de infantes tiene la responsabilidad "inaugural", es decir, la de abrir el camino a las experiencias de escuchar leer a otras y otros, de leer en comunidad, de "ensayar" prácticas de lectura por sí mismos anticipando los sentidos de los textos que se conocen porque niñas y niños escucharon muchas veces leer a sus docentes, de componer textos escritos sobre los

cuales maestras y maestros *prestan sus manos y sus voces* para poder materializarlo.

Estas prácticas de lectura y escritura fundantes y fundamentales se hilvanan a lo largo de la escolaridad y en el pasaje por los diversos niveles educativos, garantizando el derecho de niñas y niños a ser partícipes de las culturas letradas circulantes.

Los contenidos referidos a las **prácticas de lecturas literarias** son:

- Elegir y explorar una obra en la biblioteca de la sala o institucional de acuerdo con los propios gustos e intereses, teniendo en cuenta la autora, el autor, las y los personajes, las ilustraciones, etc.
- Escuchar leer diversos textos literarios en diversos formatos (papel, multimodales, piezas sonoras).
- Comentar lo que se ha escuchado leer: intercambiar opiniones acerca de la historia contada, sobre las actitudes o las características de los personajes y su modo de accionar, sobre un fragmento favorito de un cuento o una novela, sobre el desenlace de la historia y los efectos que produce.
- Tomar en cuenta los comentarios de sus pares para confrontar distintas opiniones sobre los textos literarios.
- Prestar atención a las recomendaciones de obras leídas por sus compañeras y compañeros.
- Recomendar obras.
- Escuchar leer una novela o un cuento largo por capítulos.
- Recuperar el hilo argumental del último capítulo leído al continuar la lectura de una novela.
- Escuchar leer y leer por sí mismo poemas y otras formas versificadas (coplas, canciones, nanas, adivinanzas).
- Escuchar leer en sesiones de teatro leído.
- Escuchar la relectura de diversos textos literarios para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas[67].
- Escuchar y releer textos literarios para reflexionar acerca de cómo se logran diferentes efectos a través del lenguaje (miedo, risa, alegría, incertidumbre, etc.).

El jardín de infantes tiene la responsabilidad "inaugural", es decir, la de abrir el camino a las experiencias de escuchar leer a otras y otros, de leer en comunidad, de "ensayar" prácticas de lectura por sí mismos (...), de componer textos escritos sobre los cuales maestras y maestros *prestan sus manos y sus voces* para poder materializarlo.

67 Por ejemplo: "Caperucita se encuentra en el bosque con el lobo, ¿Se dio cuenta que la engañaba?".

- Escuchar y releer para reconocer las distintas voces que aparecen en el relato.
- Escuchar y releer para reconocer, progresivamente, lo que las obras tienen en común (personajes, elementos u objetos "mágicos", ambientaciones, etc.).
- Leer por sí mismos en contexto de exploración títulos de obras literarias que se desea leer o escuchar leer.
- Leer por sí mismos frases prototípicas, partes repetidas en un texto, guiados por indicios del texto o el contexto ofrecido[68].

Los contenidos referidos a las **prácticas de escrituras** son:

- Plantear y sostener un propósito para la escritura.
- Intercambiar con sus pares para acordar qué se va a escribir y cómo hacerlo antes de empezar a escribir y durante la escritura.
- Producir textos para dictar a su docente empleando formas estéticas cada vez más específicas y elaboradas.
- Revisar lo escrito teniendo en cuenta los propósitos de la escritura en torno a lo literario para que diga lo que se ha/han propuesto transmitir.
- Consultar el repertorio de escrituras estables presentes en la sala (carteles con los nombres, agendas, libros, etc.) para producir sus propias escrituras.
- Usar distintos instrumentos y soportes (lápices, marcadores, papel, teclado, pantallas, etc.) para producir escrituras en torno a lo literario eligiendo los más adecuados según el propósito y los destinatarios.
- Comenzar a producir relatos/cuentos incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de apertura y cierre, comparaciones, imágenes, etcétera).
- Comenzar a explorar algunos recursos del lenguaje poético (rimas, juegos de palabras, etc.) en sus producciones.
- Buscar y elegir recursos argumentales y léxicos para lograr ciertos efectos sobre el destinatario, especialmente en el caso de cuentos y poesías (por ejemplo, para generar risa o miedo, para crear suspenso).
- Incorporar algunos recursos de las obras literarias leídas en la producción de cuentos y poemas (reiteraciones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por efectos sonoros, etcétera).
- Mejorar la coherencia en el desarrollo de un relato (en relación con el accionar de los personajes, con los escenarios ideados o con los acontecimientos).
- Comenzar a buscar formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción (por ejemplo, trabajar la sobreabundancia de conectores).

68 Por ejemplo: "Y vino el lobo y sopló, y vino el lobo y sopló", "abuelita, abuelita qué ojos tan grandes tienes".

Orientaciones para la enseñanza

¿Cómo enseñar las prácticas de oralidad, lectura y escritura en contextos literarios?

La organización de la enseñanza en el **ámbito de la literatura** requiere **previsiones** tales como: la planificación de **proyectos**, **actividades habituales** y **secuencias didácticas** en las que se despliegan las **situaciones fundamentales** de **oralidad, lectura y escritura**; las **intervenciones docentes** que son específicas de cada situación de enseñanza, de acuerdo a los saberes de las chicas y chicos, las diversas formas de **agrupamiento**, la selección de los **materiales** y la organización de los **espacios** disponibles[69] y las modalidades de **evaluación** (Lerner, 2001, 2001a, 2001b).

Selección de obras literarias[70]

Los criterios de selección de obras literarias se tornan un aspecto didáctico fundamental. Los textos literarios que se comparten con niñas y niños requieren de un proceso de valoración contemplando las **diversidades de géneros textuales, autoras y autores, ilustradoras e ilustradores, temáticas, extensiones, series y colecciones, versiones, soportes, lenguas**; asimismo criterios de calidad literaria que se refieren tanto al tratamiento estético del lenguaje en el relato como en las **ilustraciones**. Las obras seleccionadas serán de **calidad** (por lo que comunican, por cómo lo dicen y están editados, por las posibilidades que ofrecen a lectoras o lectores) evitando textos o versiones "simplificadas" con el pretexto de ser "escritos para niñas y niños" y que muchas veces deforman, empobrecen y no colaboran en la construcción del sentido.

El acercamiento a las **diversidades** de obras literarias supone:

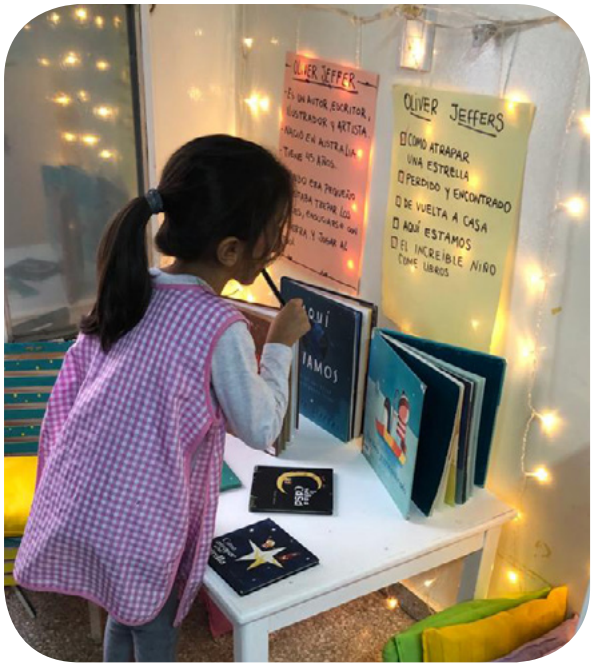
Diversidad de géneros textuales con el propósito de que niñas y niños participen de experiencias de lecturas donde se encuentren representados todo tipo de textos de uso social para compartir la emoción de un poema, la magia del clima creado en los cuentos, involucrarnos en las aventuras y desdichas del personaje de una novela u obra de teatro; divertirnos con el humor gráfico y las historietas; disfrutar del ritmo, la musicalidad y la fuerza expresiva del lenguaje con las coplas, canciones, adivinanzas y trabalenguas e ingresar a otros mundos con leyendas, fábulas y mitos.

Diversidad de autoras y autores supone selecciones de obras tanto nacionales y contemporáneas como también de autores extranjeros y distantes de la geografía y época que viven las niñas y los niños. Requiere poner a disposición un amplio abanico de referentes de la literatura infantil de diversas épocas y latitudes. Asimismo, es necesario sumar la selección de obras literarias anónimas, como pueden ser los mitos, las leyendas, las fábulas que se transmiten de boca en boca y que constituyen el acervo literario de diversos pueblos.

69 Recomendamos revisitar las orientaciones didácticas referidas a la organización materiales y los espacios mencionados bajo el título: "Ambiente alfabetizador" en el capítulo de **Prácticas del lenguaje**.

70 Al final del Diseño se encuentra el apartado: **Algunos títulos recomendados**.

Considerar el **lenguaje de las ilustraciones** también resulta relevante a la hora de pensar en la selección de las obras. En los textos literarios la función de las imágenes varía según el tipo de relación que se establece con el texto narrativo. En algunas obras el texto lleva el peso de la historia y las imágenes no modifican su desarrollo (aunque inevitablemente, la ilustradora o el ilustrador siempre plasma su interpretación de lo escrito). En otras, la importancia de las ilustraciones es mayor ya que desempeñan un papel relevante en el desarrollo de la historia, tal como sucede en los "libros álbumes" en donde la interacción entre texto e imagen resulta un factor determinante para que quienes leen construyan sentido.



Los libros álbumes permiten que las niñas y los niños construyan sentido autónomamente, no solo a partir de los textos sino también de las imágenes.

También es pertinente incluir **álbumes silenciosos o libros silentes**, para que niñas y niños puedan construir sus propias historias y, asimismo, intercambiar con sus pares las posibles interpretaciones que se pueden tejer a partir de una misma imagen.

La lectura de "libros-álbum" permite construir sentidos de la historia no sólo por el texto sino también a partir de los elementos visuales que proporciona la obra. Así, podrá observarse que las imágenes en el libro-álbum funcionan de una manera distinta que en el libro ilustrado, exigiendo de lectoras y lectores un trabajo de interpretación propio de una espectadora o un espectador frente a la obra de arte.

En el marco de la formación de lectoras y lectores, el libro-álbum permite analizar operaciones de intertextualidad (citas, préstamos entre lenguajes, apropiación, parodia, simultaneidad, etc.). Es un ámbito de encuentro con la metáfora y la imagen poética que le escapa a la lectura unívoca y lineal.

En los libros-álbum suele presentarse un uso polisémico de múltiples recursos retóricos del lenguaje plástico que dialogan con el texto escrito y también suele emplearse como recurso el uso de la intertextualidad: alusiones, a veces paródicas, a obras plásticas u otras manifestaciones culturales como películas, series o personajes de textos literarios.

Cada lectura es un proceso individual y colectivo que abre caminos, plantea desafíos, permite entrar a nuevos mundos o recrear los conocidos. Por ello, es importante garantizar espacios para que niñas y niños puedan interactuar con textos que ofrezcan **variadas temáticas**, textos que superen los estereotipos y mensajes cargados de "moralinas" o intenciones didácticas que tienen por propósito moldear comportamientos y sesgar la mirada frente a la diversidad. Materiales de lectura con propuestas literarias que resulten abarcadoras, que den cabida a las situaciones ideales y finales felices, pero también a los conflictos y temas controvertidos actuales y/o locales, a los miedos, la muerte, la pobreza, la discriminación.

Sabemos que las y los lectores de los jardines de infantes no sólo se forman escuchando leer a otras y otros e intercambiando opiniones sobre lo leído sino también leyendo por sí mismos. Para ello, es importante incluir textos a los que niñas y niños pueden acceder de manera directa[71] como así también aquellos que por su **extensión y complejidad** requieren ser **mediados por la lectura de la o el docente**. En ambas situaciones -lectura por sí mismo y lectura a través del docente- estamos enseñando a leer, a interactuar con los textos, a familiarizarse con el lenguaje que se escribe, a compartir con otras y otros lo leído, a elaborar interpretaciones y encontrar pistas en el texto que las avalen.

Incluir diversidad de **colecciones y series** permite reflexionar sobre temas recurrentes, la continuidad de una serie, la información provista por tapas y contratapas y otros indicadores paratextuales que ofrecen pistas que permitan realizar anticipaciones durante el acto de lectura.

Es importante advertir que varios géneros textuales admiten **distintas versiones** como los cuentos clásicos, las canciones populares, las adivinanzas, las retahílas, etc. Incluir esta diversidad promueve la consulta y la comparación de distintas versiones acerca de un mismo texto. Este análisis permite no sólo descubrir las semejanzas y diferencias en cuanto al contenido sino también en la forma en que están enunciadas en las versiones de los diferentes tipos textuales, lo que permite profundizar otros modos de leer y construir sentido (no es lo mismo analizar las diferentes versiones de la canción tradicional *Feliz cumpleaños* que *Blancanieves*).

Es necesario también pensar en la **diversidad de soportes**. Incluir la mayor variedad posible de soportes escritos. Así, los textos literarios se presentan en libros, revistas, folletos, afiches, páginas de internet, etc. A estos se pueden añadir cajas, carpetas o "archivadores" que recopilen textos según el tema que interesa conservar por algún motivo: coplas, adivinanzas, etc. Otros soportes los constituyen las grabaciones de textos leídos en voz alta: recopilación de cuentos, leyendas, poemas, obras de teatro. Pensar en los diversos soportes habilita a comprender las múltiples experiencias que se pueden proponer en el ámbito literario.

También pensamos en la **diversidad de lenguas** que permita diversificar la mirada hacia el mundo. Por ello, proponemos la interacción con textos escritos en diferentes lenguas puede contribuir a promover la interculturalidad. Además, puede constituirse en una fuente valiosa para ampliar la competencia lingüística y en un punto de partida para la reflexión metalingüística. Por otra parte, esta diversidad promueve comparaciones entre un texto que conocemos en nuestra lengua materna con el mismo texto escrito en una lengua que quizás desconocemos. Al mismo tiempo, amplía los universos simbólicos de niñas y niños. "La selección de los textos debe por lo tanto privilegiar la plurisignificatividad, favorecer la libertad y apertura en la interpretación del lector" (Carranza, 2006, s/p).

Elsa Aguiar Baixauli (2010, p. 1) nos invita a pensar que:

> "La literatura infantil no es lo mismo que libros para niños. No todos los libros para niños son literatura. (...) y literatura infantil no es lo mismo que literatura light. No hay literatura sin palabras difíciles, sin elaboración del lenguaje, sin temas arduos o sin complicaciones (...) Nos alerta sobre la confusión entre literatura infantil y juvenil y aquellos textos con intención 'moralizante' o 'educativa'. (...) La literatura infantil no es una píldora pedagógica envuelta en

71 "Libros para aprender" es una de las iniciativas del Ministerio de Educación de la Nación en articulación con las políticas de lectura de la educación bonaerense con el propósito de garantizar el acceso universal a libros de calidad. En el año 2022, se entregaron dos títulos para las bibliotecas personales y familiares de niñas y niños de 3, 4 y 5 años.

papel de letras, sino literatura, es decir, un mundo transformado en lenguaje (...). Literatura infantil no es la que se escribe para niños, sino la que los niños hacen suya, y sortea muchas veces los rigores del tiempo".

Desde estas premisas y en dirección a incorporar la Educación Sexual Integral de manera transversal y articulada con el ámbito de la literatura, resulta fundamental buscar aproximaciones que no desvirtúen los enfoques de enseñanza. Un aspecto para considerar, entre muchos otros, refiere a la selección de obras literarias. Lejos de asumir una perspectiva instrumental desde la cual se escogen determinadas obras literarias con la intencionalidad de abordar los "contenidos de ESI", es preciso señalar que la búsqueda y selección tiene, ante todo, que responder a los propósitos centrales de la formación de lectoras y lectores en contextos literarios.

Lejos de asumir una perspectiva instrumental desde la cual se escogen determinadas obras literarias con la intencionalidad de abordar los "contenidos de ESI", es preciso señalar que la búsqueda y selección tiene, ante todo, que responder a los propósitos centrales de la formación de lectoras y lectores en contextos literarios.

Las prácticas de lecturas literarias no constituyen un medio para enseñar contenidos de ESI -ni de otras áreas de enseñanza- pero tampoco la ESI, sus contenidos y propósitos se ciñen a aquello que se pueda potencialmente transmitir en las obras literarias. Sin embargo, es posible pensar que las obras literarias de calidad posibilitan abrir intercambios referidos a los temas que abordan, los escenarios, los ambientes, las relaciones, los conflictos, los encuentros y los desencuentros entre los personajes, el género y la diversidad que la ESI puede aportar.

Educación Sexual Integral

En resumen, la **selección de materiales de lecturas literarias** es una tarea que presenta múltiples aristas (las diversidades de obras, la calidad literaria, entre otras) y requiere de la mirada atenta y criteriosa. Es un punto de partida esencial para poder pensar en la organización de itinerarios de enseñanza.

Modalidades organizativas de la enseñanza

Las **modalidades organizativa**s de la enseñanza **(secuencias, proyectos, situaciones habituales)** pueden presentarse de diversas maneras considerando varios aspectos: la necesidad o no de presentarlas en un orden lógico (las secuencias de seguir una autora, un autor, un personaje prototípico de los cuentos, etc.), su frecuencia y duración, el predominio o equilibrio de propósitos, la necesidad o no de obtener un producto (en los proyectos puede ser la producción de un cancionero o una antología de cuentos) que contextualice el sentido de las prácticas desarrolladas.

Las **situaciones habituales o permanentes** son modalidades de organización que no requieren de una secuencia tan necesaria como los otros tipos de modalidades (proyectos o secuencias). Pueden desarrollarse por períodos prolongados o a lo largo de todo el año e, inclusive, interrumpirse y retomarse a intervalos, pues al no necesitar tanta coordinación entre saberes construidos entre una y otra situación, no se corren tantos riesgos de pérdida de sentido. Como parte de las actividades



habituales o permanentes, en el caso de las lecturas en el ámbito literario por ejemplo, puede realizarse la lectura semanal de cuentos tradicionales o la lectura de una novela por capítulos. Las actividades permanentes de escritura se vinculan con diversos propósitos como registrar la información que se va recogiendo, elaborar agendas o bitácoras de lecturas literarias, listados de personajes, escenas o ambientes, para guardar memoria o usarlos como insumo en otras escrituras, etc.

Las situaciones de lectura y escritura en torno a **la biblioteca de las salas** (ver el apartado: **"Andar entre libros"**) se organizan como situaciones habituales o permanentes.

Hablamos de **secuencia** cuando un conjunto de situaciones requiere ser presentado con un orden necesario, es decir, no se pueden intercambiar. Por ejemplo, no se puede elegir un poema para compartir ante el público si antes no se leyeron muchos poemas para elegir uno. Leer diversidad de poemas es siempre previo a elegir uno. No se puede escribir una nueva versión de *Caperucita Roja* si antes no se leyeron varias versiones. De este modo, podemos decir que cuando un conjunto de situaciones requiere de un orden indispensable, hablamos de secuencia.



Los **proyectos** son un tipo particular de secuencia que desarrollan situaciones de interpretación y producción que intentan replicar, bajo condiciones didácticas, una práctica lo más próxima posible a una práctica social. Los proyectos se vinculan con la elaboración de un producto tangible: realizar un fascículo, grabar poemas escogidos, recopilar los cuentos preferidos en una antología. Por eso, las situaciones secuenciadas que los constituyen son prácticas altamente contextualizadas, que equilibran propósitos didácticos con propósitos comunicativos.

Los **propósitos sociales** son aquellos que son tan importantes en la vida social como en el ámbito escolar. Las y los docentes los explicitan para que niñas y niños sepan para qué y por qué hablan, leen y escriben en contextos literarios. Por ejemplo, "cantar una canción porque es la preferida de la sala", "hablar sobre el malvado lobo del cuento que les leen" o "escuchar releer una parte de una novela para ver si el personaje se presenta en ese nuevo capítulo". Los **propósitos didácticos o de enseñanza** son los que define la o el docente en relación con qué está enseñando, qué **contenidos** pone en juego en cada una de las situaciones de lectura, escritura u oralidad tanto en contextos literarios como en otros ámbitos donde el lenguaje circula.

Situaciones de enseñanza

Las **situaciones de enseñanza** en el **ámbito literario** (niñas y niños hablan y escuchan; escuchan leer y leen, escriben a través del docente y por sí mismos) presentan **propósitos específicos (sociales y didácticos)**, ameritan **intervenciones** particulares y se organizan en situaciones habituales, secuencias o proyectos. Por esas razones, los **contenidos** se plantean en el contexto de dichas **situaciones didácticas**.

Situaciones didácticas en las que niñas y niños hablan y escuchan en contextos literarios

Las situaciones de enseñanza de la **oralidad en contextos literarios** son aquellas referidas a la producción de juegos con el **lenguaje oral** que permite a chicas y chicos escuchar y enunciar rimas, poemas, adivinanzas, trabalenguas, chistes y canciones, ejercer una práctica cultural que es tradicional y divertida que les abre la posibilidad de reflexionar sobre los aspectos sonoros del lenguaje, identificar las palabras y observar, por ejemplo, si hay repeticiones de algunas partes. Por lo tanto, las situaciones que permitan aprender el lenguaje oral son una tarea ligada al juego, a la exploración, etc. Esos baños sonoros de la primera infancia están hechos de rimas, onomatopeyas y palabras que carrasquean. En este caso, el juego es inseparable del aprendizaje del lenguaje; en la medida en que avanzan en él van desentrañando sus modos de construcción, de forma realmente extraordinaria. El sinsentido, los disparates, las palabras inventadas llenan de humor e interés a niñas y a niños. Esos juegos de ruptura se constituyen en juegos metalingüísticos, que enseñan de qué está hecho el lenguaje y cómo funciona (López, 2020).

Nos referimos a dos tipos de situaciones:

Situaciones de enseñanza en las cuales niñas y niños escuchan narrar



Escuchar narrar es un tipo de situación diferente a la lectura en voz alta y requiere previsiones específicas. Por ejemplo: la selección de la obra a narrar, la organización de episodios, las voces de los personajes, la presentación del ambiente, etc. La situación de narración a través del docente y/o de otras personas adultas consiste en participar de situaciones en que escuchan narraciones de cuentos, leyendas, etc. Si bien es posible narrar cuentos de tradición oral o de autores contemporáneos, es preciso señalar algunas previsiones para cada situación Los cuentos de tradición oral cuentan con estructuras, personajes, escenarios más previsibles que facilitan la organización de los episodios, el uso de los diálogos para "hacer hablar" a los personajes, los ambientes para llevar adelante la situación de narración.

La literatura de tradición oral conforma un amplio conjunto de producciones (poéticas y narrativas) que viajan de "boca en boca" a través de los siglos. Los cuentos populares, que se transmitían oralmente y paulatinamente comienzan a ser escritos, han traspasado y perviven casi exclusivamente bajo la forma de literatura dirigida a la infancia. Estas situaciones de narración requieren tener presente que antes de narrar un cuento, preferentemente de tradición oral (porque admite versiones), resulta imprescindible preparar la narración: leer reiteradamente el texto, leerlo en voz alta, si es posible grabarse, escribir los núcleos temáticos del cuento, lo central del argumento y también copiar frases, rimas, que se repiten y suelen darle cierta musicalidad al relato o porque son muy significativas para luego incluirlas en la narración. Si se trata de un cuento con autoría es importante respetar el texto original para que la voz de una autora o un autor se reconozca a través de la voz que está relatando.

Durante la narración es importante tener en cuenta la entonación que se emplea, los cambios de voces según los diferentes personajes, los gestos que acompañan el relato y también el uso de los silencios.

Desde los primeros años de la escolaridad es importante que las y los docentes generen oportunidades para que niñas y niños puedan escuchar narrar (y por supuesto, leer) que les posibilite, entre otras cosas, inscribirse en una tradición cultural tan amplia como es la literatura de tradición oral.

Desde los primeros años de la escolaridad es importante que las y los docentes generen oportunidades para que niñas y niños puedan escuchar narrar (y por supuesto, leer) que les posibilite, entre otras cosas, inscribirse en una tradición cultural tan amplia como es la literatura de tradición oral.

Situaciones de enseñanza en las cuales niñas y niños narran y/o realizan juegos con el lenguaje

Chicas y chicos pueden narrar cuentos o leyendas de su acervo familiar, de sus comunidades o que hayan escuchado leer o narrar en el propio jardín de infantes. Este tipo de situaciones brinda oportunidades de organizar un relato y desarrollar estrategias narrativas cada vez más ricas. Niñas y niños comienzan desde muy pequeñas y pequeños a escuchar narraciones y a narrar cuando cuentan sus propias experiencias, un hecho vivido y cuando renarran un cuento que han escuchado leer. Estos relatos suelen forman parte de la conversación sostenida de niñas y niños entre sí y con sus docentes en las que no se pretende que respondan un cuestionario sobre los personajes ni sobre la sucesión de los episodios, sino que puedan progresivamente participar de experiencias narrativas que enriquezcan sus intercambios orales.

Es posible proponerles renarrar cuentos tradicionales que hayan escuchado muchas veces. El desafío de esta situación es generar el interés, la curiosidad, la simpatía o la intriga de sus oyentes, también tienen que resolver una tensión entre su propia interpretación y la fidelidad a la historia original: al contarla, harán una reinterpretación propia de la historia, pero es posible que progresivamente puedan mantener algunos episodios, personajes, etc. Después de haber contado y escuchado muchas historias tradicionales progresarán en sus posibilidades como narradores.

Otras situaciones de enseñanza vinculadas con las prácticas de oralidad en contextos literarios son aquellas en las que "juegan con el lenguaje". Nos referimos a promover prácticas vinculadas al uso poético de las palabras. Se trata de un tiempo para jugar con las retahílas, las adivinanzas y las canciones.

Situaciones de lectura y escritura en contextos literarios

En el contexto literario las situaciones de lectura y escritura pueden organizarse a partir de ejes como: leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias reflexionando sobre los géneros, los autores, los recursos empleados para producir ciertos efectos y escribir textos en torno a lo literario.



Situaciones de enseñanza en las cuales niñas y niños escuchan leer a la o el docente

Escuchar leer en voz alta cuentos, poesías, capítulos de novelas, etc., son situaciones fundamentales en la formación de lectoras y lectores tanto en los contextos literarios como en otros.

La lectura a través de la persona adulta y los comentarios posteriores acerca de lo leído sobre las obras de distintos autores y géneros permiten ampliar las apreciaciones y preferencias de las más pequeñas y los más pequeños y es una de las situaciones imprescindibles para abrir el camino para enseñar a leer.

A través de la lectura del docente, niñas y niños se encuentran con textos cada vez más complejos, descubren que hay diferentes modos de leer -no se lee de la misma manera un poema o un cuento-; existen diferencias entre la lectura de una novela o cuento, un libro álbum y la de una obra no ilustrada. A la vez, la lectura frecuente de una lectora o lector experto permite advertir repeticiones, distinguir las voces de los personajes o encontrar modos particulares de decir propios del lenguaje literario.

La lectura a través de la persona adulta y los comentarios posteriores acerca de lo leído sobre las obras de distintos autores y géneros permiten ampliar las apreciaciones y preferencias de las más pequeñas y los más pequeños y es una de las situaciones imprescindibles para abrir el camino para enseñar a leer.



Escuchar cuentos, leyendas, poesías permite ampliar los mundos imaginarios.

Los espacios de intercambio posterior a la lectura de cuentos, canciones, capítulos de novelas, etc., permiten profundizar los sentidos del texto y de este modo, avanzar tanto individual como colectivamente en la apropiación de esta práctica compartida.

Si participan frecuentemente en sesiones de lectura literaria y de intercambios con sus pares, niñas y niños irán progresivamente incorporando formas de decir en los cuentos, los poemas, las obras de títeres; ese conocimiento es el que les permite comenzar a anticipar algunas partes de lo escrito en textos ya conocidos. De este modo, es posible avanzar en el camino hacia la lectura convencional que se efectiviza en los inicios de la escolaridad primaria.

Situaciones de enseñanza en las cuales niñas y niños leen por sí mismos

Las situaciones de lectura por sí mismos son aquellas en que niñas y niños realizan **exploración** y **elección de obras intercambiando ideas acerca de los hallazgos** y **situaciones**.



En las situaciones de **exploración o mesas de libros** se acercan a los textos disponibles para realizar unos primeros acercamientos más libres o primeros contactos con los materiales de lecturas, elegir qué leer o mirar, solas y solos o con otras y otros, ya sea para decidir qué escoger como préstamo domiciliario, para reencontrarse con obras que ya han escuchado leer o para elegir cuáles se leerán luego (una serie, colección, una autora o autor, personaje prototípico, etc.).

En la **lectura directa** (más acertadamente, relectura, porque suele requerir una situación previa de lectura de la o el docente para que no se trate de una simple situación de adivinar qué dice), niñas y niños se enfrentan con el texto y con las diversas marcas donde se puede releer: un fragmento canónico del tipo, "Abuelita, abuelita qué ojos tan grandes tienes", el nombre del personaje o un fragmento de una canción escrita por ejemplo "Manuelita vivía en Pehuajó, pero un día se marchó (…)", etc. De este modo, es posible realizar algunas coordinaciones entre lo que ya se sabe que dice con lo que efectivamente está escrito y, de este modo, iniciar un camino en la autonomía como lectoras y lectores.

Situaciones de enseñanza en las cuales niñas y niños dictan a su docente

Algunas situaciones de escritura a través del docente en contextos literarios pueden ser: la reescritura de una versión de un cuento de tradición oral; la reescritura de un cuento conocido introduciendo transformaciones (escenarios, personajes, ambiente, etc.); la creación de narraciones (a partir de la lectura de cuentos o novelas introducir una nueva saga, aventura o capítulo); la producción de un prólogo para una antología de cuentos, poesías, canciones, etc.; la producción de recomendaciones de obras literarias, etc.

La situación de dictado permite centrarse en la composición del texto sin preocuparse por su realización efectiva. Se espera que puedan discutir y tomar decisiones en relación con qué debe escribirse y cómo organizarlo en el lenguaje escrito, y que puedan adecuar lo que se dicta a las restricciones del género (por ejemplo, un cuento tradicional). Para ello se sirven de las ideas y las formas en que las mismas han sido expresadas en los cuentos escuchados anteriormente. El desafío para niñas y niños consiste en decidir de qué manera escribir una historia. Si se trata de la reescritura de un cuento conocido, por ejemplo, resultará útil recurrir a los cuentos leídos como fuente para resolver los problemas que puedan plantearse: cómo indicar de qué habla un personaje, cómo crear una atmósfera de suspenso o cómo presentar las características de los personajes.

A través de esta situación de dictado, la o el docente muestra en qué consiste el acto de escritura respecto de la materialidad y al proceso de producción (planificación, textualización, revisión y edición del texto). Es una condición importante respetar la "autoría" de niñas y niños, por lo cual la o el docente escribe "tal cual" le dictan.

Además de la escritura delegada, otras situaciones posibles son aquellas donde se propone **escribir por sí mismos** en contextos literarios. Pueden ser diversas como: escritura de listas de personajes de cuentos, de comienzos y finales de cuentos, de características de un personaje, de elementos u objetos mágicos de los cuentos, etc. En otras ocasiones, las escrituras pueden ser más extensas: reescritura de un fragmento de un cuento, reescritura de una canción, poesía que se incorpora a una antología, etc. En cada caso es necesario tener en consideración **los propósitos** que guían la escritura, **las destinatarias y los destinatarios** a los cuales va dirigido el escrito; **el modo de agrupamiento** ya sea quela producción sea individual, en parejas o en pequeños grupos; **el material utilizado y las superficies**

de escritura: por ejemplo, fibra, lápiz, hojas sueltas, pantalla, pizarra, afiches; **el contenido del escrito**: sobré que se va a escribir; **la distribución de la escritura**: si todos escriben lo mismo o si producen escrituras diferentes; **la extensión** del escrito: frases, palabras, textos breves o extensos. Las situaciones de **escritura por sí mismos** son diferentes a las de **copiar con sentido**. Cada una presenta propósitos, modos de intervención y apropiación particulares. Para profundizar recomendamos revisitar el apartado de **Prácticas del lenguaje**.

Prácticas del lenguaje

Intervenciones docentes

Las **intervenciones** planteadas en cada **situación** de lectura, escritura y oralidad intermedian entre los **contenidos** que se proponen enseñar y las posibilidades de apropiación o los saberes de niñas y niños.

Presentamos algunos ejemplos de intervenciones posibles en el contexto de situaciones didácticas en el ámbito literario:

Intervenciones en situaciones de lecturas literarias

Intervenciones docentes en situaciones de lectura de cuentos y apertura de espacios colectivos de intercambios

Leer cuentos, así como novelas o el gran abanico de formas versificadas, posibilita que niñas y niños ingresen a mundos imaginarios, compartir efectos que la lectura de las obras produce e intercambiar reflexiones con otras lectoras y otros lectores con el propósito de construir sentidos cada vez más elaborados.

Es una oportunidad para que aprendan a adecuar la modalidad de lectura al propósito que se persigue; conozcan diversas obras, géneros y autores y usen esos conocimientos para ampliar anticipaciones cuando deben leer solos; vuelvan al texto para confrontar opiniones y controlar sus propias interpretaciones al intercambiar con otras y otros.

Leer cuentos, así como novelas o el gran abanico de formas versificadas, posibilita que niñas y niños ingresen a mundos imaginarios, compartir efectos que la lectura de las obras produce e intercambiar reflexiones con otras lectoras y otros lectores con el propósito de construir sentidos cada vez más elaborados.

Otorga la posibilidad para que expresen opiniones y sensaciones, iniciando conversaciones sobre las obras leídas. “Uno de los caminos fundamentales para que los lectores aprendan a discutir sobre literatura es la confianza en que sus intervenciones van a ser tenidas en cuenta y que el maestro que coordina la charla no es el depositario de ninguna verdad ni saber absoluto sobre los textos elegidos.” (Bajour, 2010, p. 4). Por eso es una buena ocasión para que la o el docente habilite la

apertura a lo inesperado, a sentidos sobre las obras que no tenía previstos, evite que algunas voces excluyan a las otras, genere condiciones para que chicas y chicos tomen la palabra y si lo necesitan se mantengan callados.

En el Nivel Inicial niñas y niños hablan sobre lo leído porque la o el docente escucha y respeta sus intervenciones. En esa actividad no solo están ejerciendo una práctica social como es la conversación literaria, sino que fundamentalmente están formándose en la apreciación artística.

En situaciones en que la o el docente **lee cuentos y abre espacios de intercambios colectivos**, en el marco de situaciones habituales, secuencias o proyectos en torno a lo literario, algunas previsiones pueden ser:

Antes de leer, cuando la o el docente decide compartir una obra con niñas y niños prepara el momento de la lectura. La selección del cuento implica tener en cuenta -durante su planificación- las particularidades del texto, con el propósito de anticipar tanto la modalidad de la lectura como las posibles intervenciones durante el espacio de intercambio posterior. Es importante que antes de leer el cuento en voz alta, ensaye su lectura y anticipe algunas intervenciones. Los ensayos son fundamentales para que la maestra o el maestro "preste su voz al texto" y pueda transmitir al auditorio diferentes efectos que la obra puede producir en el lector: sorpresa, miedo, suspenso, risa..., etc. A través de los ensayos en voz alta es factible hacer cambios de entonación y de ritmos, mirar al auditorio mientras se lee, hacer pausas, gestos en los momentos más adecuados de la obra. La previsión de intervenciones para realizar después de leer permite promover el intercambio con el grupo del mismo modo que las y los lectores adultos comentan sus lecturas y ayuda a niñas y niños a enriquecer sus posibilidades de interpretación. Generar y sostener un clima especial antes y durante la lectura resulta indispensable para garantizar una experiencia de encuentro entre las niñas, los niños, la o el docente y la obra.

Una vez logrado el clima propicio (no implica necesariamente que niñas y niños estén sentados en ronda) la maestra o el maestro inicia la lectura del cuento tal como fue planificada. Para poder seguir el hilo de la historia y el relato (el modo en que está escrito), lee el cuento completo sin saltear párrafos ni sustituir palabras para "facilitar" la comprensión. Es importante poner a niñas y niños en contacto con los cuentos tal como están escritos, con las palabras como fueron cuidadosamente elegidas por la autora o el autor. Si se encuentra leyendo un libro-álbum es imprescindible compartir las imágenes a medida que lee, pero si se trata de un cuento a "puro texto" no resulta relevante mostrar las imágenes; en cambio es necesario enfatizar la situación de lectura con los juegos de lenguaje que la obra habilite. Por ejemplo, producir cambios de voces frente a los personajes, etc.

Luego de la lectura literaria, en algunas ocasiones es posible proponer el intercambio entre lectoras y lectores como una conversación literaria. Puede partir de un comentario espontáneo del grupo. Esas intervenciones iniciales pueden referirse a la historia contada, por ejemplo, con su final inesperado, algún pasaje, diálogo o irrupción de un personaje; con la forma en que está escrita; con ciertas relaciones que pueden establecerse con otras obras conocidas, con películas o con sucesos de la realidad; con el efecto que la obra produjo, mostrando identificación o rechazo con hechos o personajes. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído. Luego, la o el docente puede sostener y profundizar el intercambio para corroborar si las ideas expresadas guardan relación con indicios de la historia. Para ello, propone **volver al texto y discutir/conversar sobre lo leído** con todo el grupo (por

lo que dice, por cómo se dice). En este caso, las intervenciones centrales se orientan a la relectura de pasajes relevantes (por su belleza, por la ironía, por el impacto, por la singular caracterización de un personaje, escenario o ambiente, por la relación entre el texto y la imagen, etc.). No se trata de forzar al arribo de una interpretación supuestamente correcta, sino que socialicen impresiones e ideas para que en la interacción con otras y otros las pongan en discusión.

A partir de las intervenciones docentes es posible seguir pensando en el entrecruzamiento de la literatura con la ESI. Las relaciones no provendrían de la obra seleccionada sino precisamente de las intervenciones docentes que posibiliten intercambios para problematizar con las niñas y los niños situaciones de desigualdad o injusticia u otros nudos que las obran aborden. En las preguntas que hacemos o los pasajes que releemos, por ejemplo, podemos interrogar sobre la situación de los personajes, sobre cómo se vinculan entre sí, qué tipo de tareas o roles realizan, por qué hay personajes que realizan unos trabajos y no otros según su género, qué tipo de familias se representan, entre otros aspectos posibles. Una lectura crítica en esta línea supondría visibilizar la desigualdad de género, así como también mostrar y ampliar la mirada sobre las representaciones en torno a lo masculino y lo femenino. Del mismo modo, podemos abrir la interrogación sobre las formas en que son representados los personajes en las obras desde el punto de vista de la diversidad corporal, a partir de las ilustraciones que estas presentan y ver allí qué cuerpos están siendo representados, con qué atribuciones y roles, etc. Como sea, se trata de reparar en esos aspectos para conversar e intercambiar sobre lo leído, pero no como disparador para hablar de cuestiones personales de niñas y niños (cómo son sus familias, cómo se sienten, qué les ocurre ante determinadas situaciones), ni mucho menos para enseñarles a dejar el chupete, controlar esfínteres, ir al jardín o conocer las partes del cuerpo humano, entre varios otros[72].

Educación Sexual Integral

Consideramos que es necesario que la situación didáctica en la que niñas y niños escuchan leer sea revalorizada en el jardín de infantes como una situación en la que su docente se muestra como modelo lector comunicando las acciones que las lectoras y los lectores realizan, enseña contenidos vinculados a la práctica de la lectura, lee para familiarizarlos con el lenguaje escrito, para mostrarles su propio comportamiento lector, para compartir con ellos un texto que le gusta o que le interesa.

Intervenciones docentes en situaciones en que niñas y niños leen por sí mismos

Las situaciones de lectura donde niñas y niños se enfrentan directamente con los textos son diversas. Pueden tratarse de: explorar textos para tener una idea global de su contenido; explorar determinados materiales para localizar la respuesta a un interrogante específico; releer textos que ya se conocen casi de memoria (coplas, poesías y otras formas versificadas); leer en voz alta para compartir con otras y otros, etc.

Las situaciones de lectura directa plantean a niñas y niños el desafío de leer por sí mismos poniendo en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión

72 Ver Siede, I. (1998). Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza en Calvo, S; Serulnicoff, A. y Siede, I. (comps.), *Retratos de familia… en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza.* (pp. 27-76). Paidós.

de lo escrito, con **intervención activa de su docente**. En este caso ejemplificamos **intervenciones** posibles en dos situaciones:

Intervenciones docentes en situaciones de lectura exploratoria

Una instancia interesante en este proceso de formación de lectoras y lectores consiste en proponer lecturas exploratorias que habitualmente se conocen como "mesas o alfombras con libros" que facilitan el contacto con cuentos, novelas, poesía, teatro, humor y con diferentes autoras y autores, estilos, ilustradoras e ilustradores, ediciones.

Para proponer estos encuentros es necesario tener en cuenta ciertas previsiones tales como: la o el docente selecciona y coloca sobre una mesa un conjunto de materiales cuya cantidad sea mayor al número de niñas y niños presentes para garantizar una adecuada interacción; incluye algunos materiales conocidos y otros para descubrir, presenta los libros (dando cuenta del porqué de su elección de manera general) e invita a seleccionarlos para explorar y leer individualmente o con otras y otros y luego les propone compartir en parejas los hallazgos encontrados. Durante la exploración de los textos relee fragmentos para ayudar en la búsqueda, propone reparar en alguna imagen o ilustración que otorgue pistas sobre lo que se está buscando.

Ya sea en una exploración libre o alguna búsqueda específica, al finalizar la maestra o el maestro puede abrir un espacio de intercambio sobre los textos explorados o leídos y organiza con el grupo el reordenamiento del material una vez concluido el encuentro.

Intervenciones docentes en situaciones de lectura por sí mismo de formas versificadas o fragmentos de cuentos muy conocidos

Las intervenciones docentes tratan de promover un espacio para **trabajar con textos muy conocidos** por niñas y niños en situaciones donde tiene sentido leerlos y releerlos. Por ejemplo: seguir con el dedo la letra de una canción muy conocida, seleccionar coplas preferidas para incluir en una recopilación, leer una poesía muchas veces leída por la o el docente, o releer un fragmento de un cuento tradicional donde dice: "abuelita, abuelita qué ojos tan grandes tienes" que conocen mucho.



Las canciones, las coplas, las poesías o los fragmentos prototípicos de los cuentos de tradición oral (*Caperucita Roja, Los tres chanchitos, Blancanieves y los siete enanitos*, entre otros) o los cuentos con estructura repetitiva resultan textos que las niñas y los niños logran conocer bien porque se saben de memoria de tanto decirlas o cantarlas, condición que hace posible seguir en el texto lo que se va diciendo y permite reflexionar sobre la correspondencia entre "lo que se dice" y "lo que está escrito".

Por lo tanto, los textos no son previsibles en sí mismos, son las intervenciones docentes las que los hacen previsibles, es decir posibles de ser interpretados a través de las situaciones donde se pongan en juego.

Intervenciones docentes en situaciones de escritura en contextos literarios

Intervenciones docentes en situaciones de escritura delegada de una recomendación

Recomendar es una práctica social a través de la cual determinados lectores comunican sus opiniones a otras personas sobre las cuales pretenden ejercer una influencia.

Habilitar espacios formales para **comentar y recomendar** textos leídos amplía el intercambio lector más allá de las paredes del aula.

En el jardín de infantes los intercambios pueden ser orales o escritos. Periódicamente las o los docentes pueden organizar encuentros entre niñas y niños para que hablen sobre los textos y comuniquen preferencias lectoras. También puede planificar situaciones de producción de recomendaciones escritas con la posibilidad de que circulen tanto dentro como fuera del jardín. Escribir para recomendar requiere que las chicas y los chicos hayan frecuentado espacios donde su docente ha leído reseñas, comentarios o recomendaciones sobre libros. También, que hayan producido recomendaciones orales. Es decir, son situaciones necesarias para que puedan producir sus propias recomendaciones escritas, por dictado. Para ello:

- Propone al grupo seleccionar textos para recomendar y definir la manera de comunicarlo a sus destinatarias y destinatarios: en un panel compartido, en afiches de propagandas, en un folleto o cartilla para distribuir, en suplementos de revistas escolares o locales, en sitios de Internet, entre otros.
- Interviene para que niñas y niños analicen las razones por las cuales se recomienda el texto promoviendo la elaboración de argumentos cada vez más pertinentes para generar interés en las obras.
- Propone registrar algunos acuerdos grupales y orienta el proceso de la producción escrita de la recomendación (planificación-textualización-revisión-edición) ya sea por sí mismos (en parejas o individualmente) o por dictado a su docente.
- Propone la difusión de las recomendaciones y evalúa con el grupo el impacto en las destinatarias y los destinatarios.

En resumen, la producción de **recomendaciones** entre lectoras y lectores en el jardín de infantes supone la:

- Exploración de libros ya leídos.
- Selección de los más apropiados en función de las posibles preferencias de las destinatarias y los destinatarios y de los propios gustos.
- Relectura de los libros.
- Planificación de los textos que servirán como recomendación.
- Producción de borradores, revisión y edición final.

Requiere también organizar la difusión y mantener un circuito de circulación entre lectoras y lectores, por ejemplo, en la **biblioteca** del jardín.

Es recomendable destinar tiempo didáctico para desarrollar una instancia de **planificación**; un tiempo donde sea posible poner en acto esta práctica de escritura en la que se formulan algunas **previsiones sobre el texto a producir**. Para ello, al momento de planear el texto, la o el docente, niñas y niños:

- Recuperan comentarios y acuerdan qué incluir en la recomendación y en qué orden ubicarla a partir de una consigna amplia: "Si tuvieran que recomendar este libro a alguien que aún no lo leyó, ¿qué cosas le dirían para que le dé ganas de leerlo?"
- Discuten sobre qué será imprescindible reseñar acerca de la historia y qué no (por ejemplo, el final de la historia): "No conviene decir cómo termina para que tengan ganas de leerlo"; "Podemos adelantar algo de la historia y proponerles la lectura del cuento para que se enteren del final".
- Explicitan qué datos son fundamentales para que quien lo lea, pueda hallar la obra referida: "Tenemos que poner algunos datos del libro así pueden localizarlo, por ejemplo, no puede faltar el título y el autor del cuento, pensemos si algún otro dato es necesario incluir"; "Veamos en las recomendaciones que hemos leído qué datos del libro se citan en cada una así acordamos nosotros cuáles escribimos para que las lectoras y los lectores de nuestra recomendación puedan encontrar el libro y leerlo".
- Acuerdan cómo será la estructura del texto: recuerdan la recomendación que acabamos de leer, "¿cómo empezaba?, entonces ¿les parece que esa forma de inicio puede servir para la nuestra?, ¿cómo empezamos nuestra recomendación?, luego, ¿cómo seguimos?, ¿recuerdan qué argumentos usaban en la que acabamos de leer?, ¿la releo?, ¿qué podemos escribir en nuestra recomendación?, ¿revisamos el cuento que estamos recomendando para ver a qué nos conviene apelar?, recuerden que habíamos dicho de que podíamos escribir un cierre que despierte interés, ¿les leo estos finales de recomendaciones?, ¿les parece que nos pueden ayudar para la nuestra?"
- Discuten qué recursos pueden emplearse para despertar el interés de las lectoras y los lectores (por ejemplo, un inicio impactante, un cierre intrigante, una expresión valorativa): "¿decimos que es un libro con ilustraciones impactantes?, ¿citamos algunas frases del cuento?, ¿mencionamos que es un libro de una autora argentina reconocida? Y para cerrar, ¿lo hacemos con una pregunta?, ¿con puntos suspensivos para que los lectores se interesen?"

Posibles recorridos de enseñanza

Los **recorridos de enseñanza** en el **ámbito literario** brindan oportunidades para que niñas y niños puedan vincularse de manera personal y compartida con fuentes literarias del patrimonio universal y de autoras y autores contemporáneos, profundizando saberes acerca de personajes de los cuentos y novelas, géneros, subgéneros, autoras y autores, ilustradoras e ilustradores, lo "clásico y lo contemporáneo".



Los recorridos pueden organizarse de diversas maneras considerando varios aspectos: la necesidad o no de presentarlas en un orden lógico, su frecuencia y duración, el predominio o equilibrio de propósitos, la necesidad o no de obtener un producto que contextualice el sentido de las prácticas.

A modo de ejemplos, presentamos un **abanico de posibles recorridos** en torno a lo **literario**. En estos itinerarios se detallan posibles **situaciones de oralidad, lectura y escritura** y algunas sugerencias referidas a la **participación** de las **familias** y las **comunidades**. Estas propuestas suponen una continuidad en la enseñanza **evitando "las actividades sueltas y fragmentadas"**; donde hablar y escuchar, las lecturas y relecturas, las relaciones entre lectura y escritura sean posibles.

En los recorridos resulta imprescindible tener en cuenta la **organización del tiempo** (cantidad de encuentros, frecuencia y distribución semanal) y las previsiones de los **espacios**[73] y los **materiales**[74].

Escuchar leer y leer por sí mismos formas versificadas

Escuchar leer diversidad de formas versificadas (coplas, adivinanzas, poemas) de forma sistemática y durante un lapso importante abre el camino para disfrutar, compartir, intercambiar efectos sobre los textos poéticos. En tales circunstancias, es posible que niñas y niños puedan seleccionar las obras preferidas y conservarlas en papel o grabarlas para diferentes destinatarias y destinatarios. Pueden recopilarse de acuerdo con distintos criterios (poesías de risa, de amor, de una misma autora o autor, colecciones de adivinanzas, coplas, etc.).

Tres itinerarios o recorridos posibles:

Saboreando poemas

A partir de una bella selección de poemas, de tradición oral y de autoras o autores contemporáneos que posibilitan disfrutar de la musicalidad de las formas versificadas. Es posible leer: *Cocorococó* de Didi Grau, *Quince ocasiones para pedir deseos en la calle* de Nicolás Schuf, *La princesa del Trujillo* de Patacrua.

Adivina, adivinador

A partir de una selección de adivinanzas que posibilitan disfrutar de la experiencia del juego con el lenguaje de este tipo de formas versificadas. Es posible leer: *Adivinanzas!* de Cecilia Pisos.

Leer, cantar; cantar y leer

Este itinerario ofrece varias posibilidades.

73 Para pensar en la organización de los materiales y espacios sugerimos revisar el documento *El ambiente provocador, clave para la alfabetización cultural, Materiales didácticos y lugar en la enseñanza*. Disponible en: **https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/El ambiente provocador.pdf**

74 En algunos recorridos se mencionan obras literarias de la colección *Leer abre mundos* del Plan Nacional de lecturas entregadas a los jardines de infantes en el año 2020 y otras colecciones de años anteriores. Disponible en: **https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01catalogoinicial.pdf**

- A partir de una selección de canciones de diversos pueblos y orígenes; y de **autoras y autores contemporáneos** que posibilitan disfrutar de cantar y leer, leer y cantar, junto con otras experiencias sonoras a partir de: *Apapachaditos* de El esperpento, *Canciones de cuna para dormir cachorros* de Silvia Schujer, *Nidos que arrullan: Nanas, cantos y arrullos de América Latina* de Cintia Roberts (comp.) y *Ver pasar el tren* de Mariana Baggio.
- Seguir una colección. Por ejemplo, *El mamboretá* y *Pañuelito blanco* de Ruth Hillar, de los Canticuénticos.
- Un itinerario a partir de la selección de canciones de rock nacional. Aunque parece reservado exclusivamente para adultos ingresa al jardín de infantes. Proponemos escuchar: *El oso* de Moris, *Ana no duerme* de Luis Alberto Spinetta que llegó en colecciones anteriores.

Varios títulos cuentan con código QR u otros recursos que permiten disfrutar poemas recitados y canciones. *Nidos que arrullan: Nanas, cantos y arrullos de América Latina* cuenta con la posibilidad de sumar la experiencia de escuchar a la propia Laura Devetach.

Círculos de lectoras y lectores

Estos recorridos pueden producirse en torno a los personajes prototípicos de los cuentos, seguimiento de autoras, autores, ilustradoras, ilustradores, confrontación de versiones, de temáticas (por ejemplo, en relación con las problemáticas sociales que atraviesan la ESI), de géneros, subgéneros, entre otras posibilidades. Algunos **recorridos** posibles a partir de textos narrativos (cuentos) pueden ser:

Grandotes en los cuentos

Situaciones de lectura en torno al mundo de personajes gigantes o exuberantes de los cuentos que atraviesan experiencias divertidas o desafiantes. Es posible leer: *Pastel de mamut* de Jeanne Willis, *Mi elefante no quiere irse a la cama* de Cee Neudert, etc. Otras opciones para seguir personajes prototípicos pueden ser: los gatos, los osos, los piratas, los ogros, las brujas y los dragones en los cuentos.

De boca en oreja

Este itinerario ofrece varias posibilidades.

- Situaciones de lectura de versiones de los cuentos de tradición oral de variadas culturas que se comparten de boca en boca viajando a través del tiempo y los lugares.
- Situaciones de lectura de cuentos de tradición oral centroeuropeos. Es posible leer *Te quiero más que a la sal* en la versión de Luciano Saracino. Un cuento de la tradición armenia, junto con los clásicos *Caperucita Roja, Blancanieves y los siete enanitos*, *Los tres cerditos*, etc. que sin dudas se encuentran en los jardines de infantes.
- Otra posibilidad es la lectura de leyendas de Latinoamérica. Es posible leer: *Eirete la indiecita; El fuego y los cuentacuentos, Los dioses campeones, Panambí e Irupé, Los cuentos de la noche, La montaña de coquena,* etc.

- Lectura de mitos y cuentos tradicionales. Es posible leer: *Pandora, La tierra ya está hecha, Juan y las habichuelas mágicas* y *El gigante Jacinto.*
- Lectura de cuentos del mundo. Es posible leer: *Aladino y la lámpara maravillosa* (cuento del mundo árabe), *El osezno de la anciana* (cuento de Groenlandia), *Kekediuru y la hechicera* (cuento de África), *Estrella fugaz* (cuento cheyene de América del Norte), *El príncipe Rubí* (cuento del norte de la India), *La perla del dragón* (cuento de China), *Popocatepettl e Izta* (cuento de México), *Baba Yaga* y *El pájaro de fuego y el lobo gris* (cuentos de Rusia).

Animal que va, animal que viene...

Situaciones de lectura de cuentos con relatos de animales. Es posible leer: *El gato de la vecina* de Liliana Cinetto, *Jirafa azul, rinoceronte verde* de Márgara Averbach, *El lobo feroz sólo quiere ser amado* de Christine Naumann-Villemin, *A Berta le encanta amasar a su gato* de Ema Wolf, entre otros.

Cuentos de humor y de risa

Situaciones de lectura de cuentos que permiten transitar experiencias divertidas, repletas de humor e ironía. Es posible leer: *La mosca* de Gusti, *El topito que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* de Werner Holzwarth.

Las niñas protagonistas de cuentos

Situaciones de lectura de cuentos donde se presentan niñas como protagonistas. Se propone visibilizar a las niñas como personajes protagónicos en los cuentos y, al mismo tiempo, ofrecer una variedad de representaciones donde puedan ser significadas a través de características y situaciones heterogéneas, en contextos y experiencias diversas. Una propuesta que, desde la transversalidad de la ESI, se centra en temáticas desafiantes relativas a la dimensión de género.

De este modo, es posible acercar a niñas y niños a la literatura a partir de variados discursos que aluden, complementan y amplían el vínculo con el universo ficcional por el valor que este tiene, por las temáticas que aborda, por las reflexiones a las que invita, alejándonos de todo tipo de uso instrumental y de perspectivas "moralizantes" de la literatura. Ver: **Las niñas protagonistas de los cuentos**.

Es posible leer cuentos clásicos -de tradición oral- y contemporáneos como: *Los tres osos*, cuento tradicional escocés ilustrado por Alejandra Karageorgiu; *Caperucita Roja* de los hermanos Grimm Ilustrado por Diego Moscato; *Clarita se volvió invisible* de Graciela Montes; *Niña bonita* de Ana María Machado; *La sorpresa de Nandi* de Eileen Browne; *Matilda* de Roald Dahl; *Un mar para Emilia* de Liliana Bodoc, entre otros.

Educación Sexual Integral

Las abuelas y los cuentos. Literatura y memoria

En estos itinerarios se presentan situaciones de lectura en torno a la temática de literatura y memoria. Se proponen tres recorridos posibles:

- **Las abuelas protagonistas de los cuentos**

Las abuelas como la memoria intergeneracional, portadoras de historias y saberes familiares y comunitarios. Abuelas que olvidan y recuerdan, que persiguen monstruos, que paran diluvios, que juegan en el jardín de infantes, que zurcen muñecos, que inventan "quitapenas" para consolar, que cuentan cuentos, que son de "carne y hueso", que tienen poderes mágicos, que se transforman en robots, que se enfrentan a los lobos, que luchan por el derecho a la identidad, por la memoria, la verdad y la justicia. Es posible leer: *Lluvia de abuelas* de Adriana Keselman; *Árboles de pan* de Julia Rossi y Nicolás Arispe; *El membrillo* de Clau Degliuomini; *Pañuelito Blanco* de Ruth Hillar, Sebastián Cuneo y Estrellita Caracol; *Mi abuela* de El esperpento; *Caperucita Roja* de los hermanos Grimm; *Doña Elba* de Mariano Diaz; *La tortilla de papas* de Sandra Siemens y *Ramón preocupón* de Anthony Browne.

- **Las abuelas cuentan**

Cuentos elegidos por las Abuelas de Plaza de Mayo[75] de acuerdo con su gusto personal, porque les recordaban algo que habían leído a sus hijas o hijos cuando eran pequeñas y pequeños, o porque les gustaron, resultaron interesantes o divertidos. Es posible leer: *El reglamento es el reglamento* de Adela Basch; *El esqueleto de la biblioteca* de Silvia Schujer; *El vuelo del sapo* de Gustavo Roldán; *Los cuatro increíbles* de Ricardo Mariño; *Cuentos para los más chicos* de Oche Colifa y Margarita Eggers Lan y *La leyenda del otoño y el loro* de origen selknam reescrita por Graciela Repún.

- **Cuentos infantiles prohibidos durante la dictadura de los años 1976 a 1983**

Se propone un recorrido de lecturas de cuentos que fueron prohibidos durante la dictadura cívico militar y que no se permitía leer en los jardines durante ese periodo, pero que maestras y maestros leían como un acto de resistencia. Afortunadamente fueron las maestras y maestros quienes pasaron estos libros de mano en mano y los leían igual a pesar de la prohibición. Cuando Laura Devetach pudo publicar de vuelta *La Torre de Cubos*, en 1985, agregó el siguiente epígrafe: "A todas las maestras y todos los maestros que hicieron rodar estos cuentos cuando no se podía, ¡muchas gracias!". Es posible leer: *La planta de Bartolo* y *La torre de cubos* de Laura Devetach; *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann y *El pueblo que no quería ser gris*, de Beatriz Doumerc y Ayax Barnes.

Marco político - pedagógico

Leer en torno a la obra o estilo de una autora o un autor

Leer obras de una misma autora o un mismo autor y escribir en torno a ellas o sus estilos permite formarse como lectoras y lectores de literatura al adentrarse en algunos rasgos de sus obras. Algunas autoras o autores se caracterizan por las recurrencias en la presentación de escenarios (Gustavo Roldán, el monte chaqueño), por los temas que abordan (Graciela Cabal, las relaciones familiares), por los personajes (Isol, niñas y niños intrépidos y familias o Anthony Browne, los gorilas como personajes) o por los recursos del lenguaje que se hacen presentes, como la exageración (Graciela Montes, Roald Dahl), la ironía (Ema Wolf), el sinsentido y el humor (María Elena Walsh). Apreciar los rasgos

75 La Asociación Civil Abuelas de Plaza de Mayo es una organización de derechos humanos argentina que tiene como finalidad localizar y restituir a sus legítimas familias las y los bebés, niñas y niños apropiados por la última dictadura militar (1976-1983), crear las condiciones para prevenir la comisión de ese crimen de lesa humanidad y juzgar a los responsables.

particulares de la obra de una autora o autor permite construir sentidos más profundos acerca de lo leído, elegir con mayor precisión aquello que se quiere leer, establecer relaciones entre las obras, etc.

Para seguir la obra o el estilo de una escritora e ilustradora como Isol es posible leer: *Secretos de Familia, El globo, Tener un patito es útil, Petit el monstruo*, etc.

Para seguir la obra de Anthony Brown es posible leer: *Willy y Hugo, Willy el tímido, Willy el campeón, Las pinturas de Willy* y *Willy el soñador*.

Leer series o colecciones

Seguir la lectura de una colección o serie permite adentrarse en personajes, temas recurrentes, una suerte de continuidad que da pistas a las lectoras y los lectores y les permite realizar anticipaciones a lo largo de las sucesivas lecturas y relecturas. Es posible leer las series o colecciones: *Anita* de Graciela Montes; *Federico crece* de Graciela Montes; *Tomasito* de Graciela Cabal; *Lola* de Canela; *Emma* de Jutta Bauer, etc.

Lectura por entrega. Leer novelas y cuentos largos

La lectura de **novelas y cuentos largos** posibilita a las niñas y los niños participar de las prácticas sociales, históricas y culturales de un tipo particular de lecturas literarias, las **lecturas por entregas**. La lectura de novelas se lleva a cabo de "a ratitos" -por capítulos o episodios-, pero de manera regular y frecuente para poder seguir el hilo de la historia, qué ocurre con tal o cual personaje o cómo se presenta un escenario, qué pasó en el capítulo anterior, anticipar qué sucederá en el siguiente, etc. Esas prácticas de lecturas en las que usamos un señalador para indicar por dónde íbamos leyendo o volvemos a las páginas anteriores para retomar el hilo.

Las lecturas por capítulos o episodios -en caso de los cuentos largos- posibilita, tal como ocurre con otras lecturas del ámbito literario, que niñas y niños disfruten del mundo creado en esas historias, de la belleza de los relatos al escuchar leer y de los intercambios colectivos que pueden producirse con otras lectoras y otros lectores.

Algunas lecturas posibles a partir de textos de la caja **Leer abre mundos** pueden ser: *El Diario del Capitán Arsenio* de Pablo Bernasconi; *Cuentos de mamá osa* de Kitty Crowther y *Quiero ser Pérez* de Margarita Maine.

En las lecturas de novelas y cuentos largos se privilegia la situación didáctica de lectura **a través de la voz de su docente con intercambios colectivos acerca de lo leído**.

Estas propuestas de enseñanza suponen que la o el docente tenga en cuenta: qué novela o cuento largo leer, establecer una frecuencia clara y previsible para las lecturas, leer sin interrupciones y de manera completa cada capítulo o episodio, planificar qué intervenciones realizará para fomentar los intercambios sobre lo leído (qué fragmentos releer, qué interrogantes plantear, etc.).

De este modo, las o los docentes acompañan a niñas y niños para poder sostener la escucha a lo largo de varias entregas de estos textos narrativos extensos; ayudan a que tengan presentes los personajes, a elaborar y sostener la relación entre ellos a lo largo del relato, así como las líneas argumentales que

pueden desarrollarse en su interior. En el caso de los cuentos largos es necesario prever en qué parte o episodio interrumpe la lectura para mantener el sentido y continuidad del relato.

Asimismo, es posible que niñas y niños puedan leer por sí mismos algunos fragmentos muy conocidos. También puede proponerse escribir listas de personajes, de los títulos de los capítulos para guardar memoria de lo leído, entre otras situaciones.

La lectura de novelas requiere de una organización de la frecuencia (cuántas veces por semana) a considerar de acuerdo con la experiencia del grupo.

Sesiones simultáneas de lecturas literarias[76]

Las sesiones simultáneas de lectura conservan las características centrales de las situaciones en que el grupo escucha leer cuentos, pero con la particularidad de ampliar los espacios de intercambio a grupos de distintas edades. Niñas y niños eligen qué obras escucharán leer y se inscriben para participar de esas sesiones. Todas y todos las y los docentes del jardín, en el mismo momento, leen una obra literaria a un grupo que se reúne a partir de la obra elegida y no por la sala a la que pertenecen. Por lo tanto, cada uno de estos grupos está formado por lectoras y lectores de distintas edades. Una comunidad de interpretación, donde las pequeñas y los pequeños van construyendo referencias compartidas en el hablar juntas y juntos sobre los mismos libros.

En dichos intercambios encuentran nuevas oportunidades para construir sentido interactuando con compañeras y compañeros mayores o menores, en momentos de lectura conducidos por diferentes maestras y maestros a partir de las obras escogidas.

Enriquecer las prácticas de lecturas literarias en el contexto de una creciente "comunidad de interpretación" donde las niñas y los niños hablan juntos sobre las obras, es el propósito didáctico central de esta situación. Las sesiones suponen un recorrido de situaciones de enseñanza:

- Selección de los materiales de lectura por parte de las y los docentes.
- Difusión de las propuestas de lectura en la escuela o en el jardín. En un panel bajo y ubicado en una zona de fácil acceso para las niñas y los niños, el personal docente pública las opciones literarias que -en fecha próxima- leerán en cada grupo.
- Cada docente elabora y publica una reseña o recomendación atractiva del cuento que leerá.
- Las y los docentes leen las recomendaciones frente a cada grupo para darles oportunidad de conocer las obras que serán leídas.

76 Esta propuesta se inspira en: Molinari, C. (2012) *Situación didáctica Sesiones simultáneas de lectura*. Documento de trabajo. Proyectos coordinados de Formación Continua DPEI y DFC. DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

Ampliar las fronteras de la sala: Sesiones simultáneas de lectura. Proyecto acompañamiento a la enseñanza en los jardines de infantes para fortalecer la implementación curricular en prácticas del lenguaje. Disponible en: **http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/sesiones_simultaneas_de_lectura/experiencias.html**

Corral, Adriana Inés (2012) Sesiones simultáneas de lectura de cuentos e intercambio entre lectores en el nivel inicial (Trabajo final integrador). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Escritura y Alfabetización.

Disponible en: **https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.752/te.752.pdf**

- Las niñas y los niños se anotan (escritura del nombre propio). Días previos al encuentro y para organizar los grupos se presenta un registro de interesadas e interesados para cada cuento en el que consignan sus nombres según la elección.
- Desarrollo de las sesiones simultáneas de lectura en los distintos espacios.
  - La lectura simultánea requiere establecer acuerdos entre las y los docentes.
  - En el transcurso de las sesiones simultáneas cada docente lee el cuento seleccionado y a posteriori abre un espacio de intercambio entre los asistentes.
  - Se pueden habilitar otros espacios de expresión/intercambios posteriores a las sesiones de lectura.

El grupo reunido con su docente comenta las distintas experiencias de lectura a las que asistieron. El propósito de estos intercambios es presentar al resto los textos escuchados y comentados, compartir las distintas experiencias de lectura, preguntar acerca de lo que otra u otro ha escuchado, solicitar algún texto que parezca interesante compartir. Las sesiones de lectura tienen que realizarse de manera periódica.

Participación de las familias y comunidades

Los diversos itinerarios suponen un "entre varias y varios": entre niñas y niños del jardín, de la escuela primaria o secundaria cercana, personas adultas, integrantes de las bibliotecas del barrio, entre colectivos diversos en lo social y cultural, entre distintas experiencias en la multiplicidad de lenguajes, medios y soportes. Una trama donde la experiencia literaria abrace, aloje y habilite la voz de niñas y niños junto con las familias y las comunidades.

La recopilación de formas versificadas (canciones, poesías, adivinanzas, etc.) es posible realizarla en diversos soportes y adoptar varios modos de producción y organización que facilite compartirla con las familias y las comunidades. Por ejemplo:

- Publicar carteleras en el patio o en la puerta del jardín con las lecturas realizadas.
- Compartir cuadernos "viajeros", bolsas con adivinanzas, coplas, poemas que circulen entre las familias.

Los diversos itinerarios suponen un "entre varias y varios": entre niñas y niños del jardín, de la escuela primaria o secundaria cercana, personas adultas, integrantes de las bibliotecas del barrio, entre colectivos diversos en lo social y cultural, entre distintas experiencias en la multiplicidad de lenguajes, medios y soportes. Una trama donde la experiencia literaria abrace, aloje y habilite la voz de niñas y niños junto con las familias y las comunidades.

- Grabar y regalar poemas, adivinanzas, coplas cantadas o leídas a las familias u otros integrantes de la comunidad.
- Organizar eventos de susurros poéticos a partir de una recopilación.
- Realizar una intervención poética comunitaria. Pegar poemas, adivinanzas, coplas en los postes de luz del barrio, repartir puerta a puerta entre vecinas y vecinos, en los comercios, en las plazas, clubes, bibliotecas, en las escuelas cercanas, etc.
- Organizar un espectáculo de copleras, juglares y juglaresas, cantantes de rock nacional, etc.

Los itinerarios de lectura y escritura en torno a personajes, autoras y autores, temáticas, géneros y subgéneros; las lecturas de novelas o cuentos largos; las sesiones simultáneas de lecturas posibilitan propuestas comunitarias y familiares tales como:

- Construir de manera compartida escenarios literarios.
- Publicar carteleras en el patio o en la puerta del jardín de las lecturas literarias realizadas (agendas, recomendaciones, etc.).
- Compartir cuadernos "viajeros", bolsas con libros que circulen entre las familias.
- Organizar eventos: tertulias literarias bajo los árboles, lecturas en plazas y en diversos espacios públicos y comunitarios.



El jardín abre sus puertas para que las familias lean a niñas y niños, en una trama donde la experiencia literaria las y los abrace.

- Realizar intervenciones comunitarias a partir de las lecturas literarias realizadas. Fotocopiar y pegar las recomendaciones de los cuentos leídos en los postes de luz del barrio, repartirlos en los comercios del barrio, en las plazas, clubes, bibliotecas, en las escuelas cercanas, etc.

En el desarrollo de algunas de estas propuestas resulta interesante promover espacios culturales como invitación de narradoras, narradores, titiriteras, titiriteros, poetisas y poetas, autoras y autores, ilustradoras e ilustradores locales.

Asimismo, entrelazar las prácticas de lecturas literarias con diversidad de lenguajes artísticos como: cine, artes plásticas, entre otras.

Por ejemplo: Construcción de "Susurradores", de elementos sonoros que acompañan las escenas de leer y cantar, cantar y leer.

Las bibliotecas. Andar entre libros[77]

Uno de los espacios privilegiados de los jardines de infantes son las bibliotecas institucionales y de las salas. Las bibliotecas son lugares centrales donde hablar, escuchar, leer y escribir tanto en contextos literarios como en otros. Por esta razón, vale aclarar que se promueven bibliotecas donde la diversidad de textos, portadores y formatos, sea posible.

La llegada al jardín de infantes abre un abanico de posibilidades para garantizar el acceso e interacción con los objetos y las prácticas culturales que los libros ofrecen. Resulta imprescindible la circulación de libros y lecturas desde los primeros días de clases para no perpetuar desigualdades. La presencia de libros y de lectores democratiza el acceso a las culturas de lo escrito.



Niñas y niños se constituyen como lectoras y lectores autónomos a partir del uso de la biblioteca.

Las diversas políticas públicas de provisión de obras literarias posibilitaron que las instituciones cuenten con una amplia variedad de textos de calidad permitiendo la organización y puesta en marcha tanto de bibliotecas institucionales como las bibliotecas de sala y las personales.

Hemos señalado en las páginas anteriores que resulta necesario contar con una cuidada selección de materiales de lectura que invite a una experiencia cultural desafiante que permita el contacto con diversidad de géneros y subgéneros, soportes, autoras, autores, ilustradoras e ilustradores, colecciones y editoriales, versiones y lenguas para, de este modo, cumplir con diversos propósitos lectores (Siro, 1999). Asimismo, supone la interacción con diversidad de materiales de lectura incluidas aquellos de lectura y escritura en pantallas.

Las experiencias con la biblioteca institucional, de las salas, móviles (que circulan en diversos soportes y por diferentes espacios, por ejemplo, las bibliotecas de las lanchas mientras niñas, niños y docentes isleños se trasladan), de los barrios, públicas y de comunidades cumplen propósitos diferentes, aunque complementarios y solidarios en la formación de la infancia.

Las experiencias con la biblioteca institucional, de las salas, móviles (que circulan en diversos soportes y por diferentes espacios, por ejemplo, las bibliotecas de las lanchas mientras niñas, niños y docentes isleños se trasladan), de los barrios, públicas y de comunidades cumplen propósitos diferentes, aunque complementarios y solidarios en la formación de la infancia.

77 Alude a Colomer, T. (2011) Andar entre libros. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

barrios, públicas y de comunidades cumplen propósitos diferentes, aunque complementarios y solidarios en la formación de la infancia. Si pensamos las bibliotecas como lugares donde acudir para explorar, consultar, buscar información, profundizar sobre un tema, disfrutar, incluir nuevos títulos, se torna necesario prever cómo se organiza el espacio y cómo se exhiben los materiales.

En el caso de la biblioteca de la sala es importante seleccionar un espacio que posibilite el contacto directo con los materiales de lectura. Resulta conveniente ubicarlos al alcance y altura de las niñas y los niños con las portadas hacia adelante favoreciendo la accesibilidad (si a la vista quedan solo los lomos es difícil que puedan identificarlos). Una forma de exhibir los materiales consiste en ubicarlos en muebles, repisas con estantes abiertos diseñados para este fin.

Algunas situaciones didácticas que se desarrollan en el aula están directamente vinculadas con la organización del material de la biblioteca de la sala y su funcionamiento. Se trata de situaciones que permiten tomar decisiones para constituirse como usuarias y usuarios frecuentes de la biblioteca. Nos referimos a situaciones tanto del uso específico de la biblioteca (escuchar la lectura de la o el docente, realizar lecturas exploratorias, entre muchas otras), como aquellas situaciones de enseñanza referidas a la organización y circulación de los materiales de lectura (agendas de lecturas, fichas de préstamo, inventarios, etc.).

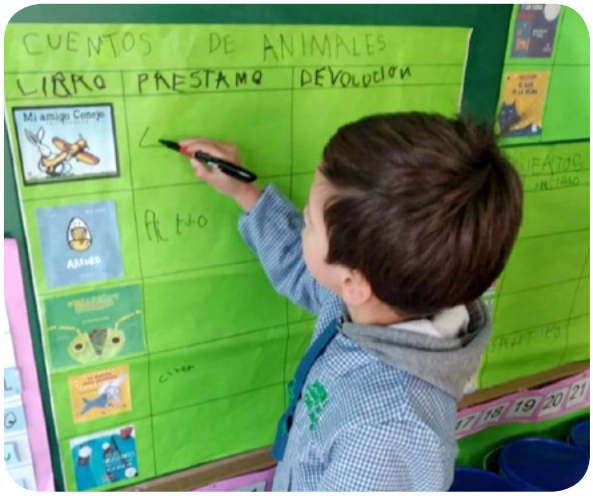
Asimismo, las situaciones presentadas posibilitan espacios de interacción con los libros para favorecer en niñas y niños el interés por materiales del universo literario y de los diversos temas del mundo natural y social. Algunas situaciones de enseñanza en el contexto de la biblioteca de las salas -tanto literarias como de otros ámbitos del lenguaje- se planifican como situaciones habituales. Es posible organizar:

Registro de préstamo

Registrar el préstamo y la devolución de los materiales de lectura permite dejar constancia de la circulación y destino de los mismos.

De manera rotativa, la o el docente o una niña o niño pueden asumir el **rol de coordinación** para asentar el préstamo y la devolución de los materiales seleccionados.

No hay una sola manera de efectuar el registro del préstamo. Se puede confeccionar un **listado de títulos** -con o sin autora o autor- escrito por la o el docente en letra imprenta mayúscula y en un soporte visible para todo el grupo. Se deja un amplio espacio al lado de cada título para que cada quién registre su nombre en la ficha de préstamo y marque su devolución. Otra opción puede ser organizar **ficheros de lectores** (sea de forma individual o colectiva) o de títulos, ambos



El registro de préstamos con imágenes y ubicado a la altura de niñas y niños, favorece la escritura autónoma.

confeccionados con tarjetas o fichas. Durante el préstamo cada quien registra en su **ficha lectora individual** -que porta su nombre- o en la colectiva -con la especificación del nombre de todos lectores- el título del libro elegido y marca su devolución con tachado o con cruces; o bien selecciona la **ficha con el título** correspondiente al libro elegido y registra en ella su propio nombre.

Cada una de estas posibilidades de **registro** permite guardar memoria de quien posee el material y suponen también brindar a niñas y niños oportunidades para desarrollar prácticas de lectura y escritura tanto de enunciados breves como de palabras, como son los títulos de los cuentos y los nombres propios y otros nombres respectivamente.

Durante el registro de préstamo las alumnas y los alumnos pueden resolver problemas de lectura por sí mismos. El desafío consiste en **localizar** -con ayuda de su docente- **dónde está escrito el título** o el nombre buscado para luego **asentar** el préstamo.

Bolsas viajeras

La selección y circulación de libros entre las familias permite conformar gradualmente una red de lectoras y lectores, cada vez más amplia (docentes, niñas, niños y familias). Para promover un espacio compartido de lectura que trascienda las paredes de la escuela, la o el docente propone el uso de **bolsas viajeras** o también de **sobres viajeros**.

Las **bolsas viajeras** contienen diversos materiales de lectura destinados a niñas y niños y material específico para personas adultas; incluyen un cuaderno y una lapicera para que integrantes de la familia expresen su opinión, realicen comentarios, soliciten materiales o envíen sugerencias lectoras.

La lectura periódica de estos comentarios **familiares** ofrece oportunidades para conocer y compartir la opinión de otras lectoras y otros lectores y generar nuevos intercambios.

Selección de materiales bibliográficos

El **material de la biblioteca** se renueva periódicamente para sostener el interés, ampliar y profundizar el horizonte lector. Para ello, cada docente propone la exploración y consulta de 'textos que hablan sobre otros textos' (contratapas de libros, listados bibliográficos o catálogos de bibliotecas y de editoriales, publicidades y reseñas de textos publicadas en distintos medios gráficos, sea en soporte papel o digital) con el propósito de tomar decisiones acerca de los materiales de lectura que se deseen incorporar en la biblioteca del aula. Se ofrecen así oportunidades para que niñas y niños puedan seleccionar textos atendiendo a diferentes **criterios** (por autora, autor, género, temática, colección).

Cuando la o el docente organiza esta situación en la sala distribuye materiales en pequeños grupos o individualmente, lee algunos datos y reseñas publicadas. Puede incluir también material perteneciente a sitios web.

Durante estas lecturas niñas y niños identifican materiales ya leídos, demuestran interés por conocer libros de una temática determinada, se informan sobre otros títulos de un autor conocido o de una colección ya frecuentada con otras lecturas, manifiestan curiosidad por leer nuevos textos, etc.

Finalizada la exploración, la o el docente **abre un espacio de intercambio colectivo** para compartir hallazgos, comentarios e intereses, incluyendo sus propios comentarios. Las chicas y los chicos progresivamente podrán ampliar el léxico específico a partir de la participación en dichos intercambios orales.

Producción de agendas o bitácoras de lectura

Registrar los **títulos** de los libros que se han leído o se desean leer permite llevar un control en la organización de lecturas durante cierto período. Las **agendas de lectura** se pueden producir en un soporte visible para todas y todos, en afiches o en cuadernos, también en agendas o libretas destinadas especialmente para tal fin.

En algunas oportunidades los títulos que se incluyen en las agendas de lectura son seleccionados por la o el docente; en otras, luego de una situación de exploración de materiales, se propone a niñas y niños que decidan y seleccionen qué títulos incluir.



Las agendas de lectura permiten llevar registro de los libros leídos y por leer.

Asimismo, las agendas de lectura posibilitan situaciones de escritura por sí mismos o de copia. Para ello, la maestra o el maestro puede proponer que niñas y niños escriban en sus agendas las obras ya leídas, a modo de registro, o aquellas que se leerán en un determinado período con el fin de llevar un control en la organización de lecturas.

Prácticas del lenguaje

La evaluación de la enseñanza

En la evaluación de los progresos en el aprendizaje de niñas y niños es necesario conocer sus experiencias lectoras previas y reconocer que a idénticas condiciones de enseñanza se generan diversos aprendizajes.

Cuando en el jardín se crean situaciones de enseñanza en las que niñas y niños pongan en juego de manera sostenida y frecuente las prácticas orales, de lecturas y escrituras en contextos literarios, en situaciones interpersonales, se podrá evaluar la progresión respecto a:

En la evaluación de los progresos en el aprendizaje de niñas y niños es necesario conocer sus experiencias lectoras previas y reconocer que a idénticas condiciones de enseñanza se generan diversos aprendizajes.

- La elección de obras literarias de acuerdo con los propios gustos e intereses.
- Los intercambios orales en contextos literarios.
- La participación en juegos con el lenguaje.
- Las posibilidades de disfrute y la apreciación de la belleza que ofrecen las obras literarias.
- Las actitudes que asumen al escuchar narrar o leer textos narrativos o formas versificadas.
- La construcción de sentidos sobre las narraciones escuchadas (accionar de los personajes, desenlace de la historia, presentación del ambiente, etcétera).
- La participación en situaciones en las cuales escuchen leer y que lean por sí mismos variedad de géneros, temas, autoras y autores, compartiendo las interpretaciones y los impactos personales que las obras producen.
- La participación en la producción de textos narrativos y formas versificadas incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de comienzo y cierre, reiteraciones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por efectos sonoros, etcétera).
- La búsqueda de coherencia en el desarrollo de un relato (en relación con el accionar de los personajes, los escenarios ideados o los acontecimientos) y formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción (sobreabundancia de conectores, etcétera).

4.6.2. Teatro

El Teatro en la educación inicial

El teatro como manifestación artística implica una síntesis de disciplinas que se evidencia en la representación, en el hecho teatral. La práctica teatral, entre otras prácticas sociales, propone vivenciar una experiencia fuera de lo ordinario que, precisamente por apartarlo de la vida cotidiana, puede vivirse de otra manera, tratar lo real mediante lo simbólico. De este modo se entiende que el teatro favorece la integración de los códigos comunicacionales de la palabra y la acción y posibilita ficcionalizar y producir pensamiento estético. Desde lo pedagógico didáctico consideramos que, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje del arte, niñas y niños "ponen en juego procesos perceptivos, cognitivos, afectivos, sociales y valorativos integrados en las experiencias y en las producciones" (Chapato, 1998, p. 140). Al participar de experiencias de teatro en el ámbito educativo las niñas y los niños "están aprendiendo un conjunto de conocimientos y desarrollando un conjunto de habilidades comunes a otros campos del arte, y otras que son propias del teatro, cuyas peculiaridades se ajustan a la naturaleza de este lenguaje artístico particular" (Chapato, 1998, p. 140).

La práctica teatral, entre otras prácticas sociales, propone vivenciar una experiencia fuera de lo ordinario que, precisamente por apartarlo de la vida cotidiana, puede vivirse de otra manera, tratar lo real mediante lo simbólico. De este modo se entiende que el teatro favorece la integración de los códigos comunicacionales de la palabra y la acción y posibilita ficcionalizar y producir pensamiento estético.

En el Nivel Inicial, a la institución escolar, le compete el compromiso de promover el acercamiento de niñas y niños a distintas expresiones culturales y artísticas, entre ellas el teatro, desde la perspectiva del derecho de las infancias a participar de un proyecto teatral. En este ámbito se centra la posibilidad de generar situaciones de enseñanza y de aprendizaje donde se construyan experiencias desde el vínculo e interrelación con el entorno y con sus semejantes. En esta promoción de experiencias de desarrollo individual y colectivo las niñas y los niños aprecian, contemplan, crean y participan de actos que los conmueven. Serán las intervenciones de las y los docentes de teatro las que proveerán oportunidades para apropiarse de los códigos y los modos específicos de hacer del arte teatral, de manera tal que se conviertan en medios apropiados para la expresión y la comunicación. (Chapato, 1998). Es importante considerar que, en el Nivel Inicial, el teatro adquiere relevancia por su carácter de juego simbólico.

Por último, sumamos la idea de la **expectación** y las concepciones de espectadora o espectador que propone, entre otras, Sormani (2011) y su intervención en torno al teatro para las infancias. Se trata

Introducción · Propósitos · Contenidos · Orientaciones · Evaluación · Bibliografía

de ofrecer obras de calidad que propician "un juego simbólico significativo desde el escenario y estimule la expectación y la autonomía imaginativa del niño en contraposición al tradicional teatro infantil de participación, que de una manera equívoca establece en el hecho teatral una marcada diferencia entre el espectador adulto y el espectador niño" (Sormani, 2011, pp. 9-10). En cuanto a la frecuentación de espectáculos teatrales, Chapato (1998) afirma que "debe privilegiar el disfrute estético de las representaciones, permitir que el niño se divierta y goce de la función" y advierte que "en caso contrario, es posible que a poco de andar ver teatro se convierta en una obligación escolar más" (Op. Cit, p. 145.), no solo para niñas y niños sino también para docentes.



Brindar oportunidades para constituirse en espectadoras y espectadores que puedan disfrutar de la función.

Propósitos

- Proponer diferentes tipos de juegos dramáticos que permitan diversos modos de acción en la dinámica del cuerpo, el espacio y la comunicación entre las niñas y los niños.
- Ofrecer situaciones que promuevan la exploración, la creatividad, el conocimiento, la oralidad y la comunicación.
- Brindar situaciones que permitan cuestionar estereotipos sexo-genéricos en torno a las características de los roles/personajes.
- Ofrecer manifestaciones artísticas interculturales que permitan por un lado reconocerlas y realizarlas al tiempo que posibiliten apreciar los diferentes elementos del lenguaje teatral e iniciarse como espectadoras y espectadores con capacidad crítica.

Contenidos

Los contenidos que se presentan a continuación, están organizados en seis bloques: El cuerpo y la función simbólica, elementos de la estructura dramática, juego dramático, teatro de títeres y de objetos, teatro de sombras, acceso al arte como derecho. Estos bloques no implican una secuencia o progresión a seguir. La o el docente será quien seleccione oportunamente los contenidos de acuerdo a su propuesta didáctica.

El cuerpo y la voz en su función simbólica

- Exploración de posibilidades de movimientos, posturas y gestualidad a partir de diferentes estímulos.
- Exploración de la voz en su dimensión expresiva. Relación sonido-movimiento.
- Exploración de las calidades de movimiento[78].
- Asociación de las calidades de movimiento a diversos roles/personajes.

Elementos de la estructura dramática[79]

- Roles/personajes, Acción, Conflicto, Entorno, Texto.
- Representación de roles/personajes con variados recursos expresivo-dramáticos.

78 Calidades de movimiento: variaciones de tiempo (rápido-lento) espacio (directo-indirecto) fuerza (suave-fuerte).

79 Los elementos de la Estructura Dramática los podemos reconocer en obras de teatro, cuentos y canciones, estos elementos son:

*Sujeto: se le llama así al rol o personaje (imaginarios o reales). Por ejemplo: el Gato Chiquito y el Gato Grande del cuento "Más chiquito que una arveja, más grande que una ballena" de Graciela Montes.

*Acción: de los roles o personajes. La acción es la dinámica que motoriza el juego dramático, es la encargada de mantener la atención de quien es espectador/a. La acción dramática avanza mediante situaciones, encadenadas unas con otras, como el suspenso, los sucesos inesperados, los equívocos. Ejemplos del citado cuento: ambos gatos salen a dar un paseo, cómo camina cada gato, el gato Chiquito rodó y se cayó en un charco, nadó, se enojó, entre otras acciones.

*Conflicto: Es una oposición que se da entre objetivos, deseos e intereses de los roles/personajes. En una dramatización, éstos atraviesan uno o más conflictos, que se van desarrollando a través de las acciones de los roles/personajes. Ejemplo del cuento: el gato Grande quería pasear por la vereda sin que el gato Chiquito se interpusiera en su camino.

*Entorno: refiere a los lugares donde se desarrolla la situación, por ejemplo, bosque, río, campo, casa, charco, árbol, circo, etc. Ejemplo del cuento: las situaciones transcurren en la calle.

*Texto: puede ser texto de autor, creación colectiva o texto improvisado. Ejemplo del cuento: la dramatización de este cuento se puede llevar adelante sin la presencia de texto hablado, es decir, puede ser presentado a través de acciones corporales de las niñas y los niños acompañadas y acompañados por música seleccionada o bien la o el docente puede proponer que improvisen qué diría cada gato en las situaciones que atraviesan.

Juego dramático

- Tipos de juego dramático: juego en pequeños grupos, juego con escenarios y juguetes, juego grupal, juego teatral.
- Espacio: organización espacial diferenciada para cada tipo de juego dramático.

Teatro de títeres y objetos

- Exploración y animación de diferentes tipos de títeres.
- Exploración y animación de objetos cotidianos e indagación de posibles transformaciones simbólicas.
- Interacción entre dos o más títeres u objetos cotidianos tomando elementos de la estructura dramática.
- Elaboración de breves dramatizaciones con títeres u objetos.

Teatro de sombras

- Exploración de telas y pantallas como mediadores en la proyección.
- Proyección de sombras sin mediadores.
- Investigación de tipos de sombras.
- Creación de breves escenas con sombras.

Acceso al arte como derecho

- Participación activa de las niñas y los niños en manifestaciones artísticas diversas en su contexto local y/o regional.
- Propiciar el conocimiento de artistas de su comunidad.
- Creación por parte de las y los docentes de breves producciones teatrales.

Orientaciones para la enseñanza

Eisner (1998) sostiene algunos principios organizadores de la enseñanza del arte que ponen el acento en la necesidad de formar para la producción artística, para su apreciación y comprensión dentro de los contextos culturales en que se inscriben las obras, las y los artistas y las espectadoras y los espectadores.

En Teatro hay diferentes dimensiones a considerar como lo son el espacio donde se desarrolla, el tiempo de duración y la dinámica. En función del **espacio**, cada institución tiene situaciones edilicias y acuerdos institucionales particulares, dentro de ellos, se sugiere que se tenga en cuenta las características de las clases de teatro para que se tomen en consideración las reconfiguraciones espaciales necesarias para llevarlas adelante. Es importante que tanto la o el docente de la sala en forma conjunta con la o el docente de teatro (si hubiere) consensuen cuál es el mejor espacio para su desarrollo, entendiendo que éste puede variar de acuerdo al propósito. Las niñas y los niños pueden participar de estas decisiones.

Eisner (1998) sostiene algunos principios organizadores de la enseñanza del arte que ponen el acento en la necesidad de formar para la producción artística, para su apreciación y comprensión dentro de los contextos culturales en que se inscriben las obras, las y los artistas y las espectadoras y los espectadores.

En cuanto al **tiempo**, es fundamental poder organizar una secuenciación con una frecuencia semanal de los encuentros para garantizar la continuidad y con ello la apropiación paulatina del conocimiento. Con respecto a la duración aproximada de las clases se sugiere entre 30 y 40 minutos por encuentro, según la disponibilidad y edad del grupo.

La **dinámica** de los encuentros, en términos generales, contempla una primera instancia de propuesta grupal donde se dispone el cuerpo y la atención para la tarea. Aquí se sugiere que la o el docente recurra a contenidos de Expresión Corporal (por ejemplo, exploración de las posibilidades de movimiento en relación al espacio; exploración del propio cuerpo en forma global y segmentada) para su propuesta. Luego se proponen actividades encadenadas que permitan desarrollar el contenido, con el agrupamiento que decida la o el docente (pequeños grupos, grupo total). Para el cierre, se sugiere un momento que invite a las niñas y los niños a registrar cómo está su cuerpo, qué sensaciones tienen, por ejemplo. Por último, de acuerdo a los criterios de evaluación, la o el docente debe pensar preguntas que orienten la conversación del cierre del encuentro, facilitando la circulación de la palabra en el grupo para que paulatinamente todas las niñas y todos los niños tengan la oportunidad de manifestar oralmente aquello que la experiencia les significó.

Expresión Corporal

Juego dramático

Juego

El juego dramático se puede proponer con diferentes agrupamientos de las niñas y los niños y con diferenciadas características. Se proponen cuatro tipos de juegos dramáticos:

- **Juego dramático en pequeños grupos:** se desarrolla en diferentes sectores de la sala con simultaneidad de propuestas, el rol asumido por cada niña o cada niño depende de la escena posible en el sector de acuerdo a los objetos que allí se dispongan.
- **Juego dramático en escenarios y con juguetes:** se disponen en la mesa o en el piso diferentes escenarios, objetos y juguetes, donde participan en cada escenario un número reducido de niñas y niños. La acción dramática se desplaza de la niña o el niño al objeto, éstos guían el diálogo y la acción. Tanto en este juego como en el anterior, la o el docente propone los escenarios simultáneos, observa el desarrollo del juego en cada uno, interviene para complejizar, evitando que se cristalicen los roles en caso que una niña o un niño elija habitualmente el mismo escenario y rol.
- **Juego grupal:** se elige una temática y la sala se convierte en un escenario único para todo el grupo. Se diferencian roles, se exploran acciones propias de los roles. La o el docente sostiene el guion dramático participando del juego y llevándolo adelante.
- **Juego teatral:** se diferencia el espacio de la "actuación" y de "espectadoras y espectadores". Aquí la o el docente coordina la dramatización, lo cual implica selección de roles, síntesis de la trama, definición de los espacios, entradas y salidas de los roles. Tener en cuenta que no todas las niñas y todos los niños disfrutan de la situación de exposición, por lo tanto, es necesario respetar la decisión de participar o no en el rol de "actuación". El guion dramático en estos últimos dos tipos de juegos, puede estar dado por un cuento, una canción, una película, de los cuales se pueden seleccionar escenas para dramatizar.

Como vimos, cada juego dramático reclama diferentes intervenciones docentes, mencionamos algunos elementos a tener en cuenta para la planificación de cada uno, algunos son más relevantes que otros de acuerdo al tipo de juego:

- Temática: es la idea central que da origen y organiza el juego.
- Escenario, objetos, vestuario: nos referimos a los espacios y elementos que disponemos para el juego.
- Guion lúdico: a través de la improvisación las niñas y los niños van armando breves situaciones donde interviene la palabra, se pueden generar diálogos y proponer situaciones de conflicto.
- El cuerpo y la voz: estimular diferentes movimientos y modos de hablar de las niñas y los niños alternativos de los habituales, para representar los roles/personajes a los que juega, por ejemplo, si se toma el concepto de calidades de movimiento, se puede explorar un rol/personaje que se mueve lento[80], habla con voz grave y lenta y sus movimientos

80 Por ejemplo, el personaje de "los perezosos" en la película Zootopía (2016).

son amplios. O un personaje que habla rápido, sus movimientos son cortados y rápidos[81]. También el trabajo de observación y exploración de movimientos y actitudes de diferentes animales se pueden secuenciar para llegar al juego dramático. Se pueden proponer juegos dramáticos a partir de la corporización de cuentos y canciones aportados por las y los docentes y/o por el grupo[82].

También se pueden proponer dramatizaciones a partir de diferentes tipos de objetos:

- Objeto concreto: ayudan a desarrollar la acción, por ejemplo, una cartera o un sombrero ayudan a asumir determinado rol y a realizar las acciones del mismo.
- Objeto imaginario: las acciones que se realizan hacen que se "visualice" al objeto[83].
- Transformación (cambio de funcionalidad del objeto): un mismo objeto es resignificado de acuerdo a la acción que se realiza con él[84].

Teatro de sombras

La sombra se nos presenta como un universo por descubrir. Desde la sombra del propio cuerpo, del cuerpo de otras u otros, de objetos diversos hasta objetos realizados especialmente para ser proyectados. Se distingue el teatro de sombras tradicional del teatro de sombras contemporáneo. El primero refiere a la utilización de una tela o pantalla sobre la que se proyectan la sombra del propio cuerpo o de figuras preferentemente planas. El segundo, entre otros aspectos contempla la proyección de sombras directamente sobre el objeto/cuerpo a proyectar y con un tipo de luz más focalizada. Tener en cuenta:

- La oscuridad: es preciso realizar un trabajo previo con las niñas y los niños para llegar a trabajar sombras. Se sugiere no dejar la



Con recursos simples y al alcance del jardín es posible ofrecer experiencias teatrales variadas.

81 Por ejemplo, el personaje de la "cocinera Colette" de la película Ratatouille (2007).

82 Por ejemplo, algunos alumnos/as exploran movimientos, sonidos y actitudes de los perros y otros/as alumnos/as de gatos. Luego se pueden armar breves dramatizaciones proponiendo duplas de perro-gato con una situación dramática, por ejemplo, el perro quiere la comida del gato o el gato le esconde la pelota al perro.

83 Por ejemplo: ponen las manos hacia adelante como si se tuviera un volante, se hace el sonido de un auto, se toca bocina, etc. Es un modo de evocar al objeto. El mimo por ejemplo trabaja con objetos imaginarios.

84 Por ejemplo, un palo de plástico pequeño puede usarse como caballito, como remo, como límite para cruzar un río; una tela puede usarse como sombrero, como mantel, como capa.

sala en oscuridad absoluta, progresivamente se puede trabajar con la disminución de la luz. Como fuente lumínica se pueden utilizar linternas. Cada niña o cada niño puede tener una y explorar dónde proyectar, distancias, formas y tamaños de las sombras.

- Cajas para sombras: se toma una caja, se le saca la base y la tapa y se le coloca un papel manteca. Esa caja la pueden tener las niñas y los niños en su mesa y con linternas pequeñas hacer sombras con sus manos o con figuras de varillas.
- Soga o tensor de pared a pared con una tela amplia. la o el docente aporta diferentes estímulos sonoros, músicas variadas para la exploración de movimientos.
- Oscureciendo parcialmente la sala se pueden hacer sombras corporales en las paredes y en el techo.

Luego de la etapa exploratoria se recomienda seleccionar objetos y soportes para darles una organización compositiva. De este modo se pueden generar sucesión de imágenes a ser proyectadas. Esta sucesión puede estar organizada de diversas maneras, algunos ejemplos son, un relato, la selección de una canción, así como también, la sucesión y/o simultaneidad de imágenes sin relato verbalizado, sólo acompañado con música o sonidos especialmente seleccionados.

Teatro de títeres y objetos

Existen variedad de definiciones acerca de qué es el **títere**, elegimos quedarnos con la definición del titiritero Ariel Bufano: “el títere es cualquier objeto animado en función dramática”. Es fundamental comprender la dimensión poética y simbólica del títere y de los objetos, para que su presencia en la sala no quede encasillada y reducida a alguna de estas funciones: un recurso para dar una consigna; un recurso para recobrar el silencio; un objeto plástico sin posibilidad de llevarlo a la acción dramática o un objeto para *enseñar* algo.

Es importante considerar no sobrecargar los títeres con elementos. La síntesis en la forma es un rasgo a favor para que la lectura del títere sea más efectiva. Títeres sobrecargados muchas veces transmiten menos que otros más sencillos, con apenas unos rasgos que los caracterizan ya es suficiente. No obstante hablar de síntesis no significa referirnos solamente a la síntesis plástica, sino también a la síntesis en los movimientos, en la palabra.

Para trabajar en el jardín de infantes es importante diferenciar: la exploración con títeres, la improvisación, el armado de títeres, y la representación con títeres. Son cuatro momentos diferentes de aproximación al género que pueden ser sucesivos o no:

- Exploración con títeres: es parte del juego exploratorio, en un juego simultáneo donde las niñas y los niños investigan el material. Puede ser en forma individual o en dúos al principio. No hay espectadoras o espectadores, más que la o el docente o compañeras y compañeros. De acuerdo a las características del grupo las consignas de la o el docente pueden ser puntuales o generales.

- Las improvisaciones: se pueden llevar adelante a partir del juego exploratorio previo, repitiendo momentos del juego y recreándolo a partir de nuevas consignas. Queda a criterio de la o el docente, el número de niñas y niños que participa en la improvisación, teniendo en cuenta el grado de escucha entre ellas y ellos. Puede ser mostrado a las y los demás o no. Es importante hacer devoluciones de las improvisaciones para que se enriquezcan en las improvisaciones posteriores.
- La representación: es la obra de teatro que se lleva adelante con títeres u objetos, que fue ensayada, dirigida y elaborada por titiriteros (profesionales o no) o por docentes para presentar a las niñas y los niños.

El armado de títeres puede realizarse con diferentes tipos de objetos: medias, guantes, bochas de telgopor, bolsas de papel, tubos de cartón, lana, telas, goma espuma, etc. Es importante ofrecer variedad de materiales ya que la materialidad también contribuye a dar determinado *carácter* a los personajes. Por ejemplo, si se arma un títere con un guante de goma naranja seguramente sugiere diferentes imágenes y asociaciones que uno realizado con cuero negro o uno de tul blanco.



Se sugiere que sean de técnica sencilla, es decir no debe ofrecer dificultad para la manipulación. El objetivo que se persigue es ampliar en las niñas y los niños sus posibilidades expresivas y creativas. Si la técnica es muy compleja quedará más atenta o atento a la dificultad de movimiento que al juego expresivo. Por otro lado, teniendo en cuenta las características de la motricidad fina en esta etapa, deben ser acordes a su tamaño y livianos para permitir mayor comodidad en la manipulación.

Con respecto a los retablos, están los tradicionales donde quien manipula generalmente queda oculta u oculto. No siempre es cómodo este tipo de retablo, hay muchas alternativas tanto para hacer títeres para las alumnas y los alumnos como para que ellas y ellos también los puedan utilizar. Otra opción es colgar una sábana con diversos agujeros en distintas alturas que permiten que varias niñas y varios niños exploren los movimientos y comiencen a realizar algunos diálogos entre los personajes.

Algunos puntos a tener en cuenta tanto para las y los docentes cuando realizan una producción para las niñas y los niños, como para cuando son las niñas y los niños quienes manipulan:

- Voz: antes que agregarle voz al títere es necesario explorar las diferentes acciones que puede realizar ese personaje, qué comportamientos tiene y de allí se puede buscar un sonido vocal a modo de onomatopeya o palabra propiamente dicha. Evitar las voces estereotipadas y los gritos. Atender a los matices de volumen, de ritmo, de sonido y silencio. Si hay dos personajes o tres en escena es conveniente que tengan voces diferenciadas para identificarlos fácilmente.
- Postura corporal: es importante estar cómoda o cómodo, de pie, sentada o sentado. Evitar estar doblada o doblado, acurrucada o acurrucado, en esas posturas la voz no se proyecta correctamente.
- Acción: es más importante que la palabra. Dar un tiempo para cada acción, no hacer varios movimientos a la vez. Usar la acción-pausa-acción.
- Mirada del títere: es fundamental, es lo que le da vida al objeto y establece comunicación con quien lo ve.

Si la manipulación es a la vista, la o el docente puede elegir quedar en un segundo plano o ser *partener* del títere entrando en relación con él. En el caso del uso del títere como soporte de una narración oral la o el docente está a la vista. Se pueden utilizar títeres de todo tipo, por ejemplo, si se utilizan títeres rígidos, la o el docente va contando una historia y sobre la mesa o el piso, si están sentadas y sentados en ronda, se van colocando los títeres/objetos. Esto ayuda en la ilustración espacial, cada alumna y cada alumno puede tener un personaje e ir colocándolo a medida que aparece en la historia que la o el docente va narrando.

Si bien seleccionar una obra puede ser de ayuda, es importante saber que la mayor parte de las veces hay que hacer adaptaciones sencillas de las obras escritas, de los cuentos o las canciones. No obstante, como ya hemos visto en el teatro de títeres la acción es muy importante, un conflicto simple con soporte musical puede generar una escena muy rica y atractiva.

Literatura

Criterios para la selección de producciones teatrales

Resulta un punto central para la formación de espectadoras y espectadores brindar oportunidades a las niñas y los niños para presenciar obras de teatro de profesionales de la escena. Se destacan los siguientes criterios:

- Dinámica de la obra: se refiere a las variaciones en el ritmo, donde la acción debe predominar por sobre lo discursivo y que se combinan momentos de tensión y distensión, generando de este modo climas diversos, dados por ejemplo por cambios en la música, en la escenografía, en la dinámica de las actrices y los actores.
- Estructura dramática: que puedan reconocerse e identificarse fácilmente los roles/personajes, las acciones que realizan y que se comprenda el conflicto central.
- Texto: se requiere de síntesis y claridad para que sea comprensible, textos preferentemente cortos, con estructuras gramaticales sencillas, con presencia de repetición de palabras y frases, juegos vocales y matices en el decir que dan variaciones de ritmo al texto y ayudan a mantener la atención de las niñas y los niños.
- Temáticas: se recurre a aquellos temas y problemáticas que puedan interesar a las niñas y los niños en esta etapa de la infancia de acuerdo a sus experiencias previas, a su contexto y al conocimiento que tengan en torno a lo planteado en la obra. Es importante que aparezcan situaciones significativas para el grupo.
- Escenografía, vestuario y maquillaje: es relevante el concepto de síntesis, es decir, con una parte se puede dar la idea del todo, con un elemento representativo de un rol/personaje se lo puede identificar sin necesidad que tenga completo el vestuario[85].
- Duración: se sugiere una duración aproximada entre 25 y 40 minutos.

85 Por ejemplo: con unas orejas se puede dar la idea de conejo. Del mismo modo con la escenografía, con una tela se puede dar la idea del mar; dos cubos se pueden transformar en una mesa, un puente, un barco.

La provincia de Buenos Aires está conformada por un amplio y diverso abanico de instituciones de educación inicial, variedad de realidades en sus distritos y no siempre es posible acceder directamente a obras realizadas por artistas profesionales[86]. No obstante, para garantizar el derecho al acceso de las niñas y los niños a presenciar obras teatrales, sugerimos que la o el docente de la sala junto a sus pares y/u otros miembros de la comunidad educativa preparen producciones para ser presentadas ante las alumnas y los alumnos. En este sentido, los criterios antes mencionados pueden ser una referencia para dicha creación.

Cabe aclarar que no se pretende que las niñas y los niños realicen representaciones colocándose en el lugar de **actores** con un público externo a sus compañeras y compañeros de la sala. En el caso que se quiera socializar con la comunidad educativa (en un acto escolar, en una jornada con familiares o en otras instancias) aquello que se ha trabajado en la sala, por ejemplo, se sugiere generar instancias previas para este tipo de exposición.

Con respecto al espacio, se denomina **espacio escénico** al lugar donde se desarrolla la acción dramática. En la sala se puede definir cuál sería el espacio escénico y cuál el de las espectadoras o espectadores de acuerdo a lo que se proponga trabajar. También en un espacio más grande del jardín, para ver una obra o dramatización, que las y los docentes hacen para las niñas y los niños tener en cuenta que el espacio escénico puede ser variado y de acuerdo a ese uso la ubicación de las niñas y los niños cambia. Puede ser **frontal, en semicírculo, circular**.



Niñas y niños juegan para luego compartir su producción teatral con otra sala o con las familias.

Formación de espectadoras y espectadores con capacidad crítica

La formación de espectadoras y espectadores demanda a las y los docentes, en primer lugar, "una reflexión sobre nuestras formas de mirar, nuestros preconceptos, nuestras emociones, nuestras ideas ante lo que miramos, teniendo en cuenta cómo pueden afectar a las miradas y posiciones de nuestros alumnos y alumnas" (Berdichevsky, 2022, p. 72). Además, supone conocer ciertas convenciones del

86 Durante la pandemia, la Dirección Provincial de Educación Inicial se sumó a la propuesta del Teatro Nacional Cervantes dirigida a las escuelas y jardines, ello permitió que centenares de instituciones accediesen de modo virtual a las obras de teatro infantil de excelente calidad que se ofrecieron. Para luego desplegar propuestas pedagógicas a partir de las obras.

acto de espectar, en nuestro caso, teatro. Entre ellas mencionamos el diferenciar el espacio escénico del espacio de las espectadoras y los espectadores; la reducción de la luz general para circunscribirla al espacio escénico; hacer silencio cuando va a comenzar la función, es decir, cuando se inicia el acontecimiento poético. Pero las niñas y los niños no saben esto, es tarea de la o el docente ir generando situaciones de expectación en la sala e ir enseñando estas convenciones sin desconocer su naturaleza como espectadores. Por otro lado, en relación a los espectáculos Sormani señala:

> "Espectáculos cuyo eje principal es hacer aplaudir a los niños al ritmo de la música, repetir o completar frases, contestar preguntas, hacer determinadas muecas ante alguna señal. Estos entretenimientos tienden a descalificar al espectador, porque lo incentivan a un tipo de respuesta automática y masiva, no autónoma. Nos referimos al famoso: "¿les gustó?"" que dice el actor y al "¡Más fuerte!" que utiliza para alentar al público. (…) Los niños formados como espectadores son receptores ideales desde el momento en que no se someten a ningún tipo de preconceptos respecto de la obra que van a disfrutar. Los niños son receptores fundamentalmente emocionales y por eso es que se entregan de manera tan apasionada a aquello que expecta. Se interesan inmediatamente o se aburren con igual rapidez". (Sormani, 2005, pp. 52-53)



El jardín enseña algunas de las convenciones teatrales, como por ejemplo hacer silencio cuando inicia la función.

En la escena contemporánea conviven variedad de propuestas para las infancias, se sugiere a las y los docentes interiorizarse sobre aquellas que se ofrecen en su contexto, así como también tener en cuenta, como señala la autora, que las niñas y los niños tienen características para la expectación diferentes de las personas adultas, por ejemplo, ante algo que las y los asombra suelen manifestarlo verbalmente, lo cual hace que no sea un público totalmente silencioso.

Consideraciones en torno a la transversalidad de la ESI en Teatro en el Nivel Inicial

Desde el teatro resulta imperioso revisar el modo en que se transversalizan las perspectivas de la Educación Ambiental Integral, la Educación Intercultural, la Inclusión Educativa y los contenidos de la Educación Sexual Integral y cómo se vinculan con los del lenguaje teatral. Se sugiere:

Introducción · Propósitos · Contenidos · Orientaciones · Evaluación · Bibliografía

"Para las propuestas de juegos dramáticos repensar qué tipos de juegos proponemos que incluyan a todas/os y atender a: ¿Qué roles se asigna a cada género?, ¿qué tipo de vestuario hay en la institución?, ¿qué cantidad?, ¿qué objetos de utilería y escenográficos hay?, ¿de qué colores?, ¿con qué criterios se hacen divisiones de roles para las propuestas?, ¿de qué modo resignificamos los espacios y los objetos?, ¿qué intervenciones docentes se realizan en función de cada uno de estos elementos?, ¿qué imaginario tiene cada docente de los roles propuestos?, ¿cómo se favorece la circulación por diferentes roles? (...) En cuanto a las dramatizaciones a partir de cuentos, canciones, obras de teatro, poesía, se sugiere revisar qué características tienen sus personajes, qué conflictos se presentan, qué representaciones de género evidencian las historias y a partir de allí proponer otras alternativas. Vale aclarar que esta revisión contempla también aquellas dramatizaciones y/o juegos dramáticos en los que se utilizan títeres, objetos y teatro de sombra. Entendemos que en el abordaje de cada uno de estos lenguajes persisten, tanto en lo estético como en lo ideológico, clichés y estereotipos cuya remoción se viene efectuando paulatinamente"[87].

Es relevante que se brinde a las infancias la oportunidad de jugar al "como si" de cualquier rol sin la preasignación de los mismos por parte de las personas adultas por similitud física o por el género. Por el contrario, los juegos teatrales brindan una extraordinaria oportunidad para que niñas y niños participen de una experiencia artística que amplíe sus universos.

Educación Sexual Integral

Las posibilidades integradoras del Teatro con otros lenguajes

Música

La enseñanza del Teatro está íntimamente articulada con la literatura, la educación visual, la expresión corporal y la música en el Nivel Inicial. El Teatro como lenguaje altamente integrador en el ámbito escolar posibilita el trabajo con estos lenguajes. Se hará especial referencia al lenguaje musical.

Al respecto, es muy importante contar con un "banco sonoro" amplio. Se sugiere armar un archivo donde las y los docentes van compilando no sólo música destinada para las infancias, sino toda aquella que les resulte interesante y disparadora para diferentes propuestas: sonidos de la naturaleza, efectos sonoros especiales, sonidos cotidianos, música de diferentes culturas y épocas. Lo sonoro puede instalar un contexto y/o situación, por ejemplo, con el sonido de lluvia se puede consignar: "estamos en

La enseñanza del Teatro está íntimamente articulada con la literatura, la educación visual, la expresión corporal y la música en el Nivel Inicial. El Teatro como lenguaje altamente integrador en el ámbito escolar posibilita el trabajo con estos lenguajes. Se hará especial referencia al lenguaje musical.

87 Carpinacci, Ros, Villamañe (2019).

la plaza y de repente empieza a llover, buscamos lugares donde refugiarnos para no mojarnos, cómo saltamos los charcos para cruzar la calle, el paraguas no se abre", etc.

Hay canciones que tienen letra y van contando una historia factible de representar en grupo o por subgrupos. Luego de presentar la canción se puede entre todas y todos contar la historia, describir los personajes, sus acciones, qué cosas les pasan, cómo se imaginan que es el lugar. De todo ese material elegir qué situaciones se llevan a la acción de acuerdo a la propuesta de la o el docente.

También para el teatro de títeres y objetos y el teatro de sombras es muy importante contar con el universo sonoro. Pueden ser canciones instrumentales que por su carácter ambientan, ayudan a generar climas, motivan las acciones, generan expectativa, pueden anticipar la entrada y/o salida de los personajes, modificar ritmos; o bien ser canciones con letra y las sombras que se proyectan pueden dar cuenta de los personajes de la misma, de las acciones y/o del entorno, por ejemplo.

Este tipo de intervenciones permite pensar en aspectos pedagógicos a ser trabajados en forma conjunta con otras y otros docentes, ya sea por el aspecto técnico- organizativo, como por la confluencia interdisciplinaria propia de los contenidos teatrales (lo sonoro, la composición escenoplástica, los movimientos, la textualidad) que se pueden compartir.

Evaluación centrada en la enseñanza

La evaluación tomará en cuenta los contenidos que se enseñan no sólo para favorecer la construcción de espectadores de teatro sino también para propiciar y enriquecer el juego dramático de niñas y niños y la posibilidad de desarrollar instancias de dramatización, asunción de diferentes roles/personajes, entre otros. La evaluación en este nivel de enseñanza requiere de la observación de las acciones y las reacciones de niñas y niños, y muchas veces de los signos que pueden resultar poco perceptibles. Una mirada atenta y sensible de la o el docente hacia ellas y ellos podrá permitirle evaluar los siguientes aspectos:

- La utilización de distintos recursos expresivo-dramáticos en los juegos dramáticos y en el manejo de los títeres (uso de la voz, gestos, movimientos, vestuario, interacción con otros personajes, entre otros).
- La participación en secuencias dramáticas (organización del espacio dramático, asunción de personajes, desarrollo de un guion, creación y resolución de conflictos dentro de la trama, interacciones verbales y no verbales, entre otras).
- La posibilidad de coordinar los diálogos y la acción con las otras y los otros.

4.6.3. Música

La música en el Nivel Inicial

El universo sonoro, rico y complejo, resulta fascinante para niñas y niños ya desde el comienzo de su vida. Se remonta al período de gestación, donde comienza a recibir los primeros estímulos sonoros. Basta observar las reacciones que manifiestan las recién nacidas y los recién nacidos ante la estimulación sonora: las voces de quienes los crían y cuidan, los objetos que suenan, los distintos sonidos y ruidos de su ambiente doméstico y muy especialmente ante la música. La vida contemporánea incluye nuevas sonoridades provenientes de los dispositivos tecnológicos, que se suman al entorno sonoro. Los nuevos modos y medios de comunicación abren una fuente inagotable de repertorio musical para las infancias e interpelan a las personas adultas en cuanto al uso y regulación de los mismos y a la selección de contenidos.



Ofrecer instrumentos musicales amplía el horizonte de experiencias sonoras en el jardín.

Al ingresar al jardín de infantes el horizonte de estímulos, vivencias musicales y experiencias estéticas se amplía. Las dimensiones lúdicas de la música y el encuentro con otros, en un ámbito propicio, potencian el propio bagaje, que es puesto en diálogo con nuevos repertorios y formas de apropiación de estos, de la mano del goce y el disfrute. En este sentido y teniendo en cuenta que muchas niñas y niños ingresan ya desde muy temprana edad a las distintas instituciones, es indispensable preguntarse cuál es el ambiente sonoro del jardín, qué elementos lo componen y qué experiencias musicales se les ofrecen.

Todo aquello que acontece en los jardines de infantes forma parte de las huellas y recuerdos musicales de la infancia, los que junto a los del entorno sonoro-musical familiar y social se atesoran para el resto de la vida. Esto determina que el complejo entramado de personas adultas encargados del cuidado, la crianza y educación de niñas y niños, entre los que se encuentran las y los docentes, son figuras claves de la transmisión cultural.

Sabemos que, en mayor o menor medida, las niñas y los niños tienen gran curiosidad por explorar y conocer el vasto mundo de los sonidos. Disfrutan de maneras variadas de accionar sobre los objetos que suenan y tocar instrumentos musicales, al igual que de sus producciones vocales, de la escucha de canciones y del canto colectivo. El despliegue de una actividad motriz intensa forma parte de su esencia y es fundamental que pueda desarrollarse a lo largo de todos los ciclos vitales, encontrando

en las propuestas de actividades de movimiento, las rondas y bailes un cauce directo para navegar. Rodear a las niñas y los niños de nuevos y ricos universos sonoros, ofrecer repertorio de canciones para las infancias, introducirlas e introducirlos en el mundo de la danza, los juegos y el quehacer musical conjunto abre nuevos caminos y ofrece nuevas perspectivas.

Por todo lo expuesto, entendemos que es tarea de la educación inicial ampliar los estímulos y experiencias musicales previas, desde un enfoque sistemático, enmarcado dentro de un proyecto institucional que comprometa a los distintos actores, con el objetivo de posibilitar un desarrollo musical que permita a niñas y niños conocer, valorar y comprender la diversidad de manifestaciones presentes en su medio, en un marco de respeto e igualdad de oportunidades. Estas experiencias atravesadas por el disfrute, lo lúdico y lo creativo, y fundadas en aspectos emocionales y sensoriales propician recorridos de aprendizaje y conocimiento.

(...) es tarea de la educación inicial ampliar los estímulos y experiencias musicales previas, desde un enfoque sistemático, enmarcado dentro de un proyecto institucional que comprometa a los distintos actores, con el objetivo de posibilitar un desarrollo musical que permita a niñas y niños conocer, valorar y comprender la diversidad de manifestaciones presentes en su medio, en un marco de respeto e igualdad de oportunidades.

Teniendo en cuenta que tanto el ingreso, así como las trayectorias educativas de alumnas y alumnos en los jardines trazan un itinerario que es propio de cada una y cada uno y que el territorio de la provincia de Buenos Aires es variado en su geografía, alberga poblaciones originarias, migrantes y de gran diversidad socio cultural, es necesario ofrecer experiencias musicales frondosas y sensibles que puedan atender a estas singularidades y a la diversidad. En tal sentido es necesario pensar una educación intercultural que atraviese a todos los lenguajes artísticos, y basada en proyectos que contemplen las diferencias y la diversidad. La música puede ser un puente de encuentro e intercambio abierto al diálogo intercultural a través de repertorios y propuestas que lo favorezcan, en el respeto y el disfrute, abonando la alfabetización cultural.

Educación intercultural

Propósitos

- Crear las condiciones necesarias para ofrecer una variedad de experiencias que pongan en juego y amplíen el sentido estético, musical y creativo en las niñas y los niños, abriendo caminos de apertura al mundo sensible.
- Propiciar experiencias que abran las puertas del universo del sonido, creando entornos sonoros contenedores, que abran canales sensibles de escucha y de múltiples descubrimientos.
- Diseñar propuestas didácticas que involucren la percepción y la producción como modos de conocimiento musical propiciando el desarrollo de capacidades cognitivas y sensoriales.
- Fomentar la participación y el disfrute del quehacer musical conjunto, vocal e instrumental.
- Facilitar un repertorio rico y variado de canciones para las infancias, planteando una adecuada selección que comprenda las culturas de pertenencia o locales, hasta la cultura global que integra lo regional, lo nacional, lo latinoamericano, como instancias intermedias.
- Ofrecer experiencias lúdico-musicales que propicien la producción sonora corporal y el movimiento.
- Propiciar espacios para la escucha, el conocimiento y el disfrute de músicas de diferentes autores, épocas y estilos mediante propuestas pensadas para las infancias.
- Proyectar propuestas que contemplen la integración con otros lenguajes artísticos y expresivos.
- Crear situaciones de enseñanza para que niñas y niños avancen en su desarrollo musical mediante propuestas que permitan el afianzamiento de la confianza en sus propias posibilidades expresivas y contribuyan al desarrollo de un juicio crítico, desde el conocimiento y la experiencia del lenguaje musical.

Contenidos

Los contenidos se agrupan por bloques: la voz y el canto, el universo sonoro, la escucha sonora y musical, la música y el movimiento, con un orden que no implica una secuencia o progresión a seguir. La o el docente podrá seleccionar los contenidos intencionalmente de acuerdo con la propuesta didáctica que planifique y los saberes que espera que niñas y niños pongan en juego. Según las peculiaridades del jardín en el que se trabaje y las características de cada grupo, se elegirán los contenidos que se irán profundizando a lo largo de las clases. Podemos pensar en la selección y el desarrollo de los contenidos como el armado de una trama, que se teje haciendo foco en distintos aspectos del lenguaje musical, atendiendo a las posibilidades de las niñas y los niños, entendiendo que cada quien tiene necesidades de expresarse, afianzar sus movimientos, su autonomía y socializarse en grupos diversos (Resolución 1664/17). Sabemos, además, que por tratarse de un lenguaje artístico rico y complejo, la selección de un contenido no deja fuera aspectos musicales presentes también dentro de otros contenidos, pero con diferente jerarquía.

La voz y el canto

- La voz hablada: inflexiones, articulación, expresión.
- Sonidos derivados de la exploración de la cavidad bucal: susurros, silbidos, zumbidos, etc.
- Reconocimiento de la propia voz, la de sus pares y adultos. Reconocimiento de los diferentes registros y timbres vocales.
- La voz y el canto: articulación, respiración, expresión y cuidado de la voz. Juegos de sorteo, adivinanzas, jitanjáforas, trabalenguas.
- El canto individual y grupal. Interpretación de canciones.
- Acercamiento al campo de la improvisación cantada o hablada.

El universo sonoro

El cuerpo como fuente sonora

- Exploración del cuerpo como productor de sonido. Percusión corporal: palmeos, castañeteos, golpes de pie.
- Utilización de las distintas producciones sonoras para la creación de ritmos, acompañamiento de canciones, músicas y juegos.

Instrumentos sonoros y musicales

- Relevamiento de objetos sonoros de uso cotidiano provenientes del entorno social, natural y cultural.
- Exploración sonora de instrumentos musicales que se encuentren en el jardín.
- Relación entre los materiales y sus propiedades sonoras: superficie-textura, tamaño-registro, tensión-altura, forma-sonoridad.
- Diferentes modos de producir sonido según los modos de acción: sacudir, raspar, frotar, entrechocar, soplar.
- *El quehacer musical conjunto*: armado de pequeños ensambles instrumentales, acompañamiento de canciones, introducción al campo de la improvisación y la creación de arreglos musicales.
- Los roles en la ejecución musical: solista y conjunto, en obras instrumentales y vocales.

Entornos y paisajes sonoros

- Exploración de sonidos del medio ambiente social: entorno sonoro del jardín: del interior dela institución y del barrio. Las voces, las diferentes actividades y trabajos, los medios de transporte.
- Exploración del entorno sonoro natural: *entornos y paisajes sonoros del ámbito geográfico de la institución.*
- Relevamiento y registro, recreación y evocación de los distintos entornos sonoros. Elaboración de registros grabados mediante dispositivos tecnológicos.
- Armado y creación de cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos.
- Creación de cuadros y paisajes sonoros: pájaros, lluvia, viento, selva, ríos.
- Sonorización de cuentos, relatos y leyendas.
- Armado de instalaciones sonoras.

La escucha sonora y musical

- La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y diferentes piezas musicales.
- La escucha de las producciones musicales individuales y de las propuestas emergentes para la co-creación grupal.
- La audición atenta y participativa de músicas de diferentes autoras y autores, épocas, estilos y lugares. Música folclórica, música de los pueblos originarios, música académica, tango y jazz.
- Reconocimiento elemental de planos sonoros y sus jerarquías a partir de la relación fondo figura.
- Reconocimiento de diferentes secciones y formas de una obra musical: introducción y final, estrofa y estribillo, interludios. Reconocimiento de los instrumentos musicales.
- Estilos y géneros musicales presentes en la familia, el barrio, la ciudad y la región.
- Acercamiento e intercambio entre culturas musicales: Músicas tradicionales, canciones, danzas pertenecientes a grupos culturales de la comunidad. Músicas presentes en festividades y celebraciones.

La música y el movimiento

- Participación en juegos musicales: Juegos de manos, juegos corporales. Juegos tradicionales de Latinoamérica y el mundo.
- El cuerpo en movimiento, como medio expresivo para vivenciar y reconocer diferentes elementos de la música: el ritmo, la velocidad, sus cambios y variaciones, las formas musicales, etc.
- Danzas nativas argentinas. Danzas circulares y rondas tradicionales del mundo.

Orientaciones para la enseñanza

Tomar las orientaciones que se presentan a continuación, a la luz de los propósitos planteados con anterioridad podrá poner en diálogo y potenciar distintos aspectos de la educación musical en el jardín. Las orientaciones didácticas que se presentan tienen la intención de clarificar el sentido de los contenidos del área, lejos de agotarse, sugieren posibles modos de abordaje, actividades y recursos, que enraízan en cada contexto y tomarán forma en las manos de cada maestra y cada maestro.

La música se hace presente en el jardín en diferentes momentos del día. Estará a cargo de la o del docente de sala si no se cuenta con una o un docente de este lenguaje artístico. Cuando en la institución se desempeña una o un docente de música, esta o este no trabaja sola o solo, es parte de un equipo. Generar y articular sus propuestas con la maestra o el maestro de sala, con las y los docentes de otras áreas o lenguajes artísticos -si los hubiera- e incluso con las familias o los actores de la comunidad o del barrio, le permiten enriquecer sus proyectos, habilitando significativos espacios de aprendizaje.

La música se hace presente en el jardín en diferentes momentos del día. Estará a cargo de la o del docente de sala si no se cuenta con una o un docente de este lenguaje artístico. Cuando en la institución se desempeña una o un docente de música, esta o este no trabaja sola o solo, es parte de un equipo. Generar y articular sus propuestas con la maestra o el maestro de sala, con las y los docentes de otras áreas o lenguajes artísticos -si los hubiera- e incluso con las familias o los actores de la comunidad o del barrio, le permiten enriquecer sus proyectos, habilitando significativos espacios de aprendizaje.

Las y los docentes de sala y especialistas del área seleccionarán los distintos contenidos, según su propio bagaje de conocimientos y saberes y lo que se propongan enseñar. En cada caso y para organizar la enseñanza se adoptarán las secuencias, y/o proyectos. Así como la selección de los contenidos tendrá en cuenta las características de niñas y niños, sus experiencias, posibilidades, necesidades e intereses, así como su pertenencia cultural, la selección del repertorio y de los distintos recursos musicales que acompañarán los contenidos atenderán a estos aspectos, y la posibilidad de ofrecer propuestas de enseñanza sensibles.

Cada clase y cada actividad siempre será precedida de un plan y deberá contemplar la preparación de los distintos materiales y recursos, las músicas y el armado del espacio físico. Cada institución cuenta con posibilidades diversas en cuanto a recursos y espacios físicos: el aula perteneciente a cada sala, en algunos casos una sala de música, un salón de usos múltiples, o un patio. Se trata de aprovechar lo mejor posible cada espacio institucional, habilitado, y si fuera necesario alguna modificación o adecuación según las actividades a realizar.

Lo más aconsejable es destinar en cada clase un momento para el canto, otro para la ejecución instrumental, otro para la escucha y otro momento para el movimiento. El desarrollo de cada uno de esos momentos deberá tener un sentido y puede que el orden no sea igual en cada clase.

La voz y el canto

Las niñas más pequeñas y los niños más pequeños realizan distintas y muy ricas producciones vocales, fruto de la exploración de su cavidad bucal, lo que les resulta muy placentero y fuente de muchos descubrimientos. Estas producciones, que se van ampliando y complejizando, pueden ser tomadas por la o el docente dando lugar a la comunicación a través de la imitación o de la respuesta y la variación, abriendo un juego sonoro en el que puede incluir al resto del grupo, acompañar con algún instrumento y también entrelazar con alguna canción. Podemos decir, entonces, que estas producciones toman nuevos sentidos y se enmarcan en un contexto musical. Sumar actividades que impliquen, por ejemplo, la evocación de sonidos del contexto, de animales, o de fenómenos naturales y también juegos o canciones que dejen espacios para intervenciones vocales por parte de las niñas y los niños amplía el conocimiento de la propia voz y sus posibilidades expresivas, abriendo camino al mundo del canto.

Los juegos de sorteo, adivinanzas, jitanjáforas y trabalenguas son recursos literarios que aportan la riqueza de sus elementos rítmicos, melódicos y lúdicos, generando el encuentro de la voz hablada y sus posibilidades expresivas.

Literatura

Es función del jardín **ampliar el repertorio de canciones** atendiendo a la comunidad, el aporte de las familias, propiciando espacios de conocimiento, descubrimiento, e intercambio de saberes. En tal sentido, es importante el armado de un cancionero que incluya también música de los pueblos originarios, en el marco de la **interculturalidad** y el respeto a la **diversidad**. Se sugiere buscar en fuentes fidedignas para incorporar a este repertorio y contar con las traducciones y fonética de los textos, según cada caso. Compartir canciones de distintos tiempos, diferentes lugares, impregnadas muchas de ellas de alguna historia familiar, son una manera de perpetuar la cultura, traspasar un legado y, sobre todo, la apertura al mundo placentero y saludable del cantar.

Educación intercultural

La tarea articulada de las y los docentes de la sala y las y los de música (si los hubiera), cada quien desde su rol y con su especialidad, posibilitarán compartir proyectos, experiencias y repertorio. La apertura siempre da espacio a la llegada de todo tipo de repertorio de canciones, muchas de ellas del mundo de los adultos, otras del repertorio infantil, que pueden contener textos que ameritan ser interpelados. Por todo esto es necesaria la presencia de oídos sensibles y miradas críticas de parte de las y los docentes, que no cancelen dicho repertorio, sino que, por el contrario, inviten a la pregunta y abran a la reflexión y el debate, brindando herramientas que contribuyan a la protección y cuidado de niñas y niños frente a lo que proviene de fuentes que ofrecen contenido inapropiado.

En este sentido, se debe advertir que muchas veces las canciones de diferentes estilos musicales, suelen contener y reproducir ciertos **estereotipos** y **mandatos sociales**, como las ideas naturalizadas de los roles de género. Muchas veces por el propio contacto familiar y cotidiano que se tiene con la

música, no advertimos las alusiones que desde algunas expresiones musicales se transmiten sobre las diferencias culturales (étnicas, de género, etc.) y discriminaciones sobre ciertos individuos o grupos sociales. El mismo Nivel Inicial ha cuestionado hace ya tiempo la difusión y uso de canciones como La farolera o el Arroz con leche, justamente por contener ideas fuertemente sexistas en sus contenidos. En esta línea nos estaremos acercando a "una educación musical que valore tanto la igualdad de derechos como así también el derecho a la diferencia" (Vicari, 2015, p. 248).

En relación con la selección de todo el repertorio de canciones para las infancias, es de suma importancia comprender que estamos en tiempos atravesados por la tecnología y los medios audiovisuales, lo que abre un gran abanico de fuentes y posibilidades para abrevar recursos. Este hecho trae consigo nuevos interrogantes en relación con los **criterios de selección del repertorio**: se vuelve necesario analizar la calidad de las producciones audiovisuales que acompañan a muchas canciones y reflexionar acerca de la influencia que pueden tener tanto en docentes como en niñas y niños, a la hora de elegir una canción. Un ejercicio interesante es escucharla prescindiendo de imágenes y soportes audiovisuales, indagando en los aspectos musicales y en la poesía. Reconocer sus componentes primordiales, para pensar de qué manera será llevada a cada sala, tanto para un primer acercamiento y presentación, como para su enseñanza, interpretación, juego u orquestación.

La posibilidad de sumar la ejecución instrumental al canto es siempre atractiva, pero no tan sencilla como parece, dado que se trata de dos habilidades diferentes. Una posibilidad para sumarlos de manera gradual puede ser alternarlos, no superponerlos, por ejemplo, realizar una introducción, y/o interludios instrumentales para una determinada canción.

El universo sonoro

El mundo de los sonidos ofrece múltiples actividades para realizar con niñas y niños: pensar el despertar musical desde la actividad lúdica abre el mundo de la **exploración sonora** y de la **producción**. La exploración de los distintos objetos productores de sonido, instrumentos musicales, cotidiáfonos o el propio cuerpo es la instancia primigenia, que necesita de un tiempo y de la intervención docente como guía y orientación de la misma. Según los materiales que se ofrezcan y las propuestas de enseñanza que se diagramen, la exploración irá tomando distintos cauces, para llegar a otras instancias de producción, creación de paisajes sonoros, orquestación de canciones, o juegos musicales.

La escucha atenta y la observación dentro del momento de la exploración puede ser también



La escucha atenta y la exploración sonora en parejas o pequeños grupos permite desplegar variadas situaciones de producción.

una puerta para tomar y trabajar los modos de acción: percutir, sacudir, frotar, entrechocar. La o el docente podrá realizar sugerencias para la ejecución, preguntas orientadoras. De igual manera, partiendo de la exploración, la comparación y el descubrimiento, ofreciendo diferentes instrumentos de percusión, se podrán abrir ventanas para conocer la relación entre los materiales y sus propiedades sonoras: superficie-textura, tamaño-registro, tensión-altura, forma -sonoridad.



En el caso de la exploración de sonidos del medio ambiente social y natural: **entorno sonoro del jardín**, del interior de la institución y del barrio, las voces, las diferentes actividades y trabajos, los medios de transporte, los pájaros, el rumor del viento etc., el formato de planificación más adecuado es la elaboración de una secuencia.

La escucha de los sonidos del entorno del jardín -los de dentro y los externos -, podrá trabajarse a partir del registro de éstos, para llegar a su evocación, y según lo que vaya surgiendo en cada ámbito, por ejemplo, abrir ventanas para dialogar sobre la incidencia del exceso de ruidos en la vida de las personas y la contaminación sonora. Elaborar una lista y/o grabar los sonidos del entorno, permite recuperarlos, volver a escuchar, dando lugar al diálogo y al intercambio: expresar las sensaciones que producen los sonidos, describirlos y pensar en la relación con el momento y el lugar donde fueron escuchados, lo que propicia en las niñas y los niños la apertura hacia la concientización del entorno sonoro.

Educación Ambiental Integral

La **creación de paisajes sonoros** puede ser otra instancia que tenga como motivación a los paisajes naturales del contexto o de cercanía de la institución. Una posibilidad es partir de ellos para llegar luego a otros, tal vez no tan cercanos físicamente: el río, el mar, el bosque etc.

El armado de una **instalación sonora** en algún espacio físico del jardín es una actividad interesante para compartir con todo el equipo docente y las familias. En una primera instancia es importante definir cuál será el espacio físico donde se pueda armar, atendiendo a las características del mismo: dimensiones, materiales de construcción y el hecho de que sea cubierto o no; estos aspectos permitirán la elección de diferentes materiales para su armado, de acuerdo a las sonoridades de los mismos y la posibilidad de resistir o no a la intemperie. Luego de estas definiciones se podrá armar una lista de materiales, recolectarlos para luego confeccionar los distintos elementos que la compondrán. El armado final necesitará la intervención de personas adultas. Asimismo, la creación de cotidiáfonos podrá abordarse como un proyecto que además pueda involucrar la participación de las familias.

Habilitar el encuentro de fragmentos literarios, poesías, cuentos o leyendas con el mundo de los sonidos abre un campo de posibilidades, que puede tener distintos puntos de partida, es decir, de lo literario a lo musical o viceversa. Ambos campos pueden plasmarse en producciones en las que texto y sonido contengan distintos planos, momentos o jerarquías, con alternancias o superposiciones, de manera tal que ninguno pierda su riqueza, se potencien y no se opaquen.

Literatura

La escucha sonora y musical

Para abordar la escucha es importante tener en cuenta que la misma nunca es pasiva, hay siempre algo de nosotras y nosotros que se moviliza y se pone en juego al momento de escuchar música. No solo desde el punto de vista auditivo y musical específico, sino también desde el campo de las emociones, recuerdos y vivencias personales. Estos son algunos de los aspectos que, entre otras cosas, marcan la **diferencia entre oír y escuchar**. Podemos preguntarnos entonces: ¿Qué significa escuchar? ¿Qué sentido se le otorga a la escucha en la sala y en los diferentes espacios del jardín? ¿Qué valor adquiere la escucha en la propuesta pedagógica de la o del docente de música? Partiendo de estos planteos y preguntas sostenemos que a escuchar también se enseña, así como podemos observar que, en la mayoría de las orientaciones didácticas precedentes, la escucha se hace presente con diferentes intenciones, objetivos y sentidos, lo que nos lleva a pensar que sin escucha no hay actividad musical posible.

En relación con los contenidos y actividades específicas de la escucha podemos encontrar en la audición activa de la música una herramienta de excelencia para acercar a niñas y niños, permitiendo un contacto vivencial con músicas del repertorio universal de diversos autoras y autores, épocas, estilos y lugares: música folclórica, música de los pueblos originarios, música académica, tango y jazz, entre otros.

En relación con los contenidos y actividades específicas de la escucha podemos encontrar en la audición activa de la música una herramienta de excelencia para acercar a niñas y niños, permitiendo un contacto vivencial con músicas del repertorio universal de diversos autoras y autores, épocas, estilos y lugares: música folclórica, música de los pueblos originarios, música académica, tango y jazz, entre otros.

Para la **selección del repertorio de las piezas musicales**, así como para sus formas de abordaje, deberán tenerse en cuenta aspectos compositivos que sean sobresalientes y claramente evidenciables, como, por ejemplo: una estructura formal clara, motivos que se repiten, partes contrastantes, contenido evocativo (música descriptiva o programática), música que invite al movimiento. De estos aspectos se desprenderá la propuesta didáctica y se invitará a niñas y niños a la escucha, con alguna premisa de participación. De esta forma se completa la escucha atenta focalizando en aquellos elementos compositivos que se quiera trabajar según los contenidos seleccionados, ampliando el repertorio musical de la mano del juego y el disfrute.

La escucha de canciones estará destinada a la apreciación y el **acrecentamiento del horizonte cultural** de las niñas y los niños. Como toda actividad de escucha necesitará realizarse en un momento y espacio que sea cómodo y silencioso, convocante para tal fin. Abordar el repertorio de la música folclórica de nuestro país permitirá el conocimiento de los instrumentos de cada región, abriendo la puerta al encuentro con las diferentes festividades y tradiciones, enriquecidos por la presencia el de los cuentos y leyendas. Los pueblos originarios

Educación intercultural

son portadores de una gran riqueza sonora con sus cantos, instrumentos, danzas, leyendas y tradiciones para conocer y vivenciar desde la audición.

La música y el movimiento

El despliegue de una actividad motriz intensa es un aspecto vital y fundamental en la vida de las niñas y los niños, y es un aspecto muy importante a la hora de pensar y seleccionar repertorio y actividades que tienen al movimiento como eje central. De igual modo, habilitar tiempos y espacios para que estas actividades acontezcan es una tarea imprescindible, teniendo en cuenta que el juego y el jugar vienen de la mano con ellas y es otro aspecto fundamental en la vida de las infancias.

Del movimiento libre y espontáneo al juego de las estatuas todo es necesario y bienvenido. La libre elección de los roles por parte de niñas y niños y/o su alternancia, tanto en los juegos como en las danzas, según sean sus reglas o coreografía, habilita nuevos espacios de comunicación y expresión. Los juegos tradicionales y las rondas forman parte del bagaje cultural y son fuente de aprendizajes musicales. Las partes de un juego o de una ronda se corresponden con el discurso musical: los distintos movimientos y acciones; detenciones, cambios, retornos dan cuenta de la estructura formal en la mayoría de los ejemplos.

Danzar es una actividad ancestral, el ser humano se ha reunido en la danza para agradecer, celebrar, invocar. Recuperar nuestras danzas nativas, buscando versiones adecuadas, tanto dentro del repertorio tradicional, como en el de las músicas para las infancias, abre un espacio de encuentro vital con nuestro folclore. Trabajar con danzas y rondas de distintos lugares del mundo nos lleva a viajar con la música. Danzar en ronda o en parejas, tomarse de la mano, el encuentro con la mirada serán experiencias que dejarán huella en la vida de niñas y niños. Al igual que el resto de los contenidos, la selección del repertorio deberá tener en cuenta las características de niñas y niños, la coreografía y los modos de presentación y enseñanza.



En muchas oportunidades la música va de la mano con los juegos corporales.

Evaluación

Pensar la evaluación de una disciplina artística como la música en el Nivel Inicial supone un gran desafío.

Es necesario que la o el docente escuche, observe y tenga en cuenta las situaciones y los emergentes que se dan en las clases. Ofrecer espacios para que niñas y niños hagan comentarios o juicios acerca de las actividades realizadas, acordes a sus posibilidades y sin sobreexigencias puede ser sumamente interesante, teniendo presente que se evalúa lo que es importante, significativo y que no será igual para cada niña o cada niño. De esta manera podrá conocerse mejor qué fue de interés y qué aspectos de las actividades representan para ellas y ellos un mayor desafío.

La posibilidad de compartir con las familias aquellos aspectos de la evaluación que puedan resultarles significativos, arbitrando los modos y los medios de intercambio, aporta riqueza a la tarea y es otra forma de abrir ventanas para que se conozca el trabajo realizado por las y los docentes en los distintos campos expresivos.

La o el docente podrá evaluar los siguientes aspectos:

- El desarrollo del canto en función de las canciones aprendidas, la participación y el disfrute del canto colectivo. El cuidado de la voz.
- La exploración y la producción de sonidos a partir de los diferentes modos de acción (frotar, chasquear, golpear, batir, raspar, agitar, sacudir).
- La reproducción y evocación de sonidos mediante la voz, instrumentos convencionales o cotidiáfonos.
- La relación de los sonidos percibidos en su entorno con las fuentes sonoras que los producen: voces, objetos, animales.
- La participación en el quehacer musical conjunto: la posibilidad de realizar aportes, de intervenir en instancias de creación e improvisación y de respetar tiempos, roles y direcciones.
- La posibilidad de reconocer y crear motivos, frases rítmicas o melódicas con la voz, con instrumentos, o con movimientos corporales.
- Los avances en la audición de músicas variadas en períodos crecientes de tiempo.
- El interés y el disfrute por el descubrimiento de músicas de diversos géneros, estilos, lugares geográficos y comunidades.
- La posibilidad de identificar y distinguir voces, instrumentos, elementos de la música, etc.
- Los modos de compartir actividades y juegos en un clima de respeto y reconocimiento de las diferencias.
- La capacidad de expresarse libre y placenteramente a través de los juegos, rondas y bailes.

4.6.4. Expresión Corporal

La expresión corporal en el Nivel Inicial

Bailar como dibujar, cantar, jugar, inventar...
Bailar para crear espacios de encuentro.

La expresión corporal, como disciplina artística, propone descubrir y desarrollar el **propio lenguaje expresivo de movimiento**. Bailar la propia danza. Disfrutar del movimiento y de la posibilidad de expresar emociones, sensaciones, imágenes y sentimientos a través del lenguaje corporal. Propone comunicarse a través del movimiento, bailando con otras y otros. Genera un espacio para explorar las posibilidades de movimiento, lo que habilita investigar, descubrir y conocer el propio cuerpo, al tiempo que desarrolla la sensibilidad y la percepción corporal. Las diversas propuestas que se presentarán permiten establecer relaciones del cuerpo y el espacio, y las diferentes variaciones de tiempo, espacio y energía del movimiento.

Bailar la propia danza. Disfrutar del movimiento y de la posibilidad de expresar emociones, sensaciones, imágenes y sentimientos a través del lenguaje corporal. Propone comunicarse a través del movimiento, bailando con otras y otros.

A través del lenguaje corporal se amplían las posibilidades de comunicación con otras personas. Permite compartir procesos creativos personales y grupales, ofreciendo un espacio de reflexión de las propias vivencias y de las distintas experiencias que el grupo va transitando, en su recorrido grupal.

La expresión corporal no se propone formar bailarinas ni bailarines profesionales, sino personas sensibles, que puedan descubrir y desplegar sus propias potencialidades expresivas en una danza al alcance de todas y todos[88]. Ofrece un espacio de exploración de las posibilidades de movimiento utilizando como **técnicas**: la sensopercepción -que permite el registro del propio cuerpo a través de los sentidos exteroceptivos y propioceptivos- y la improvisación.



La **sensopercepción** desarrolla la percepción del propio cuerpo a través de los sentidos exteroceptivos y propioceptivos, el registro de la estructura ósteo-articular y muscular, del volumen del cuerpo, de la piel, de los apoyos, del tono muscular, etc. A través de diferentes consignas la o el docente va guiando a las alumnas y los alumnos para que puedan ir percibiendo y ubicando las diferentes partes de su cuerpo.

88 Concepto formulado por Patricia Stokoe el crear la Expresión corporal - Danza en 1950.

La **improvisación** ofrece un espacio y un tiempo amplio para explorar las posibilidades expresivas para desarrollar el propio lenguaje corporal, para jugar con el movimiento, para investigar e inventar otros nuevos, para crear y desplegar mundos imaginarios bailando solas y solos o con otras personas. “En la improvisación, lo fundamental es cómo [la niña y el niño] selecciona sus recursos para resolver su mensaje en función de su intencionalidad comunicativa y su grado de emocionalidad en la ejecución. Este es un aspecto importante del lenguaje, ya que, su metodología se basa en la exploración a través de la improvisación” (Jaritonsky, 2022, p. 122).

El juego corporal es un modo de acceder al conocimiento, al despliegue expresivo, al diálogo corporal con otras y otros y al desarrollo del mundo imaginario. La ampliación del vocabulario corporal y del repertorio de movimientos ofrecerá a niñas y niños, mayores posibilidades expresivas. Ser protagonistas de sus propias búsquedas y de sus propias producciones les propondrá una actitud de permanente investigación.

El hecho de tener que elegir, tomar decisiones en las elaboraciones creativas les generará confianza en ellas mismas y ellos mismos y una mayor **autonomía**. Compartir su producción artística, participar en procesos de creación colectiva ampliará la propia mirada, al incorporar los distintos puntos de vista de cada integrante del grupo.

El juego corporal es un modo de acceder al conocimiento, al despliegue expresivo, al diálogo corporal con otras y otros y al desarrollo del mundo imaginario. La ampliación del vocabulario corporal y del repertorio de movimientos ofrecerá a niñas y niños, mayores posibilidades expresivas. Ser protagonistas de sus propias búsquedas y de sus propias producciones les propondrá una actitud de permanente investigación.

Al mismo tiempo ofrecerá un espacio para trabajar cotidianamente la posibilidad de “ponerse de acuerdo con otras personas” y de ejercitar el derecho de rechazar aquellos encuentros con las otras y los otros, que puedan invadir el propio espacio. El trabajo en expresión corporal acompaña las transformaciones que van sucediendo a lo largo del crecimiento de cada niña o cada niño y las que vamos atravesando como sociedad. La revisión y redefinición acerca de las **concepciones sobre el cuerpo y su cuidado**, en el vínculo con otras y otros, temáticas que aborda la ESI, es uno de los aspectos centrales a tener en cuenta para trabajar en las propuestas de la expresión corporal.

Educación Sexual Integral

El movimiento es un modo de conocer el mundo, de vincularnos con él y con las otras personas con las que compartimos ese mundo. Todo lo que se vivencie desde el cuerpo y desde el movimiento, será una experiencia de aprendizaje que pasará a formar parte de la memoria corporal.

Al mismo tiempo, es importante que niñas y niños puedan conocer y bailar las danzas propias de su comunidad y/o su cultura, lo que fortalecerá la construcción de la memoria colectiva y ofrecerá un espacio para revisar el accionar y la connotación de los roles masculinos y femeninos en dichas danzas.

Educación intercultural

Las consecuencias que dejó la pandemia en estos últimos años, replegando los cuerpos, limitando los espacios, generando miedos ante la cercanía corporal con otras y otros, pone de manifiesto la necesidad de realizar un profundo trabajo corporal para revertir sus efectos. La expresión corporal en la educación inicial ofrece un espacio y una metodología de trabajo educativo para volver a desplegar el cuerpo, ocupar espacios, expresarse sensiblemente y reconstruir el diálogo corporal.

Es tarea del jardín crear y recrear propuestas, tiempos y espacios para que niñas y niños puedan construir su propio lenguaje expresivo de movimiento, junto a sus compañeras y compañeros, en un aprendizaje grupal. Si bien la expresión corporal es una disciplina artística que tiene sus propios propósitos, es importante que forme parte del proyecto educativo institucional y que todo el equipo docente pueda estar de algún modo involucrado. Esto implica un entramado entre los proyectos de expresión corporal y los del jardín.



Crear y recrear tiempos y espacios para que niñas y niños exploren nuevas y propias posibilidades de movimiento.

Propósitos

- Generar un entorno cálido e íntimo que propicie el desarrollo de la actividad y la construcción del vínculo grupal.
- Proponer actividades que favorezcan explorar el propio lenguaje expresivo del movimiento de niñas y niños.
- Ofrecer experiencias que posibiliten desarrollar la sensibilidad y ampliar la percepción corporal, conocer el propio cuerpo, el cuidado del mismo y colaborar en la construcción del esquema corporal.
- Brindar herramientas que permitan investigar diversas posibilidades de movimiento en el espacio, los diferentes tiempos y energías del movimiento como expresión de sus emociones, imágenes, sentimientos y sensaciones.
- Favorecer el desarrollo de las posibilidades de comunicación con otras y otros, a través del movimiento.
- Incentivar la formación de prácticas de autocuidado y de cuidado de las compañeras y los compañeros para colaborar de este modo con la construcción de la propia autorización sobre su cuerpo, al momento de interactuar con otras personas.
- Estimular la corporeización y la recreación de imágenes dadas y la posibilidad de inventar nuevos mundos imaginarios, bailando.
- Generar y acompañar procesos creativos individuales y colectivos.
- Ofrecer oportunidades para cuestionar estereotipos y expectativas de género hegemónicas en torno al cuerpo y sus posibilidades de movimiento.
- Recuperar las danzas propias de cada comunidad y/o cultura a las que pertenecen las niñas y los niños, para conocerlas y bailarlas.
- Proponer la observación de las propias producciones del grupo y de otros espectáculos de danza que incluyan diversas estéticas y saberes culturales.
- Enseñar elementos básicos de danzas folklóricas nacionales (zamba, gato, chacarera, etc.), reflexionando acerca de los estereotipos de género (roles, movimientos, posturas) asociados a la masculinidad y a la feminidad preestablecidos dentro de las danzas.
- Ofrecer espacios de reflexión e intercambio grupal sobre la tarea realizada, el proceso individual y el del grupo.

Contenidos

- Exploración de las posibilidades de movimiento y expresión del propio cuerpo.
- Diferenciación del cuerpo en movimiento y en quietud.
- Investigación de diferentes modos de desplazamiento. Recreación de los movimientos fundamentales de locomoción y ampliación de habilidades corporales. Invención de nuevas formas de caminar, rodar, arrastrarse, correr, saltar, girar, caer, etc.
- Exploración de los elementos que componen el movimiento: energía (fuerte, suave, intermedia), tiempo (rápido, lento, intermedio) y espacio (trayectorias directas o indirectas).
- Exploración de las posibilidades de movimiento en relación al espacio: el espacio personal, parcial, total, físico, social. Niveles espaciales: alto, medio, bajo. Elementos del espacio: arriba y abajo, adelante y atrás, adentro y afuera, laterales izquierda y derecha (opuestos). Creación de diseños y trayectorias espaciales.
- Investigación de los apoyos, el peso, el volumen, la estructura ósteo-articular y muscular, el eje postural y la regulación del tono muscular del propio cuerpo.
- Exploración del propio cuerpo en forma global y segmentada[89].
- Incorporación de prácticas de autocuidado del cuerpo y del cuidado de las demás personas.
- Corporeización y recreación de imágenes: imitativas, reproductivas, productivas. Secuenciación del movimiento.
- Investigación de las posibilidades de comunicación a través del movimiento. Elementos de la comunicación. Construcción de la propia autorización sobre sus cuerpos, al interactuar con otras personas.
- Exploración del propio lenguaje corporal promoviendo una mirada crítica sobre los estereotipos de género relacionados a la danza.
- Incorporación de elementos básicos de la danza folklórica.
- Iniciación a la observación del hecho artístico en el lenguaje de la danza.

89 1) Columna, cabeza, caja torácica. 2) Omóplatos, brazos, manos. 3) Pies, piernas, pelvis.

Orientaciones para la enseñanza

La expresión corporal propone enriquecer el propio lenguaje corporal a partir de investigar las posibilidades de movimiento y de expresión del cuerpo. En algunos casos lo aborda en forma total, en otras ocasiones, haciendo foco en algunas partes puntuales del cuerpo. No obstante, el concepto siempre es el de un ser integrado. Un ser que siente, se emociona, se expresa, se comunica, se vincula afectivamente, reflexiona, inventa y baila.

Para que niñas y niños puedan sentir un marco de confianza que les permita expresar sus emociones y tener una mayor disponibilidad para realizar la actividad, es necesario crear un clima de trabajo íntimo y cálido. Es fundamental que la o el docente cree un vínculo cercano y afectivo con cada integrante del grupo, que sus propuestas tengan en cuenta los intereses y las necesidades del grupo y que esté abierta o abierto a tomar los emergentes que surgen durante su desarrollo. También es necesario que proponga actividades que posibiliten armar y profundizar el entramado grupal.

La expresión corporal propone enriquecer el propio lenguaje corporal a partir de investigar las posibilidades de movimiento y de expresión del cuerpo. En algunos casos lo aborda en forma total, en otras ocasiones, haciendo foco en algunas partes puntuales del cuerpo. No obstante, el concepto siempre es el de un ser integrado. Un ser que siente, se emociona, se expresa, se comunica, se vincula afectivamente, reflexiona, inventa y baila.

La o el docente podrá generar experiencias que posibiliten el desarrollo de la sensibilidad y la percepción corporal. Que permitan **ampliar el vocabulario corporal** para de ese modo poder ir construyendo la propia danza. Podrá guiar el registro del propio cuerpo, a través de consignas que les permita a niñas y niños ubicar y sentir diferentes zonas de su cuerpo. Sus intervenciones habilitarán espacios para que niñas y niños puedan investigar sus posibilidades de movimiento, expresar sus emociones, comunicarse a través del movimiento, bailar solas o solos y con otras u otros.

En las clases se podrán realizar distintas actividades para explorar el cuerpo en movimiento en relación al espacio, teniendo en cuenta su amplitud y las características del lugar donde se lleva a cabo. Las niñas y los niños podrán inventar diseños espaciales, investigar las nociones espaciales (adelante-atrás, arriba-abajo, costado) tomando como referencia el propio cuerpo o un punto fijo. Se podrán realizar actividades que le permita a cada una y uno registrar el espacio que ocupa el propio cuerpo, el espacio que lo rodea y el espacio compartido.

La propuesta es explorar las distintas energías que puede tener el movimiento, por ejemplo, si es fuerte o suave (u otras posibilidades intermedias). Investigar si la trayectoria del movimiento sucede de manera directa (por ejemplo, el movimiento de martillar) o indirecta (por ejemplo, el movimiento de flotar). Explorar distintos tiempos de duración del movimiento, si es rápido o lento (u otras posibilidades intermedias) y las calidades de movimiento que resultan al combinar las tres variables: energía, espacio y tiempo.

Diversas propuestas posibilitarán que las niñas y los niños puedan corporizar y recrear en movimiento imágenes dadas (paisajes, animales, retratos, dibujos, etc.), produciendo imágenes nuevas, jugando e inventando otras situaciones imaginarias con las compañeras y los compañeros. Para desarrollar el diálogo corporal y la comunicación a través del movimiento creativo, se organizará a las alumnas y los alumnos en dúos, subgrupos, o el grupo en su conjunto.

La o el docente estimula y favorece los procesos de búsqueda creativa individual y colectiva teniendo en cuenta más el proceso que el producto al que se arribe. Podrá acompañar los distintos recorridos personales y grupales respetando los propios tiempos y modos de hacerlo, en un marco de libertad ofreciendo algunas pautas puntuales que habiliten y amplíen ese despliegue.

La o el docente estimula y favorece los procesos de búsqueda creativa individual y colectiva teniendo en cuenta más el proceso que el producto al que se arribe. Podrá acompañar los distintos recorridos personales y grupales respetando los propios tiempos y modos de hacerlo, en un marco de libertad ofreciendo algunas pautas puntuales que habiliten y amplíen ese despliegue.

Es fundamental trabajar con las infancias la **escucha corporal** en relación con lo que el propio cuerpo y lo que otras y otros necesitan y desean realizar como una oportunidad para trabajar la **autoridad sobre el propio cuerpo**, la **autonomía** y el **respeto por el cuerpo de las otras personas**. Es necesario encuadrar con mucha claridad el modo de trabajo cuando la propuesta implica un contacto corporal con compañeras y compañeros y que la actividad siempre se realice con el consenso de quienes forman parte de la misma (Calmels, 2021).

Educación Sexual Integral

La intervención docente pone a disposición espacios de reflexión grupal, formula preguntas que posibiliten el intercambio de vivencias, conteniendo afectivamente aquello que las propuestas pudieran generar en cada alumna, cada alumno y/o en el grupo. Hablar grupalmente de diferentes aspectos de la experiencia y conversar acerca de las distintas búsquedas expresivas de cada una y cada uno o del subgrupo, invita a reflexionar sobre el proceso de comunicación transitado durante el momento de elaboración grupal.

Es importante enseñar a niñas y niños a observar, las producciones de las compañeras y los compañeros. La mirada nunca califica, ya que a partir de observar lo producido por otras y otros se aprende ampliando el propio repertorio de movimientos y desarrollando el mundo imaginario y sensible. Asimismo, permite intercambiar opiniones entre las niñas y los niños que observaron los trabajos y quienes los inventaron. La diversidad de expresiones a través del movimiento es infinita, por lo que no existe el concepto de movimientos “correctos o incorrectos”.

También se podrán observar danzas con diferentes estéticas, de diferentes culturas, para enriquecer el lenguaje, la mirada y la propia producción.

Educación intercultural

Al enseñar las danzas folklóricas y teniendo en cuenta que las mismas ponen en juego posiciones y roles naturalizados en torno a la masculinidad y la feminidad, es necesario abrir un espacio de preguntas que inviten a repensar las formas actuales en que estas danzas se resignifican y apropian socialmente. Esto no implica desconocer la historia, al contrario, ni dejar de respetar la estructura de cada danza, sino que invita a preguntarnos, por ejemplo: ¿Por qué el rol masculino y el rol femenino es así en esta danza? ¿Solo el hombre puede "llevar" a la mujer en la danza? ¿Podría ser distinto?

Educación Sexual Integral

Las clases de Expresión Corporal tienen que tener continuidad en su desarrollo. No son clases aisladas, sino que forman parte de una secuencia de propuestas que se desarrollan a lo largo de un proceso. Las clases podrán tener una duración entre 30/40 minutos y cada actividad dentro la misma podrá extenderse entre 5 y 15 minutos.

Orientaciones para organizar la enseñanza

Las **secuencias didácticas** planificadas pueden desplegarse a lo largo de cuatro encuentros aproximadamente para luego ofrecer nuevas propuestas. Por eso es conveniente que la actividad se realice semanalmente para dar continuidad en su desarrollo e incorporar lo trabajado y profundizarlo.

En el momento de armar una secuencia es necesario hacer una lectura de las características del grupo, en especial, la edad y experiencia corporal que tienen las chicas y los chicos; las situaciones que está atravesando, entre otras. Además, es preciso tener en cuenta si es una propuesta propia de la actividad de expresión corporal o si está siendo trabajada de manera integrada con un proyecto de la sala o de todo el jardín.

Al conocer al grupo la o el docente podrá elaborar una **planificación anual tentativa**, que le permita incluir y organizar los propósitos y contenidos de la expresión corporal teniendo en cuenta esas características de niñas y niños. Esta planificación se irá transformando permanentemente a lo largo del año, integrando nuevos intereses, necesidades y proyectos propios del grupo. La metáfora del movimiento se traduce de modo constante en las formas de pensar, proyectar, planificar y transformar las propias propuestas.

Es importante intentar incluir, en algún/os momento/s del año, actividades para compartir con las familias de chicas y chicos, como así también espacios que incluyan a la comunidad, como instancias de encuentro, de construcción de diálogos y juegos a través del lenguaje expresivo de movimiento.

La enseñanza de la Expresión Corporal está integrada en el proyecto global del jardín y estará a cargo del docente de sala, si no se contara con la profesora o el profesor. La o el docente de expresión corporal – si se contara con su presencia en el jardín-, forma parte de un equipo de trabajo que lleva adelante el proceso de un grupo. Los proyectos que se aborden de manera transversal e integral desde los diversos lenguajes profundizarán y enriquecerán el aprendizaje personal y el recorrido grupal.

Si está dentro de las posibilidades de la institución, es aconsejable que la o el docente especialista en expresión corporal no trabaje sola o solo, sino en pareja pedagógica. El equipo docente debe involucrarse de algún modo en los proyectos que surgen en las clases de expresión corporal.

Las consignas

En la expresión corporal se trabaja con consignas que son el modo de formular las propuestas, para desarrollarlas **sin mostrar un modelo a seguir**. La consigna permite generar tantas o más respuestas posibles, como niñas y niños que integran el grupo. Las consignas tienen que ser claras y precisas. El tono de voz de la o el docente será un estímulo que influirá en el contenido de la consigna. La consigna no es una orden a cumplir, sino una guía que sugiere un camino a recorrer. Las consignas pueden ser preguntas: ¿Cómo podemos mover los brazos? Si apoyamos los brazos en el piso, ¿cómo podemos mover el resto del cuerpo? ¿Qué nuevos movimientos podemos inventar? ¿Cómo podemos bailar con las manos?

Es importante que las consignas para organizar a las y los integrantes del grupo durante las actividades, no impliquen separación por géneros, según concepciones estereotipadas de feminidad y masculinidad. En este sentido, se pueden utilizar diversos recursos para que niñas y niños se agrupen, por ejemplo, por similitud en los gustos de las comidas, por diversidad en las alturas, o usando una imagen recortada que promueva a encontrase con quien tiene la otra parte de la figura, etc.

Educación Sexual Integral

Si la o el docente en algún momento se mueve junto con el grupo para incluirse en la tarea o necesita mostrar un movimiento para explicar algo en particular, lo realiza como un modo de sugerir una posibilidad más y no como modelo. Es importante que la o el docente trabaje su disponibilidad corporal, en su postura y en sus movimientos, y que desarrolle su actitud lúdica, más allá de los juegos concretos que le proponga realizar al grupo.

El lugar donde se realiza la actividad

Es conveniente que el espacio físico donde se realiza la clase de expresión corporal sea amplio para posibilitar que los movimientos puedan desplegarse y que el piso sea preferentemente cálido en relación a su temperatura y textura (madera, cemento alisado, goma). Al mismo tiempo es necesario que el espacio pueda ofrecer cierta intimidad y contención. De todas maneras, la clase puede adaptarse a las posibilidades de cada institución.

Si la actividad tiene que realizarse en la sala, porque la institución no cuenta con otro espacio, se correrán las mesas y sillas o se las incorporará a la propuesta. Podrán ser utilizadas como elementos para armar lugares para esconderse, para recorrerlos o para jugar creando situaciones imaginarias.

Si el espacio donde se realiza es muy pequeño, las propuestas se adaptarán y se propondrá explorar individualmente el propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento y otras actividades de creación y comunicación en dúos, tríos o subgrupos en lugares previamente determinados que no impliquen grandes desplazamientos. De todos modos, esta situación no impide la realización de la actividad. Si las condiciones climáticas lo permiten, la clase también se puede realizar al aire libre. Si el elegido es un ámbito natural se trabajará a partir de la observación de la naturaleza (formas, movimientos, texturas, colores, etc.) para luego recrear y bailar aquellos elementos naturales que más les llamaron la atención. El lugar siempre debe brindar seguridad en relación al cuidado del cuerpo.

La música

La música es un recurso muy importante, para el desarrollo de las actividades. Podrá ser la música emitida por un grabador, un celular, una computadora, la voz docente, etc.

Su elección dependerá del clima que deseemos generar, el que consideremos más adecuado para la propuesta de la clase. Para ello se podrá tener en cuenta la velocidad, la dinámica, el estilo, entre otros. La selección puede incluir: música de diversos géneros musicales (popular, latinoamericana, universal, académica, rock and roll, jazz, de diferentes países y regiones, etc.).

La o el docente tendrá posibilidad de utilizar su propia voz como estímulo sonoro al cantar, susurrar o jugar con sonidos onomatopéyicos y utilizar instrumentos de percusión. Podrá sugerir corporizar algunos elementos del lenguaje musical (ritmo, velocidad, etc.) y trabajar la relación e integración música-movimiento. Las distintas músicas generan imágenes, sensaciones que permite desplegar el mundo imaginario que serán recreadas desde el movimiento.

Los objetos

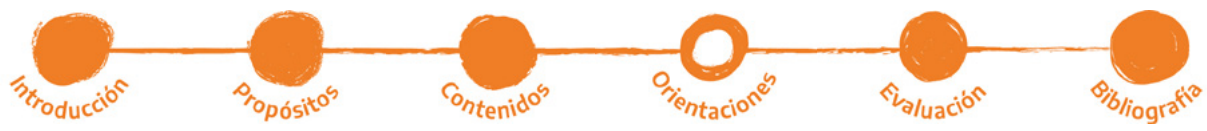
El desarrollo de la expresión corporal no necesita de la utilización de ningún objeto en particular. La posibilidad de contar con un espacio donde las niñas y los niños puedan moverse (preferentemente con ropa cómoda), el estímulo de la voz y las propuestas de la o el docente, son los elementos suficientes para la actividad.

No obstante, en algunas clases, la utilización de algunos objetos auxiliares favorece el desarrollo de la tarea. En primer lugar, por el vínculo que cada niña o niño establece con el objeto, por la posibilidad de generar juego, de vincularse con las compañeras y los compañeros, por permitir desplegar el mundo imaginario, al crear y recrear situaciones para desarrollar en forma grupal, al transformarlos en otra cosa, al investigar e inventar distintas formas de moverlos o de moverse con ellos. Pueden utilizarse cajas grandes de cartón, papeles, sogas, almohadones, materiales de descarte, linternas, elementos de la naturaleza (como por ejemplo hojas, cortezas de árboles), telas de diferentes materiales (para percibir distintas texturas y sensaciones). Imágenes en papel, láminas o imágenes proyectadas, para entrar en mundos imaginarios.

Dinámica de las clases

Es importante encuadrar el modo de trabajo y conocer los distintos momentos por los que transcurre la actividad: inicio, desarrollo y cierre.

La clase puede **comenzar** con una ronda grupal, sentadas y sentados en el piso. Este espacio ofrecerá un momento para el encuentro para conversar y recordar lo trabajado en las clases anteriores, proponer la actividad que se va a desarrollar ese día, escuchar las propuestas de las niñas y los niños, compartir un saludo en movimiento, etc.



Si la o el docente es la misma persona que está a cargo del grupo, es importante que la ronda se realice como parte del encuadre para diferenciar el lenguaje. También, puede iniciar proponiendo un juego grupal para entrar en tarea. El juego permitirá desplegar el movimiento por el espacio y la interacción con otras compañeras y otros compañeros. Así, se puede jugar a relacionar el movimiento y la quietud, con el sonido y el silencio. Lo que permitirá diferenciar el movimiento de la quietud, observar, registrar y habitar el espacio. Posibilitará incluir diversas consignas al silenciarse la música. Por ejemplo, se pueden probar distintas posiciones para hacer en cada detención, agrupándose con otras compañeras y otros compañeros e inventando posiciones de equilibrio con distintos apoyos, de a dos, de a tres, de a cuatro, para sostener en quietud.



El juego corporal favorece la interacción y el disfrute entre pares y con personas adultas.

Un juego reglado, como por ejemplo "123, cigarrillo 43" (o "123, coro coronita es"), puede introducir diferentes movimientos de locomoción para realizar a lo largo del salón, la posibilidad de desplazarse con otras y otros al introducir estas consignas como parte del juego. Invita a trabajar el registro del tamaño del salón, probando distintos movimientos que pueden realizarse de una pared a la otra y la posibilidad de inventar nuevos desplazamientos y diseños espaciales para recorrerlo. Se pueden incorporar las propuestas de cada niña o cada niño, e integrar los distintos modos de moverse, o de quedarse quietos, de un modo creativo.

Juego

Un juego puede ser el comienzo de un trabajo de exploración de movimientos y el disparador de un contenido seleccionado. También se puede comenzar recibiendo al grupo con el espacio transformado (preparado previamente por la o el docente), por ejemplo, con telas colgadas de pared a pared, cajas grandes u objetos distribuidos por el piso del salón, para entrar en tarea desde lo que la misma situación propone a través de sus espacios y objetos.

Durante el **desarrollo** la o el docente podrá guiar las propuestas de manera que permitan explorar las diferentes posibilidades expresivas y de movimiento de cada niña o niño, respetando tiempos y modos. Estas actividades podrán realizarse de manera individual, en dúos, o en subgrupos.

Es propósito de la expresión corporal ampliar el conocimiento y el cuidado del cuerpo, el desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la imaginación y la comunicación. Por ejemplo, una clase puede proponer percibir con los ojos cerrados la textura de la piel de las propias manos, la temperatura, el olor, el tono muscular de las mismas. Recorrer con una mano las distintas partes de la otra, ubicando a partir del tacto las partes duras (óseas) y diferenciándolas de las partes blandas. Luego, al abrir los ojos podrán observar otras características de la piel (lunares, pliegues), probar en cuántas partes se puede doblar cada dedo y cómo pueden moverlos, jugar con los movimientos de las manos en el lugar y luego inventar dibujos imaginarios en el espacio.

Será posible incorporar una música para que las manos bailen a partir de lo que les provoca. También, las manos de chicas y chicos podrán encontrarse con otras manos para comunicarse, jugar y dialogar a través del movimiento en el espacio. A veces las manos se pueden mover rápido, otras veces más lentas, con movimientos más fuertes o más suaves, ocupando mucho espacio, otras veces menos. Unas manos pueden desarrollar un movimiento y las otras sumarse al mismo o transformarlo y proponer otros. Las manos pueden llevar a bailar a todo el resto del cuerpo y con todo el grupo generar nuevas imágenes para bailarlas, etcétera.

Para enriquecer el repertorio de movimientos se ofrecerán diversos espectáculos para que niñas y niños observen y conozcan las danzas propias de cada comunidad y/o cultura a las que pertenecen, para luego aprender a bailarlas. Si la o el docente averigua que algún integrante de las familias de su grupo, conoce la historia y/o baila alguna danza tradicional de su lugar de origen, lo podrá invitar al jardín a compartirla.

Educación intercultural

Es importante incluir al **finalizar**, un momento de descanso, donde las niñas y los niños puedan acostarse en el piso, percibir su propio cuerpo para gradualmente ampliar el registro de sí mismas y de sí mismos. Por ejemplo, la o el docente puede sugerirles que presten atención sobre las partes del cuerpo que están en contacto con el piso y cuáles no. Cómo sienten la respiración. Si al respirar se mueve alguna parte de su cuerpo, etc.

Luego se podrá realizar una ronda grupal, sentadas o sentados en el piso, para compartir y reflexionar juntas y juntos sobre las vivencias de la actividad y hacer un saludo grupal en movimiento, a modo de cierre de la actividad.

Para enriquecer el repertorio de movimientos se ofrecerán diversos espectáculos para que niñas y niños observen y conozcan las danzas propias de cada comunidad y/o cultura a las que pertenecen, para luego aprender a bailarlas.

La ronda de reflexión grupal ofrece un espacio para habilitar la palabra para que niñas y niños puedan participar en una diversidad de intercambios orales en donde puedan verbalizar las propias vivencias de la clase y escuchar las de las compañeras y los compañeros, por períodos cada vez más prolongados. Este espacio de verbalización cotidiana de la propia experiencia y de intercambio grupal permitirá ir construyendo un espacio de práctica de diálogo que, junto con la intervención docente, será una herramienta didáctica clave en la formación personal y social de niñas y niños.

Prácticas del lenguaje

Formación personal y social

La o el docente podrá realizar algunas preguntas para promover la reflexión, relacionadas a la actividad que se realizó en la clase, como, por ejemplo: ¿Qué les llamó la atención o qué descubrieron en la actividad que realizaron? ¿Qué movimientos les gustó más de todos los que inventaron solas, solos o con otras y otros? ¿Qué les resultó más difícil? ¿Cómo se podría llamar el baile que crearon y por qué? Si observaron los trabajos de otros subgrupos, ¿les quieren decir algo a las compañeras y los compañeros de lo que vieron? ¿Cómo hicieron para ponerse de acuerdo para elegir los movimientos y mostrarlos?

Articulación de la Expresión Corporal con otras áreas

La integración de lenguajes es una propuesta muy enriquecedora para sumar al aprendizaje de cada área (no para reemplazar el espacio propio de cada una), como así también la posibilidad de trabajar desde el cuerpo y el movimiento contenidos comunes entre las diversas disciplinas. Esto permitirá relacionar e integrar distintos saberes:

La integración de lenguajes es una propuesta muy enriquecedora para sumar al aprendizaje de cada área (no para reemplazar el espacio propio de cada una), como así también la posibilidad de trabajar desde el cuerpo y el movimiento contenidos comunes entre las diversas disciplinas.

Integración de la Música y la Expresión Corporal

Es posible trabajar a partir de las imágenes y sensaciones que la música genera a niñas y niños para expresarlas en movimiento. Bailar la música que se escucha en el contexto cotidiano, en el entorno escolar, familiar y comunitario. Corporizar expresivamente elementos de la música (ritmo, velocidades, etc.) y parámetros del sonido (altura, timbre, intensidad, etc.). Compartir una experiencia entre dos subgrupos de niñas y niños: mientras un grupo baila, el otro improvisa cantando o tocando instrumentos a partir de lo que les inspira el baile de las compañeras y compañeros (y viceversa). También se puede partir del lugar de origen de la música e investigar su cultura y sus danzas para bailarlas.

Música

Integración de Educación Visual y Expresión Corporal

Se puede dibujar el espacio imaginariamente con distintas partes del cuerpo a través del movimiento. Bailar un dibujo previamente pintado por el grupo, teniendo en cuenta lo que les genera a cada niña y niño las diferentes líneas, formas, manchas, texturas, colores y a partir de allí, realizar una creación grupal en movimiento y quietud. Proyectar una imagen plástica sobre una pared, por ejemplo, la imagen de un cuadro previamente elegido con el grupo en internet (si la escuela cuenta con esa posibilidad) y bailar a partir de la consigna de “entrar en el cuadro”. También sería interesante que parte del grupo fotografíe diferentes secuencias de movimiento para construir con ellas un video, armando un relato corporal-visual. Esta propuesta intenta incorporar el uso del mundo tecnológico y asociarlo a un fin creativo. La tecnología como generadora de una experiencia grupal y expresiva.

Educación digital

Integración Literatura y Expresión Corporal



Niñas y niños comienzan a aprender y participan de las danzas y bailes de la comunidad.

A partir de un cuento se puede investigar cómo es la manera de moverse de los personajes, sus posturas corporales, las características del movimiento en relación a la velocidad, energía, utilización del espacio y modo de comunicación a lo largo del relato. Cómo pueden bailar esos personajes. Se puede trabajar a partir de las imágenes o sensaciones que les genera el cuento para expresarlas a través del movimiento, sin que esto implique una representación literal de la historia. Bailar a partir de lo que nos genera un relato, para crear desde el movimiento expresivo nuevos mundos imaginarios.

Literatura

Se pueden integrar más de dos lenguajes. Por ejemplo, a partir de una poesía se pueden sonorizar sus imágenes y con el estímulo de esa música crear danzas, que luego podrán dibujarse, plasmar plásticamente, etc. (y/o el proceso inverso). La articulación entre los proyectos que lleva adelante la maestra o el maestro de sala con el grupo y los proyectos de cualquier otra área, incluyendo la conmemoración de las efemérides, posibilitan enriquecer el proceso de aprendizaje, tanto para niñas y niños como para las y los docentes a cargo del grupo.

Efemérides

Evaluación

La evaluación es un momento donde nos detenemos a observar “dónde y cómo estamos” dentro de un proceso que es dinámico y que se va construyendo en el hacer. Este proceso es distinto en cada niña y cada niño. No hay un mismo punto de partida ni de llegada por parte de las y los integrantes del grupo. Es importante evaluar cada recorrido de manera personal y al mismo tiempo evaluar el proceso grupal. La misma se realiza en diferentes momentos de dicho proceso.

Estos momentos son: al finalizar cada clase (en la ronda de reflexión grupal), donde evaluamos la actividad realizada. Algunas preguntas pueden ayudar a niñas y niños para “poner en palabras” la vivencia de la clase y reflexionar sobre ella. Es importante propiciar que niñas y niños formulen sus propias preguntas.

Criterios de evaluación

Evaluamos los procesos personales y grupales. Esto implica considerar las propuestas desarrolladas por las y los docentes y los aprendizajes que van realizando niñas y niños, a partir de las mismas.

Los aspectos a considerar en la evaluación son:

- El interés y entusiasmo por las propuestas y la actividad grupal.
- La participación en las actividades de la clase. La comprensión de las consignas.
- El desarrollo de la expresión, la comunicación y la creación a través del movimiento. La utilización del espacio total, físico y compartido.
- La incorporación de las diferentes calidades de movimiento (energía, tiempo y espacio). La posibilidad para jugar y comunicarse con sus compañeras y sus compañeros a través del lenguaje de movimiento, en dúos, subgrupos, grupo total y de compartir un material de trabajo.
- Los avances en la improvisación, la recreación y creación de imágenes dadas o propias. La concentración y los tiempos de desarrollo de la tarea.
- La atención para observar los trabajos de sus compañeras y compañeros.
- El interés por observar propuestas artísticas en el lenguaje del movimiento y la danza. La posibilidad de verbalizar y compartir la vivencia de la clase.
- La posibilidad de incorporar movimientos que impliquen prácticas de cuidado sobre el propio cuerpo y el cuerpo de las otras y los otros.
- La capacidad de escuchar a las y los demás.

Si la evaluación se comparte con las familias a través de un informe, es importante intentar incluir la voz de cada niña y niño a través de un dibujo, o de alguna reflexión verbalizada en la ronda grupal sobre la actividad y/o acerca de su propio proceso.



4.6.5. Educación Visual

La Educación Visual en el Nivel Inicial

Las artes visuales en educación inicial están representadas por las **experiencias estéticas plástico-visuales** que facilitan a las niñas y los niños disfrutar del hecho estético, sentirse conmovidos, aprender el mundo, incidir en él y transformarlo. La experiencia estética ayuda a comprender la realidad como un hecho interpretativo. La observación es una manera de ver, de pensar, de una cultura que produce visiones múltiples de una realidad.

La experiencia estética implica diversos procesos que incluyen el mirar y apreciar, pero también el hacer. Mirar y hacer, explorar y producir son acciones y procesos que se complementan y enriquecen. En este sentido es fundamental promover:

La experiencia estética implica diversos procesos que incluyen el mirar y apreciar, pero también el hacer. Mirar y hacer, explorar y producir son acciones y procesos que se complementan y enriquecen.

- El acercamiento a un lenguaje y a una cultura visual que permite crear y producir formas simbólicas, es decir producir imágenes.
- La apreciación y comprensión de imágenes y experiencias estéticas creadas por otros ya sean visuales, audiovisuales o digitales. Es decir, leer y apreciar imágenes.
- Utilizar las imágenes para narrar y contar. Es decir, narrar con imágenes como otro recurso de comunicación.

Al mismo tiempo, es importante considerar que, en el mundo contemporáneo, un mundo de imágenes y estímulos visuales y audiovisuales que conforman un ecosistema en el que niñas y niños crecen y establecen sus vínculos con el mundo, es cada vez más necesario **"educar la mirada"**. (Dussel y Gutierrez, 2006)

Las chicas y los chicos interactúan en su vida cotidiana con entornos audiovisuales, tecnológicos y digitales donde configuran sus maneras de ser, de conocer, de aprender, de relacionarse y de estar en el mundo junto con otras experiencias infantiles. Celulares, internet, videojuegos, televisión, plataformas, sistemas *on demand*, tabletas ofrecen a niñas y niños nuevas experiencias de lo cotidiano, espacios de visibilidad para la conformación de identidades que se traman con otras inscripciones propias de su cultura y participación en sus comunidades, reconfigurando su subjetividad y las formas de sociabilidad.

Las infancias actuales están atravesadas por los medios tradicionales y por los "nuevos medios" que habilitan un contacto temprano con temas, imágenes y problemas que hasta hace un tiempo

atrás eran privativos del mundo adulto, afectan su percepción del mundo, median los procesos de socialización, la producción del conocimiento y la conformación de la subjetividad.

Estos procesos evidencian, a su vez, un incremento en la autonomía infantil y colocan a chicas y chicos como productoras y productores de cultura. Esto no se da de manera equitativa, el acceso a dispositivos y conectividades es profundamente desigual. Sin embargo, se amplían las posibilidades de producir y crear sus mensajes: pueden publicar, reproducir, editar, producir creativamente, crear contenidos web, de video, de radio, crear cómics, entre otros.

En una época en la que los estímulos audiovisuales, digitales y la cultura visual en general son centrales, la escuela puede funcionar también como un espacio que enseñe a desarrollar la atención, mirar el detalle, interpretar los contenidos de las imágenes, reflexionar sobre sus sentidos e invitar a crear y narrar con ellas. La inclusión de imágenes en las aulas posibilita el contraste con distintas representaciones de la realidad, genera emociones inmediatas y también puede promover instancias reflexivas posteriores. Por eso, el lugar de la escuela es fundamental a la hora de ampliar y diversificar el acceso no solo a una variedad de propuestas estéticas, sino también para ofrecer herramientas que permitan a niñas y niños producir sus propios contenidos y mensajes en soportes y formatos que son fundamentales en el contexto sociocultural contemporáneo.

En una época en la que los estímulos audiovisuales, digitales y la cultura visual en general son centrales, la escuela puede funcionar también como un espacio que enseñe a desarrollar la atención, mirar el detalle, interpretar los contenidos de las imágenes, reflexionar sobre sus sentidos e invitar a crear y narrar con ellas.

Educación digital

La pedagoga Ana Abramowski (2007) propone cuatro aspectos posibles para abordar el trabajo con las imágenes y los materiales audiovisuales:

- El **poder de las imágenes**. Valorar que las imágenes comunican ideas, información, valores, emociones y pueden movilizar la atención de una manera singular porque tienen la capacidad de hacer llorar, reír, emocionar, impactar, impresionar, cautivar. Intensifican la experiencia e iluminan realidades que, de otro modo, pasarían inadvertidas.
- La **polisemia**. Las imágenes no son transparentes ni tienen un único sentido: habilitan múltiples interpretaciones y eso puede enriquecer su abordaje en el aula.
- La **relación entre palabras e imágenes**. Hay imágenes que parecen dejarnos sin palabras, pero también hay imágenes que necesitan de las palabras para tener un contexto, para ser comprendidas. Y a la vez hay palabras que se revelan distintas con el acompañamiento de una imagen. Esta relación posibilita el trabajo en el aula y también nos lleva a considerar que, a veces, es necesario dejar que las imágenes "hablen", dando tiempo a la interpretación sin "contaminarlas" con palabras que puedan limitar sus múltiples sentidos.
- La **relación entre ver y saber**. ¿Qué vemos cuando miramos? ¿Solo vemos lo que sabemos? ¿Es posible ver más allá de nuestro saber? ¿Lo que vemos interroga nuestros saberes? Es cierto que nuestros saberes configuran nuestras miradas —el ejemplo más claro es que,

frente a una misma imagen no todos vemos lo mismo—. Pero también es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos "viendo" más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Es por esto que la simple pregunta "¿qué ves?" puede inaugurar recorridos inesperados.

Educar la mirada, entonces, resulta fundamental en nuestra cultura contemporánea. La escuela, nacida en la modernidad y bajo la predominancia de la imprenta y la cultura escrita ha tenido, por décadas, una mirada un tanto esquiva hacia la cultura visual y el mundo audiovisual. Sin embargo, la educación tiene la responsabilidad de considerar la centralidad de la cultura visual y el desafío de preguntarse por el mundo de lo audiovisual.



La experiencia de mirar implica recorrer, explorar, conocer y leer lo que se mira.

Los contenidos audiovisuales que circulan por múltiples pantallas no sólo contienen imágenes y sonidos, sino también formas culturales, deseos colectivos, necesidades, afectos. La cultura visual también es una variable fundamental para las nuevas infancias. Las chicas y los chicos tienden cada vez más a construir, aprender y narrar con imágenes. La incorporación de imágenes en nuestra comunicación cotidiana en entornos digitales se ha instalado de tal forma que chicas y chicos que hoy se expresan, muchas veces, con memes, emojis, selfies, fotos, GIF o videos.

Por eso, resulta tan necesario trabajar pedagógicamente con las imágenes teniendo en cuenta que son polisémicas y que no todos vemos lo mismo cuando miramos. Se trata, junto con las alumnas y los alumnos, de enseñar y aprender a mirar, escrutando a las imágenes desde distintos ángulos, desarmándolas y rearmándolas, imaginando con ellas y a partir de ellas, sin perder de vista que, del mismo modo que las palabras, las imágenes son colectivas y se comparten.

En este sentido y en relación con la experiencia estética es importante problematizar los discursos y representaciones que las propias imágenes portan. Esto supone el **análisis crítico de las imágenes** que circulan en los medios gráficos, tecnológicos y digitales, en especial de aquellas que vehiculicen representaciones hegemónicas sobre los cuerpos y los modelos de belleza actuales, o bien cuando supongan la reproducción de estereotipos de género y roles naturalizados sobre los ideales de la feminidad y la masculinidad, situaciones de discriminación o la reproducción de cualquier otro tipo de desigualdad relativa a las dimensiones étnicas, religiosas, etarias, de capacidades, de género, de nacionalidad y de clase.

Educación Sexual Integral

"Si tenemos presente que lo visible es algo que se produce, y que al lado de toda visibilidad habrá siempre una invisibilidad, constataremos que al lado de toda pedagogía de la imagen habrá también una política, construyendo una mirada, y no cualquiera, del mundo" (Abramowski, 2010, p.35).

Acercar a niñas y niños a la educación visual es permitirles hacer propio un lenguaje que les facilite contar y decir con imágenes, es decir, contar con otro recurso más para comunicar a los otros y a sí mismos, desde sus formas únicas y particulares de ver el mundo, así como de imaginar e inventar lo que en el mundo no existe, o lo que no ha sido aún inventado.

Pero, además, iniciar a las niñas y niños en el arte es un **derecho** que la escuela, como institución democrática, debe garantizar. Si consideramos a las niñas y los niños como sujetos de derecho, debemos trabajar por que hagan suyas todas las formas expresivas, sensibles y comunicativas que las y los constituyen, y también, para que puedan apropiarse de los bienes culturales que la sociedad y la cultura construyen a lo largo de la historia. Acercarlos, cobijarlos, acunarlos y empoderarlos en el arte es una forma de garantizarles el acceso a la cultura y a las posibilidades infinitas que el arte les puede proporcionar.

La cultura visual y la producción artística

La cultura visual aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para expresarse creativamente, capacidades para la percepción y apreciación estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural.

El aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección, aborda el desarrollo de capacidades visuales y creadoras, la expresión de la imaginación y la construcción de la sensibilidad estética, y favorece el contacto con las obras de arte, las y los artistas y su contexto cultural. La **producción de imágenes visuales** implica la realización, experimentación y transformación de la materia, es decir la materialización de una idea, de lo que se percibe del entorno o de ideas que provienen del mundo imaginario. Y esa materialización se lleva a cabo a través del uso y organización de materiales, herramientas, soportes y procedimientos específicos implicados en técnicas tradicionales como pintura, dibujo, collage y grabado en el espacio bidimensional o la escultura, en el espacio tridimensional.



Cuando hablamos dentro de la cultura visual del eje de la producción es importante considerar que pintar, dibujar o realizar producciones tridimensionales no son simples acciones con un material. En estas situaciones niñas y niños se enfrentan a situaciones creativas que ponen en juego preguntas como: qué quiero hacer, qué quiero contar, qué materiales usar y cómo, qué herramientas son útiles para esto, cuáles son los procedimientos o pasos y, por supuesto, cómo hacer para lograr imágenes con las que se sientan conformes.

Si se favorece y alienta el aprendizaje y la exploración de una variedad amplia de herramientas y materiales o de técnicas y procedimientos diversos es más factible que las niñas y los niños logren, paulatinamente, desarrollar sus propios criterios como productores y productoras de imágenes.

Asimismo, si consideramos la importancia de los lenguajes e imágenes audiovisuales a la hora de la exploración, el disfrute y la reflexión, también resulta fundamental incorporar las herramientas audiovisuales como medios para la producción.

Por eso, es tan importante que, desde el nivel inicial, niñas y niños puedan no solo aprender a apreciar esas imágenes sino también a leerlas críticamente, es decir, entender cómo se producen y generar, así, sus propios mensajes utilizando las herramientas del lenguaje audiovisual. Por ejemplo, a través de la producción de videos breves, muestras audiovisuales de sus producciones, creaciones de gifs o stickers, creación de videos utilizando la técnica de stop motion entre otras posibilidades.

Desarrollar la propia mirada permite dar un sentido personal a aquello que se ve, **construir una lectura propia** que **amplía las posibilidades de imaginar y de disfrutar** de las expresiones artísticas. Cuando como educadores y educadoras propiciamos el acceso a las expresiones artísticas también aseguramos un derecho fundamental que es el acceso más equitativo a la apropiación de los bienes culturales.

Cuando como educadores y educadoras propiciamos el acceso a las expresiones artísticas también aseguramos un derecho fundamental que es el acceso más equitativo a la apropiación de los bienes culturales.

Así, niñas y niños que cuentan con espacios para explorar, observar, descubrir y preguntar pueden también construir una mirada propia. En el contexto actual, la participación en la cultura y la posibilidad de disfrutar de manifestaciones artísticas, se transforma en una conquista, que reinstala a las infancias en el lugar de sujetos de derechos y no consumidores de imágenes. Dotar la mirada de una lectura, es fortalecer esa construcción subjetiva.

"Los niños necesitan caminar por muchas calles para encontrar el sentido de lo visual, de lo sensible, de la lógica y de la imaginación, de los sentimientos y de la emoción" (Malaguzzi, 2001). Es importante habilitar espacios donde la creación y la expresión propicien ganas… ganas de crear, de explorar, de probar los propios trazos, de construir la propia mirada, la propia versión.

La **creatividad** en palabras de Loris Malaguzzi surge de experiencias múltiples, de un desarrollo adecuado de los recursos personales, de la adquisición de un sentido de libertad que se puede liberar, sin miedo, de lo que ya es conocido y está clasificado. Se desarrolla mejor en las situaciones interpersonales, cuando la negociación y la confrontación se abren a muchas ideas y se convierten en elementos decisivos para el desarrollo de la propia creatividad.

Podemos pensar entonces que la apuesta del nivel inicial es garantizar experiencias que proporcionen momentos de encuentro con materiales, que puedan ser transformados en una imagen, un sentimiento, una idea. Ampliar horizontes y fronteras conocidas por niñas y niños y generar oportunidades para el desarrollo del deseo, la capacidad creadora, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otras y otros.

Propósitos

- Propiciar el desarrollo de la imaginación y la sensibilización para estimular las posibilidades de comunicación y de expresión, promoviendo el disfrute por dibujar, pintar, modelar, construir, intervenir espacios y transformar objetos.
- Ofrecer oportunidades para la exploración, la producción y la apreciación de imágenes fijas y en movimiento.
- Generar un entorno que facilite la adquisición de modos de pensamiento, comprensión y expresión artística propios.
- Abordar el aprendizaje del lenguaje visual de modo multidireccional: con experiencias de apreciación, disfrute, reflexión, producción y contextualización de imágenes y de otras formas de expresión.
- Proporcionar un repertorio amplio y diverso de imágenes en diferentes soportes, formatos y géneros para educar la mirada y enriquecer las posibilidades expresivas de niñas y niños. Esto implica generar un ambiente en el que circulen imágenes variadas: fotográficas, pictóricas, publicitarias, audiovisuales, digitales, tridimensionales.
- Proponer situaciones de enseñanza para desarrollar habilidades en el uso de materiales y herramientas, de técnicas y procedimientos para la construcción de imágenes por parte de las niñas y los niños (dibujo, pintura, collage, grabado, modelado y construcción, técnicas mixtas, producción de imágenes audiovisuales, intervención de espacios y materiales, transformación de objetos, etc.).
- Ofrecer herramientas para leer e interpretar imágenes visuales, audiovisuales y digitales.
- Alentar en niñas y niños el disfrute por la exploración de materiales y por la producción propia.
- Favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética y la apropiación del patrimonio cultural a partir del contacto con manifestaciones artísticas, locales, regionales, nacionales y universales.
- Ofrecer modos de mirar que puedan instalar preguntas y poner en cuestión los contenidos y las representaciones que las imágenes visuales, audiovisuales y digitales vehiculizan en relación con los modos de representación de las diversidades culturales, sociales, de género, étnicas, entre otras.
- Posicionar a las chicas y chicos como espectadores activos y también como productores de sus propias expresiones artísticas.
- Organizar visitas a espacios en donde sea posible apreciar diferentes imágenes, esculturas y objetos como la biblioteca, el museo o la calle, el taller de un artista, o las expresiones artísticas en la calle.

Contenidos

El desarrollo artístico es un proceso que está afectado por la experiencia, en la creación también entran en juego la capacidad de percibir e imaginar y el manejo de los materiales de modo que funcionen como medio para poder expresar. La capacidad para inventar se ve nutrida por estas experiencias y permite que las ideas, imágenes y sentimientos puedan plasmarse con creatividad. El contacto con las formas, los materiales, con la propia creación y la de otras y otros, permite ampliar, complejizar y descentralizar la mirada y la percepción.

Por otro lado, el desarrollo de esta propuesta invita a pensar la sala como un espacio diferente, un laboratorio, un taller: un espacio que se nutre de la articulación de lenguajes artísticos para generar un entorno lúdico de aprendizaje, donde la imaginación y la fantasía sean el motor de búsqueda en un ambiente que se llene de imágenes, deseos, relatos, palabras, sonidos y movimiento. Pensamos esta vinculación a través de dimensiones que atraviesan la práctica cotidiana, que ponen en juego el asombro, la reflexión, la interpretación, las comparaciones, las relaciones, las preguntas y los descubrimientos.

En ese contexto, se proponen dos grandes bloques para organizar los contenidos:

- Mirar, conocer y disfrutar.
- Crear, producir y compartir.

El primer bloque: **"mirar, conocer y disfrutar"** aborda la aproximación de las niñas y niños al conocimiento y disfrute de los lenguajes artísticos, de sus componentes, sus estéticas, sus formas expresivas, sus artistas, sus elementos. Con el propósito de que ese conocimiento amplíe su sensibilidad, los y las invite a jugar y les permita estimular sus sentidos y potencialidades expresivas desde una mirada rica y diversa. Que propicie experiencias de goce y disfrute donde el deseo sea un motor hacia la acción.

La **apreciación de una imagen artística** implica tener en cuenta **aspectos objetivos** y **subjetivos** de la obra que se integran en un todo. Es decir, para apreciar una imagen es importante pensar qué es lo que está en esa imagen, sus colores, sus texturas, sus formas, los materiales que se usaron para realizarla y, al mismo tiempo, los sentimientos, las emociones y percepciones que esa obra genera a cada quien en particular. Esa experiencia, ese acercamiento se transforma en algo único y personal que se enriquece en la interacción con pares y docentes.

(...) para apreciar una imagen es importante pensar qué es lo que está en esa imagen, sus colores, sus texturas, sus formas, los materiales que se usaron para realizarla y, al mismo tiempo, los sentimientos, las emociones y percepciones que esa obra genera a cada quien en particular. Esa experiencia, ese acercamiento se transforma en algo único y personal que se enriquece en la interacción con pares y docentes.

Las expresiones artísticas visuales comprenden: pintura, dibujo, escultura, grabado y técnicas mixtas (combinación de uno o varios modos de producción). También pertenecen a las Artes Visuales otras manifestaciones culturales como las instalaciones, las artesanías, los murales, la fotografía, el cine, el video, las animaciones, las ilustraciones literarias (libro álbum, historietas), el arte textil, el arte digital y el diseño. En las Artes Escénicas, las Artes Visuales se encuentran presentes en la escenografía, la iluminación, el maquillaje y las performances.

Las producciones plástico-visuales también incluyen las imágenes que provienen de los soportes tecnológicos digitales: como fotografías y videos. Estas son herramientas cotidianas, cada vez más cercanas a las infancias y que ya forman parte de su repertorio cultural. Por ello, es interesante ampliar la mirada e incluir en las prácticas educativas las experiencias de apreciación y producción de imágenes desde estos soportes.

Educación digital



Las niñas y los niños producen imágenes visuales nuevas y propias.

El lenguaje audiovisual es múltiple, en él se combinan las imágenes, junto con los sonidos, las narraciones literarias y el movimiento, abriendo así otras posibilidades para la expresión y la representación de experiencias, al mismo tiempo que se les brinda a niñas y niños la oportunidad de ser autoras y autores de historias. La creación de animaciones en la última etapa de la Educación Inicial, les permitirá abrir un interesante abanico de acciones en relación con las Artes Visuales: crear personajes articulables, dibujar las secuencias guionadas (storyboard), construir escenarios tridimensionales y componer imágenes, utilizando distintos puntos de vista.

Apreciación, disfrute e interpretación de las imágenes

"Abordar el arte como experiencia en la escuela implica enseñar a los chicos, chicas y jóvenes a crear con sentidos propios, conectados consigo mismos, pero a la vez involucrados con su entorno y con otras y otros; implica además, asumir el desafío de formarlos para que sean receptores lúcidos, críticos, curiosos, informados, deseantes y capaces también de vibrar de emoción" (Augustowsky, 2012, p. 18).

Contenidos

- Exploración y observación del entorno.
- Reconocimiento de los elementos del lenguaje visual: formas, colores, texturas y su utilización en producciones plástico-visuales bidimensionales y tridimensionales.

- Exploración visual y táctil de las formas; del color y sus tonalidades y combinaciones; del espacio y las texturas a través del contacto con la naturaleza, del cuerpo y de los entornos que ese cuerpo habita.
- Identificación y apreciación de manifestaciones artísticas tradicionales como el dibujo, la pintura, el collage, los grabados, las esculturas, pero también instalaciones, ilustraciones, caricaturas, historietas, fotografías, películas, series de TV, videojuegos, videos y animaciones.
- Apreciación de diversas manifestaciones artísticas a través de los tiempos y las diversas culturas.
- Apreciación de forma individual y colectiva de las producciones creadas por niñas y niños.
- Apreciación de imágenes, objetos artísticos, videos y animaciones desde una perspectiva de género, intercultural y ambiental.

Creación y producción de imágenes

En el segundo bloque **"crear, producir y compartir"** resulta fundamental que niñas y niños puedan experimentar y crear a partir de la utilización de los diferentes elementos que ofrecen las artes visuales y sus estéticas invitándolos a explorar, probar, inventar, hacer, deshacer, armar, desarmar, componer, combinar... para crear sus producciones, para crear con otras y otros, para compartir las creaciones y disfrutar las de sus pares.

Contenidos

- Exploración y experimentación con diversidad de materiales y objetos.
- Uso y exploración de diversos soportes como cartones, telas, papeles, madera y en varios formatos: circulares, rectangulares, cuadrados entre otros.
- Exploración y uso de distintas herramientas: pinceles, espátulas, esponjas, rodillos, palillos y otras herramientas disponibles en la sala.
- Realización de construcciones tridimensionales con objetos diversos y materiales descartados: cajas, envases varios, telas.
- Construcciones lúdico-creativas con elementos del entorno natural como iniciación a la escultura: construcciones con barro, ramas, piedras, hojas, frutos, entre otras.
- Creación en diferentes escalas: desde una hoja de papel hasta el patio de la escuela. Desde lo pequeño a lo gigante. Desde una cartulina a un mural colectivo.
- Exploración de lo bidimensional (en un collage, dibujo o pintura) y lo tridimensional en un personaje modelado o en una construcción.

- Creación de retratos y autorretratos con diferentes técnicas.
- Creación de paisajes a partir de la observación de un lugar, espacio o paisaje.
- Producción intencional de marcas y huellas en el proceso de transformación de los materiales y del entorno. Las líneas dibujadas, las líneas y formas pintadas, los volúmenes modelados, las construcciones, y sus implicancias en la expresión y construcción subjetiva.
- Creación de espacios escenográficos: juegos con vestuarios y maquillajes para la creación de personajes.
- Creación de historias con diversos materiales y recursos: fotos, dibujos, sonidos, personajes de plastilina.
- Creación de espacios inmersivos: un pasillo transformado en corredor puede ser transformado en una selva tropical, un túnel submarino o un cohete.

Orientaciones para la enseñanza

La enseñanza de la cultura visual implica encarar de manera articulada los dos ejes: el de aprender a mirar, conocer y disfrutar y el de crear, producir y compartir. Ambos están vinculados permanentemente y no es posible escindir uno del otro.

El aprendizaje del lenguaje visual parte de la exploración de las imágenes, los objetos y los materiales hasta llegar al hacer, del descubrimiento y el asombro por el mundo cercano, hasta encontrarse con el pensamiento y las creaciones.

La **experiencia de mirar** implica recorrer, explorar, conocer y leer lo que se mira. El encuentro con el mundo exterior puede involucrar una diversidad de imágenes, sonidos, olores, texturas provenientes del entorno cercano y cotidiano: la casa, la calle, la sala, el campo, el río, la laguna y los lugares del jardín. La experiencia estética se inicia con la percepción y la observación y avanza hacia la apreciación y la contemplación de imágenes. El efecto de la luz sobre los ojos, la sombra que generan los cuerpos, las formas de las nubes, los colores de los entornos que se habitan, la posibilidad de inventar y renombrar colores asociados a aromas, etcétera.

Asimismo, las y los docentes pueden organizar situaciones que permitan a niñas y niños experimentar diversas maneras de percibir de manera que puedan comprender que las imágenes no son inmutables, por ejemplo, jugar con imágenes deformadas con lupas, largavistas, filtros de colores, conos de papel. El mundo de lo visible puede asombrar, descubrir lo insólito en lo cotidiano. Llevar la mirada a pasear, pero que se detenga… para que la percepción se encuentre en **transformación** y se enriquezca la **comprensión**. Incluso las experiencias en las que se invita a las niñas y los niños a moverse por distintos lugares permiten vivenciar las cualidades del espacio, como tamaño, dimensiones, simetrías, formas, planos, inclinaciones, etc.



Aprender a escuchar, observar y apreciar son, tal vez, procesos que toman más tiempo. Los períodos de atención varían de acuerdo con las características de las niñas y los niños, pero también son fruto de un proceso en el que se disponen a participar activamente, ya sea en silencio o no.

Las estructuras de referencias que niñas y niños construyen en sus vivencias cotidianas a través de contactos con las formas visuales a través de fuentes como libros, objetos cotidianos, la propia naturaleza, ilustraciones, películas, instalaciones, todas juntas, conforman una manera de percibir el arte. Por eso, ampliar ese marco de referencias, a través de diversificar las experiencias y el contacto con las artes visuales es una tarea educativa.

Interesa acercar las producciones artísticas a la infancia, las y los docentes ofrecerán un abanico amplio de producciones de artistas de diferentes épocas y culturas. La observación de las mismas permitirá que, de manera lúdica niñas y niños, busquen colores, formas, texturas, personajes entre otros elementos en distintas obras de arte, de manera de ir progresivamente identificando algunos elementos del lenguaje visual: formas, líneas, texturas, puntos, espacialidades, de lo que se trata es de apreciar imágenes y las obras para producir relatos propios y no de tomarlas como modelos, para imitar a través de la copia.

Al poner a disposición del grupo producciones de diferentes épocas y de variadas culturas, la o el docente puede compartir algunos datos interesantes sobre la biografía y la cultura de la época en la que vivió o vive esa o ese artista. En este sentido se tendrá en cuenta introducir artistas mujeres dentro del abanico de artistas. Al observar las obras se pueden abrir espacios de reflexión acerca de las características de los personajes representados, formas de vestimenta, el uso de determinados colores, etcétera.

(...) de lo que se trata es de apreciar imágenes y las obras para producir relatos propios y no de tomarlas como modelos, para imitar a través de la copia.

Los lenguajes de expresión artística les permiten a niñas y niños constituirse también como **espectadores de la obra** de otras y otros. La experiencia de apreciar el trabajo de un par, se constituye en una valiosa oportunidad para generar acuerdos y promover diferentes formas de participación de niñas y niños. Hay momentos en los que prefieren observar y apreciar los trabajos de los demás y otros en los que desean compartir sus trabajos con sus pares y familiares; se trata de que cada quién descubra y decida qué rol quiere asumir; de esta manera se establecen formas de trato desde el respeto y la apreciación por el trabajo propio y el de otra u otro.

Educación Sexual Integral

El lenguaje audiovisual es múltiple, combina las imágenes, con sonidos y narraciones generando otras posibilidades para la expresión y la representación de experiencias, al mismo tiempo que ofrece a niñas y niños la oportunidad de ser autores de historias.

Las experiencias estéticas emocionan, conmocionan y dejan una marca, construyen memoria y amplían los repertorios culturales de las infancias. Para ello, las y los docentes deberán pensar y crear momentos y espacios para vivir y disfrutar un **momento estético**. Estos espacios serán escenarios en los cuales cada objeto presente, sea juguete, libro álbum, obra de artistas visuales o cada propuesta plástico-visual, pensada para mirar, dibujar, pintar, modelar y construir, lleve a cada quien al encuentro con un conocimiento, que a su vez sea insumo para ampliar el potencial creativo y la imaginación.

Las experiencias estéticas emocionan, conmocionan y dejan una marca, construyen memoria y amplían los repertorios culturales de las infancias. Para ello, las y los docentes deberán pensar y crear momentos y espacios para vivir y disfrutar un momento estético.

La tarea docente en la trasmisión de los bienes culturales ofrece la libertad necesaria para su apropiación, desde la comprensión, la interpretación, la expresión subjetiva, la exploración y la producción.

Vivir estas experiencias visuales y estéticas permitirá a las niñas y los niños construir su historia cultural con una mirada crítica, creativa y sensible, que les posibilite comprender el sentido de la diversidad sin dejar de lado el disfrute hacia el hecho artístico.

Esta apropiación del hecho artístico será singular y colectiva al mismo tiempo. Singular porque cada quien subjetivará de un modo particular su contacto con las obras, las artistas, los artistas y, del mismo

modo lo hará cuando plasme sus decisiones y elecciones como productora o productor. Y colectiva, porque esa apropiación se verá atravesada por la transmisión de artistas de todas las épocas a través de sus obras; la transmisión que resulta de las interacciones de las niñas y los niños entre sí; y lo que cada docente transmite en sus propuestas de enseñanza.

Las propuestas de enseñanza se realizan teniendo en cuenta la **continuidad** y la **secuenciación**, implementando diversos itinerarios didácticos que ofrezcan oportunidades para que alumnas y alumnos aprecien el entorno natural, las imágenes del contexto cultural, y desarrollen procedimientos que les permitan producir sus propias imágenes, que empezaran a formar parte de sus repertorios expresivos personales. Pero, además, la continuidad les da la posibilidad de volver a probar lo trabajado en actividades previas y, al mismo tiempo, les permite comprender los procesos de producción como procesos creativos y no como actividades cerradas.

En el marco de una planificación continua de actividades es fundamental priorizar un acercamiento lúdico, ya que es la manera en que niñas y niños construyen sus aprendizajes y se apropian del entorno. Propuestas que permitan que aprendan a descubrir, a mirar, a ver cualidades que amplían lo que espontáneamente no es captado por la propia atención.

En este sentido, es parte del rol docente sumar los aspectos expresivos de las formas visuales, es decir, qué sentimientos e impacto despiertan esas imágenes en quienes la ven, invitar a mirar de otra forma, con tiempo y detenimiento, dando lugar al asombro y al disfrute. Para eso es importante:

- Organizar experiencias donde se pueda explorar, manipular, experimentar, pensar y conversar sobre los significados que cada una o uno les otorga a las producciones plásticas, propias y de las y los demás. Al momento de compartir sus producciones tanto sea dentro de la sala como en muestras y exposiciones que se realizan en el jardín, es muy importante respetar el derecho a la intimidad de las niñas y los niños en este sentido es necesario preguntar si se desea mostrar o no sus producciones.

Educación Sexual Integral

- Generar espacios para explorar y disfrutar de las imágenes y las expresiones artísticas, poniendo a disposición materiales que presenten estéticas y narrativas diversas que colaboren en la desnaturalización de estereotipos y se abran a nuevas formas de mirar y de ver.
- Proponer cruces e intercambios con otras áreas de conocimiento por ejemplo, al explorar aspectos vinculados a la creación de colores, luces, sombras, iluminación, mezclas y combinaciones de materiales y colores, etcétera; la música y la poesía como otras formas expresivas que pueden integrarse al lenguaje visual; la matemática, para indagar medidas, formas y perspectivas; la literatura y las prácticas del lenguaje para trabajar en la producción de historias con imágenes; el área de lo social al acercar la historia de artistas, de lugares y regiones o la historia cultural que forma parte de una obra o de un momento determinado; los abordajes de la ESI para pensar en las representaciones de las mujeres, de los cuerpos, de los estereotipos de belleza en las diferentes imágenes, etc.

Ambiente social y natural

¿Taller o actividades específicas?

El abordaje de la educación visual en el jardín de infantes habilita diferentes formas de organización de las propuestas de enseñanza.

Podemos, por ejemplo, planificar algunos talleres, que tengan el objetivo de explorar, disfrutar, producir en función de un propósito específico, por ejemplo: un taller de modelado con diferentes elementos: arena, barro, arcilla, etc. Un taller de producción de un corto audiovisual con el uso de cuentos conocidos o que el propio grupo invente.

Orientaciones para organizar la enseñanza

Pero también, se pueden planificar **actividades** que impliquen contenidos de la educación visual y que se integren a otros contenidos que se están trabajando en la sala. Por ejemplo, una actividad de producción con alguna técnica específica puede ser el cierre de una unidad didáctica o el inicio de una secuencia matemática.

Materiales y técnicas

Se sugiere utilizar múltiples **materiales** y **herramientas** que incluyan aquellos que se tengan en la sala o en la institución, las que se puedan conseguir en el entorno (incluida la naturaleza), y también las que se puedan construir o fabricar junto con las niñas y los niños, con las familias, etc. Por ejemplo: témperas, tinturas, anilinas, arena, arcilla, barro, masas, crayones, pasteles, lápices, pinceles, fibras, fibrones, carbonilla, carbón, papeles, telas, lanas, cartones, cajas, elementos de la naturaleza: ramas, piedras, etc.

Cuanto más amplia y variada sea la disposición de materiales habrá más posibilidades de exploración y se facilitarán los procesos de producción. Es fundamental que la oferta de materiales y herramientas sea igualitaria para niñas y niños. Todas y todos pueden usar todos los materiales, colores, herramientas y recursos disponibles.



Instalación con materiales de la naturaleza en el espacio.

En relación con las **técnicas** es importante que la o el docente pueda seleccionar entre la gran cantidad de posibilidades, aquellas que sean más accesibles para las niñas y los niños, es decir, técnicas que requieran de herramientas que puedan utilizar más fácilmente: dibujo, pintura, grabado, collage, construcción, modelado, intervención de objetos, fotografías, etc.

Manipular la materia, explorar mientras se produce una huella, se plasma una idea, una emoción, un mensaje. En esta manipulación se experimentan y se conocen las características de cada material y se descubren las posibilidades que brinda cada herramienta. Y en ese camino del hacer, se va generando conocimiento mientras se van produciendo huellas, imágenes, formas.

Sin embargo, variar apresuradamente de material o de herramientas no garantiza la calidad de lo trabajado y a veces puede obturar el aprendizaje. Es necesario que niñas y niños utilicen un mismo material reiteradas veces, para poder apropiarse de sus características y conocer sus cualidades.

La exploración, la observación, la construcción son procedimientos esenciales para la producción visual. Sirven para que niñas y niños se familiaricen con todo tipo de herramientas. En este sentido es tarea docente enseñar el uso correcto de los materiales y de las herramientas, de manera que puedan utilizarlos para elaborar sus propias formas de combinar, componer y producir sus creaciones únicas y originales.

La producción de las formas en la bidimensión y en la tridimensión supone la utilización y la combinación de diversos materiales, el uso y la exploración de la paleta de colores, el desarrollo de líneas con diferentes materiales y herramientas, la exploración y la utilización de diversas texturas táctiles y visuales; la exploración y construcción de formas en el espacio, etcétera.

El trabajo grupal

Así como es importante generar espacios individuales tanto para la apreciación de imágenes como para la producción, también resulta fundamental habilitar y promover actividades grupales que potencien la interacción entre pares y el aprendizaje con otras y otros. Compartir una hoja, témperas o una caja de materiales, poner en común ideas para buscar una solución o tomar decisiones, escuchar a otra u otro y respetar sus tiempos y posibilidades expresivas son formas de enriquecer el trabajo y de potenciar la experiencia expresiva.

Visitas a museos de arte, instalaciones y experiencias artísticas

Los museos de arte, las exposiciones, las muestras y las instalaciones son espacios sumamente ricos que invitan al disfrute, a la apreciación y que además brindan información tanto a niñas y niños como a docentes.

Apreciar obras originales permite recorrer espacios diferentes a los conocidos, con una organización determinada que ofrece además su encuentro con artistas a través de sus producciones. Es importante organizar este tipo de visitas para posibilitar el contacto con las producciones artísticas y para garantizar, desde la escuela, el acceso a obras, autoras, autores y espacios que enriquezcan el mundo cultural de niñas y niños.

La o el docente debe conocer previamente el museo, exposición o muestra que seleccione para la visita y además, que organice un recorrido vinculado con el o los contenidos que se haya decidido trabajar. Por ejemplo: una autora o un autor, una temática específica, materiales o herramientas usadas por quienes son artistas, el uso de los colores y las texturas, etc.

Allí donde no es posible que niñas y niños concurran a un museo se pueden organizar visitas virtuales a diversos museos del mundo.



También es posible organizar visitas o encuentros con artistas de la comunidad (titiriteras y titiriteros, artistas visuales, ilustradoras e ilustradores, artesanas y artesanos). Estos encuentros directos entre las niñas y los niños y el o la artista pueden ser muy enriquecedores, no solo por el contacto con las obras, sino además con el proceso de producción de estas, los espacios en los que producen, sus materiales, etc.

Actividades con las obras de artistas

El conocimiento de artistas -no solo artistas plásticas o plásticos- es un eje de contenido que la escuela trabaja y que permite acercar a niñas y niños a experiencias estéticas a las que, en muchas ocasiones, no acceden. Este conocimiento tiene el sentido de ampliar sus horizontes estéticos y culturales y enriquecer su mundo. Sin embargo, es importante problematizar, como docentes, el sentido y los objetivos que nos proponemos cuando seleccionamos a una o un artista para explorar.

Es común ver que, una y otra vez, se proponen actividades con artistas muy conocidos y valiosos pero que en la reproducción de estas prácticas dejan de lado la posibilidad de abrir mundos a nuevas expresiones, a artistas locales, de diferentes géneros o poco conocidos.

Por eso es importante animarse a buscar y proponer expresiones artísticas variadas que contemplen la diversidad tanto en cuanto al género como en relación con el tipo de trabajo visual que realiza, el origen, etc. Todas estas experiencias forman parte del lenguaje visual con el que el jardín habilita para que interactúen niñas y niños.

Por otro lado, conocer a una obra y su artista no implica, necesariamente, que las niñas y los niños tengan que reproducir esa obra o esa técnica. Por eso, es deseable que se trabaje en la desnaturalización de este tipo de actividades de reproducción para que la exploración de artistas, el conocimiento de sus obras, técnicas y procesos los enriquezca estética y sensiblemente, lo que les ofrecerá mejores posibilidades de tomar diversos elementos para su expresión y comunicación a través del lenguaje visual.

El respeto por la singularidad

Cada niña o cada niño encontrará su propia forma de expresión personal en su tiempo y con diversas modalidades de exploración y apropiación de los materiales y las herramientas. No hay respuestas únicas ni trabajos iguales, ni verdaderos ni correctos. Hay posibilidades y modos expresivos marcados por el entorno cultural y las historias y experiencias de cada uno.

Estas particularidades deben ser reconocidas y habilitadas por cada docente, como condición básica para rescatar y valorar el proceso individual, evitando la serie de trabajos similares y estereotipados. Las familias serán partícipes de las producciones y procesos que realizan niñas y niños, mediante la apreciación, pero sobre todo el respeto y la valoración de las producciones de niñas y niños, el respeto por la multiplicidad de respuestas y por la diversidad de sus producciones.



La o el docente ofrece soportes y materiales diversos como acuarelas, témperas, pinceles, atriles, cartones, papeles, etc. para promover la expresión personal.

Las producciones que niñas y niños hacen desde el punto de vista de las experiencias estéticas del área de educación visual no siempre se registran en una actividad plástica que forma parte de una carpeta. Una recorrida por el entorno para mirar el contexto cercano y sus colores y texturas es una experiencia estética que no necesariamente tiene que ser luego plasmada en una hoja, una entrevista con un artista también lo es, la producción de un video que narra una historia, un juego de exploración de colores y música o la realización de un mural colectivo, también los son.

Es decir que muchas de las actividades y propuestas de la educación visual no van a formar parte de una “carpeta” de manera obligatoria. Es importante compartir estas ideas con las familias e invitarlas a conocer las diferentes modalidades en que la propuesta de enseñanza toma cuerpo en la sala.

Evaluación

La evaluación requiere de la mirada atenta docente sobre los procesos de observación de las imágenes que realizan niñas y niños como de sus exploraciones y producciones. Registrar sus hallazgos, sus procedimientos e interacciones, sus potencialidades expresivas, tomando en consideración las intenciones didácticas que orientaron las actividades.

El desarrollo de las capacidades expresivas se relaciona con las posibilidades de aprender con y a partir de los pares. Por lo mismo, no es solo importante la evaluación individual que se realiza del aprendizaje, sino también la evaluación grupal de los aprendizajes alcanzados. La reflexión acerca del propio proceso de producción, el análisis de las dificultades y los logros, la explicitación y la verbalización de los acuerdos y los desacuerdos de las ideas, que surgieron en el trabajo o las que surgen de mirar y entrar en contacto con otra obra, son aspectos esenciales del trabajo en la educación visual.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en el proceso de evaluar se pueden observar:

- Las relaciones entre la idea inicial, los materiales seleccionados y el producto creado.
- Los avances en las posibilidades expresivas, tanto a nivel individual como grupal, usando elementos y herramientas del lenguaje visual.
- Las actitudes frente a la observación de imágenes. El impacto de la apreciación y disfrute de imágenes y de obras artísticas en los intereses y preferencias de niñas y niños.
- La creación y representación simbólica bi y tridimensional como resultado de variadas experiencias estéticas.
- El uso, manejo y combinación de los materiales y herramientas en la bidimensión y en la tridimensión.
- La selección de herramientas, colores, texturas, formas y figuras en función de la intencionalidad creadora.
- El reconocimiento de algunas características de las obras artísticas (las formas, los colores, el uso del espacio, la composición, los materiales utilizados, etcétera).
- Las formas en las que organiza y resuelve sus composiciones, cuando realiza modificaciones y enriquece su trabajo a través del uso de los colores y sus mezclas o, en el tratamiento de las formas y texturas expresivas, que satisfagan de algún modo la idea que tiene o que ha descubierto en el propio acto de creación.

“Mi hijo llega a casa, tira la mochila y pide el celular. Como es algo que no se puede evitar que nos enseñen a cómo manejar la tecnología con les niñes, qué pueden ver, qué les podemos mostrar.”

Familia de jardín de Quilmes



Educación digital

4.7. Educación digital

La educación digital desde una perspectiva de derechos

Las prácticas sociales actuales involucran una relación permanente con las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en variedad de experiencias cotidianas. Reconocemos que, de manera desigual, las niñas y los niños participan y transitan espacios sociales donde están en interacción con dispositivos y entornos digitales para: comunicarse, escuchar música, mirar videos, jugar, relacionarse, aprender, comprar, pagar, etc. Desde estas permanentes vivencias, ellas y ellos, construyen conocimientos variados y diversos vinculados a su contexto y sus condiciones de vida familiar y social. Cabe advertir, como lo plantea Inés Dussel que si bien las jóvenes generaciones nacen en contextos hiperpoblados de tecnologías, y ello le ofrece una mayor familiaridad, es preciso poner en discusión el argumento que ello les ofrece una capacidad de uso especial y "exculpa a las y los adultos y pone a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos y más desafiantes de esas tecnologías" (Dussel, 2012, p. 187) para promover usos más ricos.



En este sentido, proponemos reflexionar acerca del lugar que ocupa la escuela, los jardines de infantes, para ofrecer variadas oportunidades de propuestas de enseñanza que incluyan el uso de las TIC y fortalezcan un modo de uso diferente al que habitualmente realizan en otras prácticas sociales. Pero reconociendo la necesidad de incorporar en la enseñanza, las experiencias infantiles con las que niñas y niños llegan a los jardines respecto del uso de las TIC y los dispositivos.

Repensando en las experiencias educativas recientes podemos decir que la pandemia resultó un contexto desafiante para la educación en relación con garantizar la continuidad pedagógica de niñas y niños. De todos los saberes construidos y los procesos vividos será valioso recuperar las propuestas que han resultado potenciadoras de los aprendizajes y también reemplazar las que no.

Para comenzar a pensar de manera reflexiva nos encontramos en el contexto actual con marcos normativos vigentes relacionados con la Educación Digital que convocan a todo el sistema educativo a interpelar las propuestas de enseñanza a la luz de los cambios y avances que se presentan en la sociedad.

Entre ellos destacamos los NAP (2018) en los que se enuncia: "Se presentan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica para los diferentes niveles de la educación obligatoria".

Por lo tanto, desde la perspectiva de la educación integral consideramos irrenunciable ofrecer propuestas de enseñanza que incluyan el **acceso** y el **uso adecuado**[90] de dispositivos y las TIC a todas las niñas y niños de nuestros jardines.

90 Entendemos por uso adecuado aquellos criterios didácticos y pedagógicos que son siempre los que fundamentan las decisiones docentes teniendo en cuenta las características de la didáctica del Nivel Inicial.

"Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas, pero que actualmente han cobrado relevancia social y educativa" (MEN, 2018, s/p)[91].

En este sentido queremos plantear una posición superadora de la concepción solo instrumental que ubica a las y los sujetos de manera pasiva y resignificar desde la perspectiva del enfoque de derechos y la construcción de **ciudadanías integradas e integrales** hacia un horizonte de igualdad posicionando a las niñas y los niños como productores de cultura.

Entonces consideramos importante que en el marco institucional se dispongan los espacios y los tiempos para abrir algunas preguntas que problematicen y favorezcan la inclusión de la Educación Digital de manera integrada acompañando trayectorias escolares para la construcción de sujetos críticos y reflexivos. Acercamos algunas a modo de ejemplos: ¿Cómo se ponen en juego la autonomía, la tolerancia al error, la necesidad de consenso y de resolución de problemas en este tipo de propuestas? ¿Qué habilidades requieren construir niñas, niños para poder crear un corto audiovisual o para programar un videojuego o para dibujar de manera digital, entre otras? ¿Qué cuestiones sería necesario acordar, crear en conjunto, discutir y argumentar para diseñar un folleto, un diario, etc. que realmente circule en su comunidad a través de un sitio web? ¿Cómo podríamos usar Internet para socializar una producción o un proyecto?

En este sentido, consideramos que las tecnologías no son solo útiles para transmitir contenidos en el vacío y de manera automática sino fundamentalmente "para formar niñas y niños autónomas y autónomos que puedan pensar y actuar críticamente, plantear y resolver problemas, colaborar, expresarse, comunicarse, participar. Estudiantes que puedan desempeñar un rol activo: que entiendan las lógicas de la tecnología, puedan explorarla cada vez que aparecen nuevos desarrollos, elegir cómo usarla (o no) e incluso crearla" (MEN, 2018 s/p)[92].

En este sentido, consideramos que las tecnologías no son solo útiles para transmitir contenidos en el vacío y de manera automática sino fundamentalmente "para formar niñas y niños autónomas y autónomos que puedan pensar y actuar críticamente, plantear y resolver problemas, colaborar, expresarse, comunicarse, participar. Estudiantes que puedan desempeñar un rol activo: que entiendan las lógicas de la tecnología, puedan explorarla cada vez que aparecen nuevos desarrollos, elegir cómo usarla (o no) e incluso crearla" (MEN, 2018 s/p).

91 Ministerio de Educación de la Nación. NAP Educación Digital y Robótica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.: Ministerio de Educación de la Nación. 2018.
https://www.educ.ar/recursos/150123/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica

92 Ídem 91.

Propósitos

- Favorecer la construcción de la ciudadanía integral fomentando el acercamiento y la apropiación crítica y creativa de las TIC, en pos de propiciar prácticas que colaboren en el resguardo de la intimidad. Esto incluye problematizar la circulación de discursos hegemónicos respecto de la perspectiva de género, los modelos de belleza y salud, los discursos violentos, entre otros.
- Propiciar el acceso al desarrollo de procesos vinculados con la alfabetización en el marco de la sociedad digital.
- Otorgar protagonismo a niñas y niños para conocer, hacer, explorar, jugar, producir con dispositivos variados en entornos diversos de manera segura y cuidada.
- Propiciar prácticas de autorización respecto del uso de la propia imagen y producciones y de sus pares, en clave de resguardar la intimidad en entornos seguros.
- Privilegiar la organización de las actividades en parejas, pequeños grupos para favorecer el intercambio, la colaboración e interacción entre pares y con docentes.
- Combinar de manera integrada actividades digitales y analógicas que se complementen en función de los contenidos de enseñanza.
- Promover la resolución de situaciones problemáticas provocando desafíos cognitivos en la construcción de conocimiento -tanto para el uso como para la selección y la producción- con dispositivos y aplicaciones de manera crítica.
- Promover actividades lúdicas que amplíen y complejicen el repertorio de juegos evitando los formatos hegemónicos que propone el mercado de consumo.
- Posibilitar la participación en diferentes propuestas con escenarios enriquecidos con recursos visuales, sonoros, multimedia, etc. respetando la diversidad cultural.

Contenidos

Consideramos que los contenidos de la educación digital estarán articulados en las propuestas de enseñanza de las diferentes áreas. Al mismo tiempo reconocemos que niñas y niños tendrán que ir construyendo un conjunto de habilidades para el uso de los dispositivos y herramientas digitales, pero no será "en el vacío". Será necesario incentivar el aprendizaje de las capacidades necesarias para participar de la cultura digital.

La **alfabetización digital** se refiere al desarrollo del conjunto de prácticas y saberes necesarios para que niñas y niños se inicien de forma genuina y plena en la cultura digital. Esto refiere a su participación activa como productoras y productores en el entramado de los entornos digitales.

- Acercamiento desde la multialfabetización a la multiplicidad de canales y formas de comunicación e interacción en la cultura digital.
- Iniciación en la construcción y/o desarrollo de las habilidades necesarias que exige el uso de las nuevas tecnologías para afianzar prácticas digitales como productoras y productores.
- Iniciación en el uso de diversos lenguajes y recursos narrativos combinando: lo visual, lo sonoro, el texto escrito y audiovisual en producciones digitales pertinentes y adecuadas a las posibilidades de las niñas y los niños.
- Construcción reflexiva de criterios para la búsqueda y la selección de las fuentes de información y recursos digitales con mediación docente.
- Exploración y usos de diferentes aplicaciones y dispositivos para elaborar registros: de escritura, con dibujos, para comunicar y compartir los procesos de aprendizaje.
- Colaboración y acompañamiento, entre pares, para el creciente uso autónomo de los dispositivos, las aplicaciones y los entornos digitales en las producciones de contenidos digitales.
- Acercamiento a los usos sociales de las tecnologías para jugar, aprender, comunicar, compartir, conocer y recorrer espacios naturales y artificiales, solucionar problemas, interactuar con otras y otros.

Orientaciones para la enseñanza

Desde la organización de la enseñanza consideramos que todas las propuestas de Educación Digital deben planificarse de manera **transversal, pertinente, adecuada y genuina** en secuencias, proyectos y unidades didácticas teniendo en cuenta principalmente que potencien y amplíen oportunidades variadas y diversas de aprendizajes significativos enmarcadas en las características propias de la didáctica de la educación inicial.

"La transversalidad permite poner en juego este doble movimiento: enriquecer y potenciar con tecnologías las propuestas de enseñanza de cada área o disciplina, por un lado, y —a la vez— construir nuevas preguntas sobre las tecnologías y la cultura digital a partir de las prácticas y saberes disciplinares" (MEN, 2021, p. 88)[93].

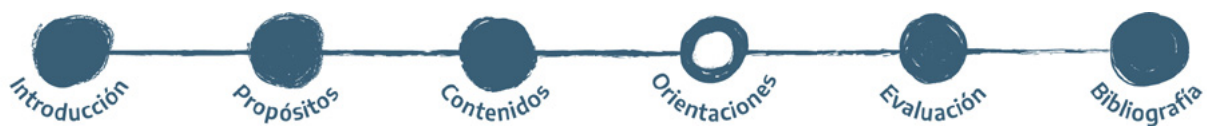
Consideramos que contar con dispositivos y conexión a internet es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar propuestas adecuadas para la integración de la educación digital. Muchos jardines cuentan con tablets, cañón, computadoras, cámaras fotográficas y otros dispositivos, pero es necesario realizar acuerdos institucionales y también reflexionar acerca de los usos pertinentes que potencien y enriquezcan las propuestas de enseñanza, para su implementación.

Consideramos que contar con dispositivos y conexión a internet es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar propuestas adecuadas para la integración de la educación digital.

Por otro lado, la diversidad de saberes, concepciones y experiencias docentes también influyen en los modos y las formas en que se ofrecen a niñas y niños actividades vinculadas con este tema. Es importante considerar que resulta imprescindible, como venimos planteando, garantizar desde la perspectiva de derechos, las mejores condiciones de uso y acceso a las mismas. Al mismo tiempo, reconocemos que es importante asumir la responsabilidad de **acompañar y fortalecer las prácticas cotidianas** en relación con la educación digital. Niñas y niños portan diversos y desiguales conocimientos y experiencias en el uso social de dispositivos y navegación en la web, por lo que es necesario enseñar, en el marco educativo, algunas habilidades que construyen los sentidos para el uso responsable, seguro y crítico, por ejemplo, en la búsqueda de información, en la selección de recursos para elaborar producciones, o socializar conocimientos acerca del uso de los dispositivos para escribir o dibujar de manera digital, etc.

Por eso proponemos que previo a la selección y organización de los contenidos cada docente destine un tiempo a tomar contacto y conocer las condiciones institucionales relacionadas con: la variedad y cantidad de dispositivos y su funcionalidad y las posibilidades de conexión a internet. Siendo estas cuestiones un punto de partida para pensar la enseñanza, pero no un límite o un obstáculo para su concreción.

93 Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela (2021). Ministerio de Educación de la Nación. Tecnologías digitales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, Libro digital, PDF/A - Disponible en: https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/48088



Otros modos de pensar y planificar de manera transversal contenidos entre áreas pueden establecerse en relación con propuestas de búsqueda de información, para realizar registros de diferente tipo, para desarrollar un video en stop motion, para compartir lo que aprendieron con las familias a través de un muro digital.

Ambiente social y natural

Es importante tener en cuenta que al mismo tiempo que se les propone a las niñas y los niños hacer y producir, se enfrenten a resolver situaciones del uso de los diversos dispositivos y aplicaciones. Por ejemplo, buscar información en internet resulta una oportunidad interesante para abordar cuestiones relacionadas con la construcción del sentido crítico y reflexivo sobre todo lo que circula en los diferentes sitios. Sabemos como personas adultas que habitualmente utilizamos internet para informamos que todas las publicaciones no resultan ser fuentes confiables y fidedignas. Por eso, promover que esos procesos sean acompañados y guiados por docentes responsables en la transmisión de conocimientos validados resulta también un acto de enseñanza. En relación con los diferentes tipos de registro es posible combinar: escrituras y dibujos tanto en papel como con dispositivos digitales, además de sumar audios y videos o crear infografías, pósters, folletos. Propuestas para buscar información, sistematizar y comunicar lo aprendido se pueden articular con la indagación del ambiente social y natural.



Ofrecer diversidad de fuentes de información posibilita que niñas y niños puedan comparar, ampliar y profundizar sus conocimientos.

Las prácticas de lectura y escritura habilitan realizar cruces entre contenidos, por ejemplo, las producciones de dibujos, collage, pinturas, etc. se pueden utilizar con diferentes aplicaciones para crear cuentos, historias, y escribirlos.

Tomar **fotografías** por parte de las niñas y niños resulta un material para ser abordado desde diferentes áreas: para recolectar datos, para armar un collage o galería de imágenes, para realizar invitaciones a las familias, entre otras opciones posibles. Narrar con imágenes es un contenido que se puede articular con la Educación Visual[94] de manera transversal.

Educación Visual

El trabajo con las imágenes y fotografías resulta importante para problematizar aspectos vinculados con la ESI, por ejemplo, al buscar material en internet para ambientar espacios de juego relacionados con la unidad didáctica o el proyecto que se está desarrollando.

94 Las y los invitamos a leer y consultar el apartado sobre cultura visual que aporta y abre multiplicidad de oportunidades para el abordaje de contenidos transversales con la cultura digital ampliando experiencias de aprendizaje significativas para niñas y niños.

Al mismo tiempo, en el trabajo con las fotografías, especialmente, se puede abordar la importancia de la construcción de la **intimidad**. De allí que será relevante preguntar a niñas y niños si aceptan ser fotografiadas o fotografiados para compartir con otras y otros esas imágenes y sus propias producciones. En este sentido, es fundamental enseñar que ellas y ellos tienen el derecho de decidir y dar su consentimiento sobre su imagen en las fotografías que se tomen como también la importancia de respetar la autorización por parte de las y los demás.

Educación Sexual Integral

Una secuencia de juegos de construcción puede incluir una actividad de tomar fotos de las producciones propias para luego tener "modelos" para reproducir en posteriores propuestas.

Si solo se cuenta con una computadora de escritorio sin conexión a internet también se pueden ofrecer actividades valiosas. Solo por mencionar un ejemplo, un grupo de 3 o 4 niñas y niños realiza el registro del préstamo de libros de la biblioteca circulante[95] en una computadora escriben nombre y fecha en un cuadro realizado en un powerpoint que contiene todas las tapas de los libros disponibles. De esta manera se enfrentan a resolver situaciones de la escritura digital además del uso instrumental del mouse, el teclado, etc. Puede ser interesante, como en otras propuestas de enseñanza, agrupar niñas y niños con distintos saberes y experiencias para realizar esta actividad promoviendo el intercambio entre pares para enriquecer el diálogo y los aprendizajes.

1



NOMBRE	FECHA

2



NOMBRE	FECHA

Esta misma propuesta se puede enriquecer con la elaboración de algunas recomendaciones literarias en formato escrito o de audio para publicar y compartir en un muro digital con las familias u otras salas del jardín. También resulta interesante que niñas y niños elaboren breves videos explicando un juego para que otras y otros puedan recurrir a ese material ubicado en una carpeta de la computadora de la sala que esté disponible cuando lo necesiten para aprender a jugar. De esta manera se abordan transversalmente contenidos de la Educación Digital que fueron mencionados anteriormente con otros de diversas áreas.

Literatura

Si bien sabemos que las experiencias en relación con la educación digital están en constante investigación y construcción -sobre todo en lo que respecta a su abordaje con niñas y niños de estas edades- confiamos en que serán las y los docentes de manera crítica y reflexiva quienes harán posible avanzar en generar las mejores propuestas posibles para sus grupos de niñas y niños.

95 Es importante destacar que en este caso el incorporar las ilustraciones de las tapas de los libros responde a que se focaliza en favorecer la escritura. Cuando el propósito es la lectura despejada, se sugiere evitar incluir las ilustraciones.

Uso de internet segura y responsable

Siguiendo la perspectiva del enfoque de derechos consideramos indispensable abordar contenidos relacionados con garantizar la construcción de ciudadanías digitales cuidadas. En este sentido, será responsabilidad de las y los docentes de manera conjunta con las familias, garantizar el uso seguro y responsable de internet y acompañar, guiar, cuidar y sostener a las infancias en este camino, promoviendo desde la enseñanza prácticas de autocuidado y de cuidado hacia las y los demás.[96]

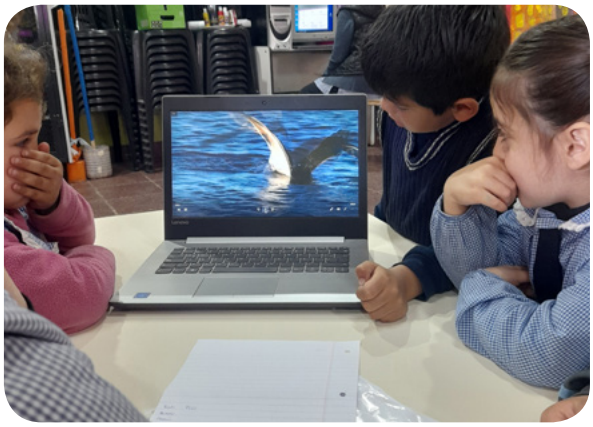
Es la escuela quien asume la responsabilidad de conocer y reflexionar acerca de los criterios que hacen al uso de la información que circula en la web y también de los modos en que se construyen relaciones en las redes sociales cotidianamente en muchos contextos. En este sentido, hay que reconocer que en internet circula información sesgada, que reproduce estereotipos de género, incluyendo mensajes racistas, sexistas, violentos y de explotación, entre otros, donde se potencian - en muchos casos - los discursos de odio; exige que estas cuestiones se problematicen para promover sentidos solidarios y críticos.

(...) será responsabilidad de las y los docentes de manera conjunta con las familias, garantizar el uso seguro y responsable de internet y acompañar, guiar, cuidar y sostener a las infancias en este camino, promoviendo desde la enseñanza prácticas de autocuidado y de cuidado hacia las y los demás.

"Paralelamente a los avances de gobiernos e industria, las personas e instituciones responsables de la educación de niños, niñas y adolescentes deben crear un marco de cuidados, educativo y de desarrollo de competencias que les permita aprender a protegerse y comprender las posibles amenazas".[97]

Qué se puede hacer desde la escuela: **https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-internet-segura**

Compartir con las familias sus preocupaciones, dudas, consultas y promover un diálogo abierto y reflexivo sobre el tema resultará parte del trabajo para abordar estas cuestiones. Es necesario conversar de manera colectiva para entender que



Organizar parejas o pequeños grupos para el uso de dispositivos permite que circulen los conocimientos entre pares.

96 UNICEF. Referencia: **https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-internet-segura**

97 Ídem cita 96.

el entorno digital forma parte del mundo real y que en él también es necesaria la defensa y protección de los derechos de la infancia.

Intervención docente

Nos interesa continuar problematizando, como venimos mencionando que, disponer de tecnologías, dispositivos y conexión a internet en los jardines no garantiza "per - se" que las prácticas pedagógicas resulten enriquecidas y pertinentes. Por eso aspiramos que sean los equipos docentes quienes de manera reflexiva podrán interpelar el lugar que ocupan las TIC desde una mirada educativa. Por ejemplo, será importante preguntarse entre colegas algunas cuestiones como: ¿De qué modo usarlas para favorecer y potenciar otras formas de enseñar? ¿Qué estrategias desplegar evitando que los recursos y las aplicaciones solo "decoren" las prácticas de enseñanza? ¿Qué posibilidades de aprendizaje generan el uso de las tecnologías en niñas y niños?

También les proponemos considerar algunos supuestos que pueden resultar interesantes para construir miradas y posiciones docentes para fortalecer las propuestas de enseñanza. Solo por mencionar un ejemplo, esta puede ser una afirmación para debatir y reflexionar: "Al nacer en este contexto niñas y niños desde pequeños ya son expertos en el uso de las TIC y los dispositivos por eso no hace falta enseñarles". Frases como estas necesitan ser analizadas de manera crítica para avanzar en la comprensión e interpretación acerca de la Educación Digital en el contexto escolar. Y como otros objetos culturales en su abordaje nos encontramos con tensiones y contradicciones que seguramente presentan formas diversas de conceptualizarlas.

Como todo acto pedagógico, la inclusión transversal, genuina y pertinente de las TIC también es un acto intencional que compromete a las y los docentes a investigar, formarse y hacer acuerdos y tomar decisiones argumentadas y fundamentadas para todas las propuestas de enseñanza.

En este sentido será imprescindible repensar al momento de planificar para enriquecer las propuestas de enseñanza: el uso de los espacios y la distribución de los tiempos, la organización de los agrupamientos, incorporar dinámicas de abordaje diversas que tengan en cuenta la multiplicidad de lenguajes. Esto implica, también, conversar con las niñas y los niños de manera reflexiva acerca del mundo digital y sus usos para evitar los comportamientos pasivos, sin uso crítico, en relación con las mismas. Por esto, las intervenciones de las y los docentes deben estar orientadas a superar los comportamientos como sujetos consumidoras y consumidores para favorecer que niñas y niños construyan actitudes y habilidades como productoras y productores

(...) las intervenciones de las y los docentes deben estar orientadas a superar los comportamientos como sujetos consumidoras y consumidores para favorecer que niñas y niños construyan actitudes y habilidades como productoras y productores de contenidos digitales y poder reflexionar sobre cómo influyen en nuestras vidas cotidianas y en nuestras relaciones sociales.

de contenidos digitales y poder reflexionar sobre cómo influyen en nuestras vidas cotidianas y en nuestras relaciones sociales.

Todas las propuestas de actividades deberán estar integradas en los propósitos de enseñanza y orientadas al desarrollo de habilidades significativas. Por lo tanto, "la inclusión de las tecnologías desde una mirada pedagógica constituye a las escuelas como espacios de mediación en la relación de niñas, niños y adolescentes con las tecnologías" (MEN: 2021, p. 90).

Las maestras y los maestros serán quienes tienen la responsabilidad de acompañar, guiar, orientar en la búsqueda responsable de la información, en la construcción de criterios para la interacción con los entornos digitales y en el uso consciente y crítico de los dispositivos. Las formas de enseñar se resignifican, pero al mismo tiempo asumen las características propias de la didáctica del nivel: acompañando con la palabra, estando disponible a la escucha atenta, creando escenarios enriquecidos con TIC, promoviendo la resolución de situaciones desafiantes. Será necesario construir una mirada crítica, responsable y solidaria para la inclusión de las TIC en las prácticas de enseñanza. Y fortalecer los procesos de formación de las y los docentes para acompañar a su grupo en este aprendizaje.

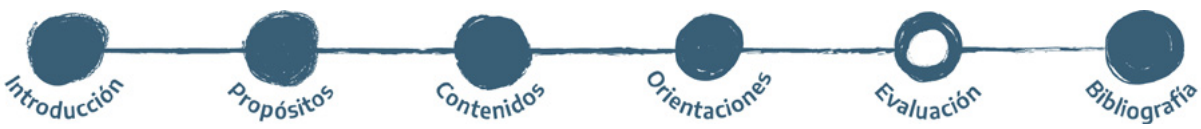
Evaluación

Sugerimos tener en cuenta y hacer foco en los contenidos propios de la educación digital para promover actividades que enseñen a niñas y niños el uso crítico y activo de las TIC.

Algunos criterios para observar y registrar:

- Se evidencia mayor autonomía en la selección y el uso de dispositivos y/o herramientas digitales.
- Avanza en resolver situaciones para producir contenidos digitales sencillos en pequeños grupos.
- Manifiesta una actitud crítica frente a la propuesta de buscar y seleccionar información e imágenes en internet junto a docentes y sus pares.
- Comienza a reconocer y analizar las problemáticas vinculadas con los discursos hegemónicos que circulan en internet.

Para esto proponemos realizar de diversos modos bitácoras y documentaciones pedagógicas que incorporen diferentes maneras de registrar las voces de niñas y niños y sus producciones, como: videos, fotografías, audios, dibujos. De este modo, la evaluación conjunta cobra sentido para comunicar, tanto a las familias como a otras y otros docentes, los procesos de aprendizaje y también capitalizar saberes pedagógicos para enriquecer y mejorar las propuestas de enseñanza.



"El jardín es un buen espacio para jugar, ella llega a casa y nos cuenta lo que hizo, notamos un cambio muy grande después de volver al jardín."

Familia de jardín de Trenque Lauquen



Educación Física

4.8. Educación Física

La Educación Física en la educación inicial

La educación física es concebida como práctica social que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como disciplina pedagógica en el ámbito educativo que interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos, y en la apropiación de prácticas corporales vinculadas al conocimiento de sí mismo, de los pares, al desarrollo de las habilidades, al juego y al jugar, a la exploración del ambiente y a la expresión y comunicación.

La **corporeidad**, entendida como presencia en el mundo de los sujetos, constituye una dimensión significativa del ser humano que se va construyendo en el transcurso de la vida. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva y se produce en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante. La **motricidad**, como acción intencionada y manifestación de la corporeidad, permite a las niñas y los niños participar, recrear y concretar propuestas referidas a la cultura corporal, para conocer y situarse activamente en los contextos donde se desempeñan y desempeñarán.

La Educación Física es concebida como práctica social que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como disciplina pedagógica en el ámbito educativo que interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos, y en la apropiación de prácticas corporales vinculadas al conocimiento de sí mismo, de los pares, al desarrollo de las habilidades, al juego y al jugar, a la exploración del ambiente y a la expresión y comunicación.

Se sostiene que las **prácticas corporales** "son expresiones concretas, históricas, modos de vivir, de experienciar, de entender el cuerpo, el movimiento y nuestras relaciones con el contexto; nosotros construimos, conformamos, confirmamos y reformamos sentidos y significados en las prácticas corporales" (DGCyE, 2017, p. 372) y resulta importante destacar que la Educación Física contribuye a la formación integral de las niñas y los niños, considerándolos en todas sus dimensiones y en todas sus posibilidades de desarrollar su individualidad y su aspecto relacional.

Desde este enfoque, la Educación Física define tres ideas organizadoras para la enseñanza de sus contenidos:

- En relación con la disponibilidad de sí misma y sí mismo.
- La interacción con las y los demás.
- La relación con el ambiente.

Al mismo tiempo, este enfoque se configura considerando los siguientes elementos:



El abordaje de la clase desde la complejidad que plantean la corporeidad y la motricidad

La corporeidad y la motricidad, pensadas como expresiones del modo de ser y de accionar propio de cada sujeto, confieren a las clases de educación física un carácter complejo, al que contribuye multiplicidad de variables que en ellas intervienen. La o el docente debe atender a estas variables entre las que se cuentan, por ejemplo: las particularidades de la institución y el lugar que ocupa la educación física en ella; las características del espacio, la infraestructura y los materiales disponibles; las experiencias corporales y motrices de cada grupo de clase; las formas de intervención docente; los contenidos seleccionados para su enseñanza; la consideración de los emergentes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; las relaciones de vinculación y comunicación con las y los estudiantes y de ellas y ellos entre sí.

La enseñanza basada en la comprensión del hacer corporal y motor

La enseñanza de la educación física debe propiciar aprendizajes comprensivos que posibiliten a las niñas y los niños dar cuenta respecto de cómo y por qué han llevado a cabo una acción motriz determinada, de las decisiones que han tomado al resolver determinadas situaciones ludomotrices o de tareas que presenten problemáticas motrices. En este sentido, es importante que la o el docente seleccione aquellas estrategias didácticas que promuevan dicha comprensión, como es el caso de la presentación de situaciones problema que posibilitan que las alumnas y los alumnos analicen las formas de resolución e intercambien acerca de cuáles han sido las más acertadas.



Las actividades en espacios abiertos enriquecen las posibilidades de movimiento de niñas y niños.

Propiciar el aprendizaje comprensivo de la educación física supone que niñas y niños puedan recrear y operar con los saberes aprendidos de modo tal que logren trascender el hacer por el hacer mismo a partir de "actividades de comprensión" tales como la ejemplificación, la explicación y/o la comparación entre otras, diseñadas de acuerdo a las posibilidades y características del grupo destinatario.

La grupalidad, el aprendizaje compartido y la construcción de ciudadanía

Los vínculos, la comunicación y la interacción entre los participantes del grupo resultan estructurantes de sus aprendizajes y deben tratarse como objetos de análisis y de intervención. En las clases de educación física se hace necesario atender a la grupalidad, en tanto posibilidad que tiene un conjunto de estudiantes de conformarse como grupo de clase, lo cual impacta en la construcción de vínculos y relaciones interpersonales direccionadas para la consecución de metas comunes. Cuando estos espacios de aprendizaje habilitan a niñas y niños a participar en la toma de decisiones, colaborar, cooperar y asumir diversos roles en la resolución de tareas y juegos, se configuran en experiencias de convivencia democrática que aportan a la construcción de ciudadanía.

En las clases de educación física se hace necesario atender a la grupalidad, en tanto posibilidad que tiene un conjunto de estudiantes de conformarse como grupo de clase, lo cual impacta en la construcción de vínculos y relaciones interpersonales direccionadas para la consecución de metas comunes. Cuando estos espacios de aprendizaje habilitan a niñas y niños a participar en la toma de decisiones, colaborar, cooperar y asumir diversos roles en la resolución de tareas y juegos, se configuran en experiencias de convivencia democrática que aportan a la construcción de ciudadanía.

Se vuelve central reflexionar acerca de las prácticas y discursos que reproducen estereotipos de género sobre los comportamientos y capacidades naturalizadas para niñas y niños, como la mirada binaria en términos sexo-genéricos en relación con las formas de organización grupal, con los criterios de selección de participantes de las actividades o juegos propuestos, entre otros aspectos. En este sentido, propiciar espacios que promuevan la diversidad y la heterogeneidad de experiencias para niñas y niños sin distinción, en condiciones de igualdad, colaborará en ampliar los repertorios culturales de esas experiencias (de movimientos, de juegos, de formas de interacción y colaboración) en relación con los propósitos y contenidos de la educación física.

Educación Sexual Integral

Los juegos en la enseñanza de la Educación Física

Atendiendo al enfoque didáctico de los Diseños Curriculares de la jurisdicción, puede considerarse al juego desde las siguientes perspectivas complementarias, entre otras:

- El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.



- El juego como medio para la resolución, individual y/o colectiva, de problemas motores y para el desarrollo de las capacidades lógico-motrices en la toma de decisiones[98].
- El juego como medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, como también la enseñanza de formas de autorización sobre sus propios cuerpos y la construcción de su responsabilidad y los vínculos con las y los demás.
- El juego como objeto de conocimiento, propio de la cultura corporal.

"En el juego se refleja la cultura de cada sociedad y se expresan intereses, deseos y necesidades de cada niña y niño. De allí que la escuela debe [potenciar] el juego y su potencial formativo para facilitar la constitución de la subjetividad y su inclusión con aprendizajes significativos. Entendido como una actividad espontánea, placentera, libre de una utilidad concreta y que guarda un cierto orden dado por las reglas" (DGCyE, 2017, p. 373). En este sentido, en cada propuesta que se desarrolle en la educación inicial, serán el juego y el componente lúdico los que posibilitarán el abordaje de las distintas prácticas corporales.

La clase de Educación Física desde una perspectiva inclusiva

El carácter inclusivo de las propuestas pedagógicas se asume desde una perspectiva de derechos propiciando de este modo que se garantice que todas las niñas y todos los niños aprendan juntas y juntos sin exclusiones de ningún tipo. Es necesario señalar que la inclusión es un proceso en permanente construcción que apunta a comprender lo educativo desde una mirada colectiva y colaborativa.

Así, es preciso que se identifiquen y elaboren estrategias didácticas que aporten a que las propuestas de enseñanza de prácticas corporales y motrices se constituyan en verdaderas experiencias inclusivas para todas las y los estudiantes en las clases de educación física. En este sentido, se asume la perspectiva inclusiva en su capacidad de atender a la diversidad como parte de lo común, identificando y minimizando obstáculos para garantizar la presencia, la participación y la experimentación de procesos educativos donde se garantice que todas y todos aprendan.

El carácter inclusivo de las propuestas pedagógicas se asume desde una perspectiva de derechos propiciando de este modo que se garantice que todas las niñas y todos los niños aprendan juntas y juntos sin exclusiones de ningún tipo. Es necesario señalar que la inclusión es un proceso en permanente construcción que apunta a comprender lo educativo desde una mirada colectiva y colaborativa.

98 Esta perspectiva tiene origen en la relativa a "el juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones".

La mirada atenta y la intervención pedagógica de las y los docentes del área, ante cualquier tipo de diferenciación o discriminación que atente contra algún derecho, resulta imprescindible. Se trata de superar estereotipos de género y de otro tipo con referencia a las prácticas corporales en función de garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos para todas y todos las y los estudiantes.

El cuidado de la salud propia y de las otras y los otros, la Educación Sexual Integral,[99] la educación ambiental[100] y la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación resultan aspectos relevantes a considerar en la perspectiva de la modalidad y se consideran de manera transversal al desarrollo de cada uno de los bloques de contenidos definidos en el presente Diseño Curricular.

La Educación Física en la educación inicial enriquece la experiencia corporal y motriz de las niñas y los niños, mediante la construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que les permitan conocer y sentirse bien en y con su cuerpo, desenvolverse en distintos ambientes y relacionarse con las y los demás. Dicha construcción debe realizarse con un profundo sentido lúdico que permita avanzar desde el "yo me animo a hacer", al "yo puedo hacer", concretando el "yo sé hacer" en las diversas prácticas corporales que se proponen.

Especialmente en este nivel educativo, las propuestas de educación física deben ser esencialmente lúdicas, en el sentido de promover una interacción armoniosa entre las niñas y los niños, creando una atmósfera cálida, alegre y afectuosa, propiciando la exploración, la curiosidad, la participación, el compartir y el disfrute.

Así entendida, "la Educación Física se inscribe como un área curricular cuya intervención pedagógica incide en la dimensión corporal y motriz de cada niña y cada niño a fin de favorecer la construcción de su corporeidad; el enriquecimiento de sus posibilidades motrices; el placer y una disposición favorable para la actividad motriz; el disfrute en las tareas y juegos junto a sus pares y maestras/os; el despliegue de su creatividad y expresividad; la exploración, el descubrimiento, el disfrute, (...) y el cuidado del ambiente; el desenvolvimiento con progresiva autonomía y confianza en sí mismo" (DGCyE, 2008, p. 231).



Las propuestas de Educación Física son fundamentalmente lúdicas. Propician la exploración del cuerpo en el espacio, la curiosidad, el compartir y el disfrute.

99 Ley Nacional N° 26.150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

100 Ley Nº 27621/2021 Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina.

Propósitos

- Contribuir al enriquecimiento de la disponibilidad corporal y motriz a través de prácticas significativas relacionadas con las habilidades motoras, la expresión y comunicación, así como el juego motor en diferentes ambientes.
- Favorecer el registro y conocimiento del propio cuerpo para la construcción de la corporeidad.
- Favorecer la apropiación de saberes vinculados con las prácticas corporales para garantizar la construcción de la corporeidad y la motricidad.
- Contribuir al desarrollo integral de las niñas y los niños considerando su singularidad, los diferentes contextos institucionales y las formas de organización en que transitan su escolaridad.
- Promover condiciones de enseñanza que garanticen prácticas inclusivas y sin distinciones para niñas y niños desde la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias.
- Fortalecer la construcción de hábitos de vida saludable, desarrollando actitudes de cuidado de sí y de las otras y los otros.
- Proponer experiencias que favorezcan la apropiación gradual de diferentes formas de expresión y comunicación en acciones motrices individuales y con otras y otros
- Promover experiencias ludomotrices que incidan en el desarrollo de una progresiva autonomía, la confianza en sí mismos y la constitución del vínculo con las otras y los otros.
- Asegurar la participación en juegos variados, con diversas organizaciones que posibiliten la asunción de diferentes roles.
- Garantizar propuestas favorables para la invención y modificación de reglas donde se consideren el espacio, los materiales, la cantidad de jugadores, el tiempo de juego, entre otras.
- Propiciar la exploración, la creatividad y el disfrute en la realización de actividades y juegos en el ambiente, fomentando hábitos y actitudes de cuidado de sí mismo y de las y los demás.

Bloques y contenidos

Los contenidos se presentan agrupados en cinco bloques, teniendo en cuenta el desarrollo curricular y el enfoque del área:

- Prácticas corporales en el conocimiento de sí misma y sí mismo.
- Prácticas corporales en la construcción de las habilidades motoras.
- Prácticas corporales en el ambiente.
- Prácticas corporales en el juego y el jugar.
- Prácticas corporales en la expresión y la comunicación.

El orden de aparición de los bloques no representa una jerarquía para el planeamiento de la enseñanza. Son un modo de organización que promueve abordajes atentos a los contenidos y enfoques específicos del área, y deben ser contextualizados respecto de cada grupo y cada institución.

Prácticas corporales en el conocimiento de sí mismo

La enseñanza de los contenidos de este bloque promueve que las niñas y los niños avancen en el conocimiento de sí mismas y de sí mismos al participar en variadas situaciones de aprendizaje donde ponen en juego su disponibilidad corporal y motriz. Se espera la experimentación de acciones motrices que propicien el descubrimiento de sus posibilidades corporales, las nociones espaciales y temporales, la percepción y registro de las diferentes partes del cuerpo, el reconocimiento de la predominancia lateral, la relación entre tensión y relajación entre otras posibilidades. Es importante promover la participación en diversas prácticas corporales que favorezcan el desarrollo del autoconocimiento, la seguridad, la autoestima y la construcción de comportamientos y prácticas de autocuidado.

Educación Sexual Integral

Los contenidos del bloque se organizan en dos núcleos:

- Conocimiento, registro y cuidado del propio cuerpo.
- Conciencia corporal en las prácticas corporales.

Conocimiento, registro y cuidado del propio cuerpo

Se propicia la identificación y reconocimiento del propio cuerpo en su globalidad y en sus partes, su cuidado durante las actividades motrices y la percepción y reconocimiento del ritmo propio y de ritmos externos.

- Percibir las partes del cuerpo (huesos, músculos y articulaciones) identificando sus características: duro o blando, rígido o móvil, entre otras.



- Reconocer nociones de orientación y ubicación espacial con relación a sí mismos, a los otros y a los objetos en juegos y tareas.
- Diferenciar los lados del propio cuerpo en relación con las otras y los otros y en el uso de objetos.
- Reconocer prácticas de hábitos saludables relacionados con la alimentación, la higiene y la seguridad.
- Cuidar el propio cuerpo durante las actividades motrices, identificando la necesidad de mayor/menor ayuda en diferentes situaciones.
- Percibir en el propio cuerpo el ritmo cardíaco y respiratorio.
- Identificar y reconocer el ritmo en algunas acciones propias.
- Ajustar acciones motrices a ritmos propios.

Conciencia corporal en las prácticas corporales

Se promueve la exploración de las posibilidades motrices en las acciones globales y/o segmentarias, así como el reconocimiento de modificaciones y avances en el desempeño de niñas y niños en las prácticas corporales.

- Descubrir y registrar la predominancia lateral en diferentes acciones motrices y en la manipulación de objetos.
- Controlar el propio cuerpo en acciones o posiciones: agrupación, flexión, extensión, alto, medio, bajo refieren a posiciones del cuerpo y como éste ocupa el espacio.
- Controlar el propio cuerpo en acciones que impliquen tensión-relajación, flexión-extensión, movilidad-inmovilidad, rapidez-lentitud, entre otras.
- Identificar las capacidades motoras involucradas en acciones globales y segmentarias durante la resolución de situaciones motrices y ludomotrices.
- Percibir, registrar y tomar conciencia de las modificaciones corporales que se producen como consecuencia de la realización de actividades motrices.

Prácticas corporales en la construcción de las habilidades motoras

En la enseñanza de los contenidos de este bloque se promueve que en condiciones de igualdad de oportunidades, las niñas y los niños participen en numerosas y variadas situaciones de enseñanza que, con ayuda de materiales diferentes y novedosos, enriquezcan sus experiencias motrices.

Las estrategias didácticas seleccionadas deben promover diversas formas de aprender y favorecer la comprensión del hacer corporal y motriz. Para el desarrollo de las habilidades motoras simples y combinadas es propicio ampliar las posibilidades de acción en la resolución de situaciones motrices predominantemente lúdicas que impliquen diversos niveles de complejidad.

Los contenidos del bloque se organizan en dos núcleos:

- Habilidades motoras locomotivas, no locomotivas, manipulativas y sus combinaciones.
- Nociones espaciales y temporales en el empleo de habilidades motoras.

Habilidades motoras locomotivas, no locomotivas, manipulativas y sus combinaciones

Se incluyen experiencias motrices que impliquen desplazamientos, equilibraciones, reequilibraciones, giros, rolidos y la manipulación de objetos diversos para la resolución de juegos y tareas.

Se orienta a la resolución de juegos y tareas a partir de acciones motrices secuenciadas y simultáneas, globales y segmentarias y de combinaciones simples.

- Desplazarse de diferentes formas variando ritmos y/o direcciones y sentidos.
- Saltar de diversas maneras variando apoyos y equilibrando las caídas.
- Trasladar o conducir objetos impulsados con los pies y otras partes del cuerpo.
- Trasladar o conducir objetos impulsados con otros objetos.
- Realizar apoyos sobre manos en forma global como modo de iniciación a la posición invertida.
- Rolar hacia adelante en forma global, en plano inclinado y horizontal.
- Rolar hacia atrás en forma global y facilitada, en plano inclinado y horizontal.
- Balancear el cuerpo en forma global y segmentaria.
- Explorar diferentes formas de equilibrio y reequilibrio variando apoyos.
- Experimentar trepas, suspensiones y balanceos en aparatos y objetos diversos.
- Girar y dar vueltas en posición de pie en uno y otro sentido.
- Controlar los lanzamientos de diversos objetos, con una y otra mano, variando direcciones y distancias.
- Realizar autopases y pases con una compañera o un compañero en situación estática adecuando la trayectoria: con un pique y de aire, con manos y pies.
- Controlar el pique de una pelota con una y dos manos.
- Secuenciar dos acciones motoras del mismo y/o de distinto tipo con fluidez y control.
- Resolver juegos y tareas con acciones globales y segmentarias y algunas combinaciones simples de habilidades motoras.

Nociones espaciales y temporales en el empleo de las habilidades motoras

Se propicia el uso de habilidades motrices para el reconocimiento de las nociones espaciales y temporales.

- Reconocer trayectorias y velocidades en los desplazamientos propios, de las y los demás y de los objetos.
- Identificar la duración en acciones motoras, tareas y juegos.
- Reconocer nociones de cerca-lejos y agrupados-dispersos en el empleo de habilidades motoras en juegos y tareas.
- Identificar y emplear con seguridad nociones de adentro-afuera, arriba-abajo y adelante-atrás en el empleo de habilidades motoras en juegos y tareas.

Prácticas corporales en el ambiente[101]

En la enseñanza de los contenidos de este bloque se promueve que las niñas y los niños dispongan de sus habilidades motoras en la resolución de situaciones en interacción con el ambiente de manera cada vez más segura y con mayor autonomía.

Conocer el entorno próximo amplía las posibilidades para que las niñas y los niños reconozcan sus posibilidades de juego y acciones motrices en ámbitos externos al jardín. Así también, favorece que experimenten tareas colaborativas en el desarrollo de propuestas en el ambiente, tales como salidas, pernoctes, visitas, recorridos y/o campamentos, entre otros.

Es importante que las actividades planteadas para el abordaje de los contenidos de este bloque propicien la experimentación sensible de los elementos de la naturaleza y la identificación de colores, texturas, sonidos, imágenes, temperaturas entre otros, en un camino de construcción de prácticas que impliquen su cuidado y protección.

Los contenidos del bloque se organizan en dos núcleos:

- Acciones motrices y juegos en el ambiente natural.
- Actividades y tareas comunitarias propias del ambiente.

Acciones motrices y juegos en el ambiente natural

Abordar estos contenidos promueve la exploración, el descubrimiento y la experimentación de sensaciones y acciones motrices diversas en juegos en ambientes naturales o aquellos que los recreen.

101 En concordancia con la Ley Nº 27.621/2021 “Ley para la implementación de la educación ambiental integral”.

- Explorar sensorialmente los elementos naturales del ambiente a partir de la observación, indagación, descubrimiento y cuidado.
- Participar de juegos y tareas que promuevan experiencias significativas en la naturaleza.
- Reconocer los elementos y seres de la naturaleza para su cuidado durante la realización de prácticas corporales y ludomotrices.
- Realizar juegos cooperativos que impliquen desafíos en relación con el ambiente natural.
- Resolver juegos de búsqueda y orientación en ámbitos naturales.
- Realizar acciones de concientización de la conservación del ambiente a partir de las actividades corporales y motrices.
- Realizar actividades corporales y motrices que posibiliten (en otras y otros) la toma de conciencia sobre la conservación del ambiente.

Actividades y tareas comunitarias propias del ambiente

Se favorece la resolución cooperativa en actividades y tareas comunitarias propias de diferentes ambientes, así como la identificación de riesgos para la prevención en el cuidado individual y grupal.

- Acordar con sus pares normas para desenvolverse en los diferentes espacios.
- Resolver con un par el orden y la limpieza de los elementos, recursos y espacios utilizados.
- Utilizar prácticas referidas al cuidado y disposición del propio cuerpo y el de las y los demás, en la interacción con el ambiente.

Prácticas corporales en el juego y en el jugar

En la enseñanza de los contenidos de este bloque se espera promover en niñas y niños, la construcción del “saber jugar” al tiempo que aprenden distintos tipos de juegos donde se priorizan actitudes de cooperación, de intercambio constructivo, de ayuda mutua y superación.

Al participar de prácticas ludomotrices niñas y niños se integran y conforman grupos donde asumen diferentes roles, construyen acuerdos inéditos, resuelven desafíos de manera individual y/o con otras y otros, usan de maneras novedosas el espacio de juego, aprenden a cuidar y a cuidarse, entre otros aspectos significativos.

El abordaje de prácticas ludomotrices debe incluir espacios de reflexión en un ambiente de confianza y de respeto, donde puedan comunicar sus experiencias en relación al qué y cómo jugar con la intención de propiciar la comprensión y la toma de decisiones necesarias para disfrutar una situación lúdica con sus pares.

Los contenidos del bloque se organizan en dos núcleos:



- La construcción de las prácticas ludomotrices.
- Juegos individuales y con otras y otros.

La construcción de las prácticas ludomotrices

Se propicia a partir de juegos diversos, la identificación de las reglas, el espacio, el tiempo y los roles durante cada uno para favorecer la diferenciación de los mismos en cuanto a sus características, formas de ser jugados y de resolución de problemas con o sin mediación docente.

- Reconocer distintos tipos de juegos, su finalidad y los elementos que los componen, para participar de los mismos e interactuar con sus pares y docentes.
- Crear y/o modificar juegos motores a partir de la elaboración de nuevas reglas.
- Reconocer y verbalizar nociones espaciales y su utilización en juegos y tareas.
- Participar de espacios de reflexión a partir de situaciones que les plantean los juegos al jugarlos y la necesidad de variadas resoluciones.
- Resolver en forma compartida situaciones conflictivas en el desarrollo de los juegos con o sin la mediación docente.

Juegos individuales y con otras y otros

Se abordan prácticas ludomotrices de complejidad creciente partiendo de experiencias individuales para transitar propuestas que promuevan el jugar una o uno contra todas o todos, tres o cuatro contra todas o todos, un bando contra otro, entre otras alternativas.

- Aplicar con criterio las habilidades motoras para resolver situaciones en juegos individuales y masivos.
- Participar en juegos y rondas tradicionales con cierta autonomía, interactuando y comunicándose con otras y otros.
- Actuar con sentido colaborativo en los juegos cooperativos.
- Participar e intervenir en juegos a partir de la utilización de diversos objetos, la corporeidad y su interrelación con otras y otros.
- Recrear juegos de ocultamiento o escondidas a partir de ideas propias.
- Diferenciar entre accionar o mantener la quietud ante distintas señales o consignas en juegos de reacción.
- Participar en juegos de persecución individuales y grupales de organización más compleja: con diferentes roles fijos y con cambios y rotación de roles.
- Resolver situaciones durante los juegos de persecución de acuerdo a roles y funciones que les toca desempeñar a sí mismo y a los demás.

- Participar en propuestas de juego de carácter inclusivo que respete las diferencias y potencie las oportunidades.

Prácticas corporales en la expresión y la comunicación

La enseñanza de los contenidos de este bloque promueve que las niñas y los niños exploren y experimenten diversos modos de comunicación corporal y de movimiento expresivo a través de acciones motrices y juegos, individuales y/o con sus pares, de imitación o representación, entre otros. Se trata de brindarles un espacio donde se sientan respetadas y respetados y puedan así desplegar su expresividad en un marco de seguridad y confianza.

Los contenidos del bloque se organizan en dos núcleos:

- La comunicación corporal.
- Acciones motrices expresivas.

La comunicación corporal

Se favorece el descubrimiento y experimentación de alternativas de comunicación corporal y motriz en juegos y propuestas diversas.

- Comunicar a partir de gestos, mímicas, representaciones, señas y posturas, diferentes mensajes.
- Construir modos de comunicarse en diferentes situaciones de juego, en forma individual y/o con sus pares.
- Comunicar mensajes a través de secuencias simples de acciones motrices.

Acciones motrices expresivas

Con el abordaje de estos contenidos se procuran experiencias lúdicas donde se inicien en producciones motrices expresivas individuales y colectivas.

- Improvisar y experimentar juegos expresivos a partir de melodías, ideas e imágenes, entre otras posibilidades.
- Identificar pulsos, ritmos y sus variaciones para la elaboración de secuencias motrices expresivas sencillas, individuales y/o con pares.
- Adecuar secuencias de acciones motrices a distintos ritmos.

Orientaciones para la enseñanza

La enseñanza de la Educación Física contribuye al desarrollo integral de las niñas y los niños y a su constitución corporal y motriz mediante la presentación de situaciones didácticas que plantean una apropiación progresiva de saberes corporales, lúdicos y motores, al tiempo que se inician en el conocimiento de elementos significativos de la cultura corporal.

Resulta necesario que cada docente intervenga en la identificación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el grupo como punto de partida para avanzar en una educación física que contemple las posibilidades y limitaciones de niñas y niños con discapacidad garantizando prácticas de carácter inclusivo.

Las propuestas didácticas que diseñe la o el docente para la enseñanza de los contenidos de la Educación Física, deberán promover aprendizajes que enriquezcan, amplíen y/o profundicen sus posibilidades motrices en relación con el propio cuerpo, en la interacción con pares y con el ambiente. Es importante la consideración de tareas diferenciadas para que cada niña o cada niño sea capaz de resolver el problema motriz que se le presenta poniendo en juego sus saberes previos para lograr nuevos aprendizajes, de manera que las situaciones didácticas porten carácter inclusivo considerando la singularidad de cada niña y cada niño en función de garantizar su derecho a aprender dentro y fuera de la escuela, en espacios y ambientes diversos como el medio acuático, entre otros.

Las propuestas didácticas que diseñe la o el docente para la enseñanza de los contenidos de la educación física, deberán promover aprendizajes que enriquezcan, amplíen y/o profundicen sus posibilidades motrices en relación con el propio cuerpo, en la interacción con pares y con el ambiente.

Las intervenciones de la o el docente en el proceso de aprendizaje tendrán sentido didáctico si orientan el desarrollo y/o resolución de situaciones motrices presentadas a partir de la palabra y la escucha atenta, la pregunta pertinente y a tiempo, la adecuación de los desafíos motrices y el despliegue de la comunicación corporal y gestual en el acompañamiento y realización de las actividades junto a las niñas y los niños.

Estos modos de intervenir favorecen que se habiliten espacios donde niñas y niños ponen en juego su creatividad al resolver los problemas motrices propuestos, aportan sus miradas críticas a la construcción de las reglas en los juegos, expresen libremente sus ideas respecto a lo que piensan, sienten o les incomoda en la realización de las tareas y juegos, dispongan y usen cuidadosamente de los espacios de la clase en un contexto que les de seguridad y contención para que el aprendizaje sea posible. Cobran especial sentido las significaciones que la o el docente de Educación Física otorgue a los logros adquiridos por niñas y niños, situándolos en acontecimientos que faciliten el camino hacia la construcción de la **disponibilidad corporal y motriz**.



Resulta pertinente diseñar situaciones didácticas que apelen al uso de variadas **estrategias de enseñanza** que, teniendo en cuenta el contexto, el grupo, los objetivos y los contenidos a enseñar, contemplen modos diversos de aprendizaje motor, favorezcan el despliegue de las habilidades y las capacidades individuales y contribuyan a la progresiva **autonomía** en la conquista de su disponibilidad corporal.

En este sentido, las estrategias seleccionadas deberán tener en cuenta, entre otros aspectos valiosos:



La Educación Física en los jardines de infantes enriquece la experiencia corporal y motriz.

- Que el sentido lúdico esté siempre presente en todas las propuestas pedagógicas.
- Que niñas y niños tengan asignado un rol protagónico en sus procesos de aprendizaje.
- Que en las actividades y juegos se garantice la participación activa de cada niña y cada niño, donde sean respetados los tiempos individuales y grupales.
- La puesta en juego de actitudes de respeto, solidaridad, colaboración, cuidado propio y de sus pares en la realización de juegos y actividades.
- Que se habiliten diferentes instancias de participación en los diferentes momentos de la clase donde se invite al grupo a intercambiar acerca de las experiencias de aprendizaje vivenciadas, pensar sobre lo sucedido, reconstruir las acciones realizadas, expresar lo que sintió, ser escuchada o escuchado, sentirse protagonista, entre otras.
- Que en las clases se propicie un contexto de confianza, creatividad, alegría a partir del reconocimiento de intereses y deseos de las niñas y los niños.
- Que se propongan acciones que impliquen compartir con otras y otros las actividades, inventar juegos, desempeñar diferentes roles, desplegar singulares modos de expresión motriz y que requieran ayuda mutua.
- Que favorezcan la flexibilidad en los tiempos individuales y grupales y ofrezcan variedad en los modos de agrupamiento.

Es prioritario que la enseñanza de la Educación Física en la educación inicial se organice en torno a las modalidades de planificación: **unidades** y/o **proyectos didácticos** con el propósito de otorgar sentido al proceso de aprendizaje.

Estos modos de estructurar la propuesta de enseñanza deben diseñarse en función de los objetivos definidos, los contenidos seleccionados y las actividades de aprendizaje elaboradas.

La evaluación de la enseñanza

La evaluación se considera una práctica situada, democrática e inclusiva que promueve análisis y reflexiones de las y los docentes, así como de las niñas y los niños sobre las experiencias motrices transitadas y los modos en que estas contribuyen a la apropiación de saberes corporales, motrices, lúdicos, expresivos y relacionales incluidos en cada propuesta didáctica. Este proceso requiere comunicar la información obtenida con diferentes actores para volver a comenzar.

El foco de la evaluación estará puesto en la comprensión del hacer corporal y motor y en las construcciones que cada estudiante logre a partir del enriquecimiento de su disponibilidad corporal y motriz y de saberes vinculados a diversas prácticas corporales considerando sus experiencias previas y los desafíos por venir.

Si bien la evaluación de niñas y niños durante su tránsito por el Nivel Inicial no implica calificación, sí requiere de una tarea docente constante, sistematizada y registrable. A partir del diseño de instrumentos de evaluación dinámicos y singulares, así como de la observación intencional, la o el docente de Educación Física contará con información valiosa y singular de cada estudiante para la elaboración del informe evaluativo. Al inicio, durante el proceso y al finalizar la/s propuesta/s didáctica/s es importante considerar en la evaluación de cada niña y cada niño:

- La relación con sus pares y con personas adultas en las actividades de despliegue motriz.
- Los progresos en el aprendizaje de habilidades motrices en la resolución de situaciones diversas.
- Los alcances del reconocimiento y la valoración de su corporeidad en acción, sus posibilidades y limitaciones.
- Los avances en sus prácticas de juego y en el respeto por las reglas.
- La disposición para el juego y su participación en los diferentes tipos de juegos.
- La participación en las diferentes propuestas de actividades.
- Las actitudes que asumen en relación con el cuidado del propio cuerpo y el de las y los demás.
- La conformación de hábitos en la relación con el ambiente, su cuidado y su preservación.

5. Bibliografía citada

Marco general

La educación inicial de la provincia de Buenos Aires: una apuesta al porvenir

Bárcena, F. (2012). "Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo". En Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones.* Buenos Aires: Flacso Argentina, Homo Sapiens.

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo.* Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

DGCyE (2010). Resolución 3551/10. Modifica la Resolución 4196/02. Buenos Aires, La Plata.

Educación Bonaerense. Plan de Trabajo 2022-2023. (2022). DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad.* Buenos Aires, Paidós.

Fraser. N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista".* Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad de Los Andes.

Frigerio, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca.* Buenos Aires, Editorial Troquel.

Kohan, W. (2021). *Paulo Freire: un menino de 100 años.* Río de Janeiro, Ediciones Nefi, UERJ.

Masschelein, J. y Simmons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Minicelli, M. (2013) *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo.* Rosario, Homo Sapiens.

Pineau, P. (2022). *¿Qué docencia para estos tiempos? A 100 años del nacimiento de Paulo Freire.* Buenos Aires, CTERA.

Redondo, P. (2018). "El Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires en los 70: ejercicios de memoria" en: Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la Educación Inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del Siglo XXI. Cap. 6: Del jardín bajo sospecha a las aulas abiertas.* Rosario, Editorial Homo Sapiens.

Rebagliati, M. S. y Richter, K. (2021). "La Guagua: tiempo y espacio de juego con alas". En Marotta, E., Rebagliati y M. S., Sena, C. (coord.) *La Guagua: Jugar y poetizar el mundo. Encuentros entre familias e infancias primeras.* Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Praxis Grupo Editor.

Interculturalidad: una perspectiva hacia la construcción de lo común en lo plural

Aguilar, P. L. (2019). "Pensar el cuidado como problema social" en: Guerrero, G., Ramacciotti, K. y Zangaro, M. *Los derroteros del cuidado.* Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Butler, J. (2020). “Posdata: Repensar la vulnerabilidad, la violencia, la resistencia” en: Butler, J. *La fuerza de la no violencia.* CABA, Paidós. Pp. 213-234.

Candau, V. (2011). *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez.

de Alba, A. (2020). “Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto” en: IISUE (2020), *Educación y pandemia.* Una visión académica, México, UNAM, consultado el 25 de mayo. **https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf**

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural, *Interações*, vol. V, núm. 9, jan-jun, pp. 11-25 Universidade São Marcos São Paulo, Brasil.

Toboso, M. (2017). “Capacitismo”, en: R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.): Barbarismos queer y otras esdrújulas. Barcelona, Ed. Bellaterra. Pp. 73- 81.

Vázquez, M. J. (2007). “Reflexión sobre el Concepto Intercultural”, en Gualdieri y otros, *Educación Intercultural*, Módulo 1. Buenos Aires, UNLu.

Walsh, C. (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural” en: Viaña, J., V., Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad crítica.* La Paz (Bolivia), Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en educación.* Perú, Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.

La Educación Sexual Integral: entre la integralidad y la transversalidad

Agulleiro, M., J. I. Gómez y Gonzalez, F. (2022). *Una Agenda de la ESI para la formación docente. Herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares.* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del Nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín.* Buenos Aires, Novedades Educativas.

Cabral, M. (2005). “Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad” en: *Cadernos pagu*, (24), pp. 283-304.

Connell, R. (1997). La justicia curricular. En *Escuela y justicia social.* Ediciones Morata.

Dirección General de Cultura y Educación (2021). “El derecho a la identidad de género en la escuela”. Proyecto de Formación virtual: Módulo 4. Dirección provincial de Consejos Escolares y Coordinación Institucional. Programa de Promoción del Derecho a la Identidad de Género y de Trato Digno en el ámbito Educativo. La Plata.

Ferreiro, E. (1979). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura.* México.

Grau, C. (2014). “La construcción de la sexualidad desde lo personal hacia lo social” en: Vega A. M. (comp). *Sexualidades. Guía de conceptos y herramientas para aprender, vivir y compartir.* Buenos Aires, Editorial Lugar.

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Referentes escolares de ESI. Educación Inicial.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La Educación Ambiental Integral: un derecho de la ciudadanía hacia un ambiente sano, digno y diverso

Benassi, A. H. (2015). *Ciudad Botánica. Oasis del desierto urbano.* 1ra edición. Ed: del autor. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: **https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/517**

Leff, E. (2012). "Pensamiento ambiental latinoamericano: Patrimonio de un saber para la sustentabilidad". En: *Enviromental Ethics Journal.* Texas: Centro de Filosofía Ambiental de la Universidad del Norte de Texas.

Gurevich, R. (Comp.) (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro.* Buenos Aires, Paidós.

Kaufmann, V. y Serafini, C. (2014). "Temas complejos para niños pequeños: una aproximación a las problemáticas ambientales en la educación infantil", en *Educación Ambiental, enseñando cómo habitar el mundo*, Serie Educación inicial: estudios y prácticas. Buenos Aires, OMEP Argentina y 12(ntes).

González, M. de A. (2022). *Lo que dicen y no dicen las infancias. (Política y poética)*. Conferencia virtual. AMSAFE. Disponible en **https://www.youtube.com/watch?v=SMnB8p14V2Y&t=2784s**

Roussy, L. (2019). *Paisajes para recrear infancias*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Publicado en: **http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77970**

Trelléz Solís, E. (2015). "Educación ambiental comunitaria, participación y planificación prospectiva." En *Revista Voces en el Fénix*, Año 6, Número 43, abril 2015, pp. 186-191. Facultad de Ciencias Económicas: Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Vercelli, A. y Thomas, H. (2008). *Repensando los bienes comunes: análisis socio-técnico sobre la construcción y regulación de los bienes comunes*. Scientiae Studia, 6 (3), pp. 427-442.

La inclusión educativa: una mirada compartida y un horizonte común

Ver en el anexo normativas

Orientaciones para organizar la enseñanza

Calvo S., Serulnicoff A. y Siede I. (comps.) (1998). *Retratos de familia. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo.* Buenos Aires, Paidós.

Dirección Provincial de Formación Docente Permanente. DGCyE Provincia de Buenos Aires. 2022 Equipo de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Inicial: la enseñanza y el cuidado de la primera infancia.

Greco, M.B. et al. (2014). "Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos" en: *Los Equipos de Orientación del sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Redondo, P. (2016). La escuela con los pies en el aire. *Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación.* Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: FaHCE, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: **http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55152**

Áreas de enseñanza en el Diseño Curricular

Brailovsky D., Labarta L. y Descalzo, M. (2022). "Educación Inicial: el curriculum como expresión de lo común" en: *Educação Infantil e currículo(s): culturas, docência e formação em debate*. Revista Debates em Educação, Qualis CAPES A2. Brasil, Universidad Federal de Alagoas.

Formación personal y social

Baquero, R. (2007) en: Antelo, E. y otros (2007). *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas.* La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina. Desde el proyecto sarmientino hasta los inicios del siglo XXI.* Rosario, Homo Sapiens.

Greco, M. B. (2021). "Fronteras que habilitan o el límite de la escuela. La autoridad pedagógica y el trabajo de la subjetivación emancipada" en Pitluk, Laura (Comp.). *Límites, normas y autoridad. Una trama a construir.* Rosario, Homo Sapiens.

Kaczmarzyk, P. y Lucena, M. (2007). *Circular Nº 5. Juego en el Nivel Inicial*. La Plata, Dirección Provincial de Educación Inicial.

Musto, A. (2019). *El sujeto en la infancia*. Montevideo, Camus.

Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter.* Buenos Aires, Amorrortu.

Rebagliati, S. (2008). "Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal" en Soto, Claudia y Violante, Rosa (Comps). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción.* Buenos Aires, Paidós.

Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida. Familias y escuelas a partir de la pandemia.* Buenos Aires, Noveduc.

Skliar, C. (2012). "Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias" en Almeida, María Eugenia y Angelino, María Alfonsina (Coords.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina.* Paraná, Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

Spakowsky, E. (2021). "El lugar de la norma en el proceso de construcción y formación ciudadana" en: Pitluk, Laura (Comp.). *Límites, normas y autoridad. Una trama a construir.* Rosario, Homo Sapiens.

Windler, R. (2000) "De eso sí se debe hablar" en: Malajovich, Ana (Comp.). *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires, Paidós.

Prácticas del lenguaje

Baurtier, E. y Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Instituto National de Recherche Pédagogique.

Blanche Benveniste, C. (2003). "La escritura, irreductible a un código". En Ferreiro, E. (comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura.* Barcelona, Gedisa. (pp. 15-30).

Bello, A. y Holzward, M. (2005). "Hablar y escuchar en el jardín de infantes". En Malajovich, A. (cord.).

Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial. Cuarta parte. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Inicial. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: **http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2005/1_orientaciones_didacticas_para_el_nivel_incial_4a_parte.pdf**

Castedo, M. (2000). "Ciudadanos de la cultura letrada. Entrevista a Emilia Ferreiro". *El monitor de la educación común.* Ministerio de Educación de la Nación (pp. 16-19). Disponible en: **http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2000_1.pdf**

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso en la escritura y en las culturas de lo escrito*. Selección de textos de investigación. México, Siglo Veintiuno Editores.

Ferreiro, E. (2012). "Comprensión del sistema alfabético de escritura" en: Carretero, M. y Castorina, J. (comps.) *Desarrollo cognitivo y educación [II]*. Buenos Aires, Paidós (pp. 245-266).

Ferreiro, E. (1986). El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1997): "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización". En: Emilia Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y práctica.* México, Siglo Veintiuno Editores (pp.13-28).

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México, Siglo XXI, 1979.

Ferreiro, E (2002). "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística" en: Ferreiro, E. *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura.* Barcelona, Gedisa (pp. 151-171).

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* México, Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.* México, Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.

Ferreiro, E. (1997c): "Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional" en: Ferreiro, E. *Alfabetización. Teoría y práctica.* México, Siglo Veintiuno Editores (pp.84-100).

Ferreiro, E. (1997e): "Proceso de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar" en: Ferreiro, E. *Alfabetización. Teoría y práctica.* México, Siglo Veintiuno Editores (pp.123- 141).

Ferreiro, E. (1994). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia" en: *Revista Lectura y Vida*, 15, 3 (pp. 5-14). Disponible en: **http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.pdf**

Giammatteo, M. E. (2021). *¿Qué es hablar bien? el "correcto modelo gramatical" y el lenguaje de niños descendientes de migrantes aymaras-bolivianos.* UBA.

Goodman, K. (1994). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística" en: Rodríguez, M. E. (dir.): *Textos en Contexto. 2. Los procesos de lectura y escritura.* International Reading Association. Buenos Aires. (pp. 9- 66).

Goodman, K. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en: Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México, Siglo XXI (pp. 13-28).

Kaufman, A. y Lerner, D. (2015). *Documentos Transversales N° 1, 2 y 3*. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Universidades

para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufman, A. (2007). "Cómo organizamos las actividades" en Kaufman, A. M. (comp.) *Leer y escribir: el día a día en las escuelas.* Buenos Aires, Aique (pp. 65-88).

Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari C. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio.* Buenos Aires, Aique.

Lerner, D., Castedo, M., Alegría, M., y Cisternas, T. (2018). *Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética.* Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11 (2): 100-119. Disponible en: **https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf**

Lerner, D. (2007). "Enseñar en la Diversidad" *Revista Lectura y Vida Año* 28, Nº 4. Disponible en: **http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf**

Lerner, D. (2001). "Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo imposible y lo necesario". En Lerner, D.: *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario.* México, Fondo de Cultura Económica (pp. 25-37).

Lerner, D., Levy H. y Lobello S. (1999). "La oralidad y su lugar en la escuela. Una redefinición" en: Lerner, D., Levy H. y Lobello S. *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar Lengua.* Documento de trabajo nº 5. Actualización Curricular. Dirección de Currícula. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (pp.4-17). Buenos Aires. Disponible en **https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ep_ac_lengua_doc5.pdf**

Molinari, C. (2022). "Condiciones didácticas, contextos de producción y conocimientos infantiles sobre la escritura" Capítulo 7 (en prensa) en: D'Ávila, C., Nascimento, C. y Zen, G. (Organizadoras) *A lira do brincar: a ludicidade da educação infantil à educação universitária.* Curitiba: CRV (pp.85-99).

Molinari, C. (2019). *Derechos y oportunidades en la alfabetización inicial.* Práxis Educacional, 15 (35): 110-127. Disponible en: **https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11970/pr.11970.pdf**

Molinari, C., Brena, G. y Ocampo, A. (2015). "Ambiente Natural y Social y Prácticas del Lenguaje. Análisis de un proyecto sobre animales. Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial". 7° parte. Serie de desarrollo curricular. Dirección Provincial de Educación Inicial, La Plata. Libro digital y fragmentos de video de clase disponibles en: **http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/proyectoanimales/index.html**

Molinari, C. y Brena, G. (2008). "Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema" en: *Enredarnos Nº 1* / Universidad Nacional de Luján. Provincia de Buenos Aires. (pp. 27-48).

Molinari, M. C. (2000). "Leer y Escribir en el Jardín de Infantes" en: Kaufman, A. (comp.). *Letras y Números.* Buenos Aires, Santillana (pp. 15-72).

Nemirovsky, M. (1995), "Leer no es lo inverso de escribir" en: Teberosky, A. y Tolchinsky, L. Más allá de la alfabetización, Buenos Aires, Aula XXI Santillana, (pp.243-283).

Rosenblatt, L. M. (1996). "El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura" en: Rodríguez, M. E. (dir.) *Textos en Contexto 1: Los procesos de lectura y escritura .Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.* Buenos Aires. Argentina, (pp.13-71).

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura.* México, Editorial Trillas.

Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras.* Rosario, Editorial Homo Sapiens.

Teberosky, A. y Ribera, N. (2004). “Contextos de La Alfabetizaçaão na aula” enn: Teberosky, A., Soler T., Gallart, M. y colaboradores. *Contextos de Alfabetização alfabetización Inicial.* Porto Alegre, Editorial Armedt, (pp. 55-84).

Matemática

Alvarado, M. (2002). *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético.* Tesis doctoral. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Berthélot, R. y Salin, M. (1993/1994). “L’enseignement de la géométrie à l’école primarie”, *Grand N*, núm. 53, pp. 39-56.

Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural.* Buenos Aires, Paidós.

Broitman, C. y Kuperman, C. (2005). Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: “La lotería”. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGCyE. Buenos Aires

Brousseau, G. (1983). *Études de questions d´enseignement. Un exemple: la géométrie. Séminaire de didactique des mathématiques et de l´informatique,* LSD IMAG, Université J. Fourier, Grenoble.

Brousseau, G. (1994). “Los diferentes roles del maestro”. Capítulo 4 en: Charnay, Roland (1994), *Aprender (por medio de) la resolución de problemas*. Capítulo 3 en: Parra, C. Saiz, I. *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.

Charlot, B. (1991). “Le contenus non mathématiques dans l´enseignement des mathématiques.” en: Bkouche, R., Charlot, B. y Rouche, N. *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. Paris, Armand Colin.

Charnay, R. (1994). “Aprender (por medio de) la resolución de problemas”. Capítulo 3 en: Parra, C. y Saiz, I. *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2002). *Orientaciones didácticas para el nivel inicial -2ª, 3ª y 4ª parte-.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Inicial y Dirección de Capacitación (2003). *Orientaciones didácticas para el nivel inicial -2ª parte.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Inicial y Dirección de Capacitación (2005). *Orientaciones didácticas para el nivel inicial -4ª parte.*

Equipe de didactique des mathématiques ERMEL (2006). *Apprentissages géométriques et résolution de problèmes au cycle 3*. Paris, Hatier.

Gálvez, G. (1994). “La geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental” en: C. Parra, C. y Saiz, I. (comp.): *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós.

Hughes, M. (1986). *Los niños y los números. Las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.* Barcelona, Planeta.

Lerner, D., Sadovsky P. y Wolman, S. (1994). “El sistema de numeración: un problema didáctico.” En C Parra e I. Saiz (comps.), *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires, Paidós.

Nunes, T. y Bryant, P. (1997). *Las matemáticas y su aplicación. La perspectiva del niño.* México, Siglo XXI.

Quaranta, M. E., Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). "Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas" en Panizza, M. (comp.). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas.* Buenos Aires, Paidós.

Saiz, I. (2003). "La derecha… ¿de quién? Ubicación espacial en Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB" en: Panizza, M. (comp). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas.* Buenos Aires, Paidós.

Sastre, G. y Moreno, M. (1985). "El uso de las cifras" en: *Descubrimiento y construcción de conocimiento. Una experiencia de pedagogía operatoria.* Barcelona, Gedisa.

Serres, M. (1996). *Los orígenes de la geometría.* México, Siglo XXI.

Sinclair, H. (dir.) (1988). *La production de notations chez le jeune enfant.* Paris, PUF.

UBACyT AF16 (1998-1999). *El aprendizaje del sistema de numeración: situaciones didácticas y conceptualizaciones infantiles.* Directora: Lerner, D.

UBACyT AF41 (2000- 2001). *El aprendizaje del sistema de numeración y la intervención docente en diferentes contextos didácticos.* Directora: Lerner, D.

UBACyT F083 (2001-2003). *El sistema de numeración: enseñanza, aprendizaje escolar y construcción de conocimientos.* Directora: Lerner, D.

UBACyT X152 (2004-2008). *El sistema de numeración: conceptualizaciones infantiles sobre la notación numérica para números naturales y decimales.* Directora: Terigi, F.

UBACyT X217 (2008-2011). *Números naturales y decimales: conceptualizaciones infantiles sobre las representaciones numéricas en distintos contextos didácticos.* Directora: Terigi, F. Co – directora: Wolman, S.

UBACyT 2002010100421BA (2011-2014). *El aprendizaje del sistema de numeración en la escolaridad primaria. Estudio comparativo de las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples de 1er ciclo y estudio exploratorio en 2do ciclo.* Directora: Terigi, F. Co – directora: Wolman, S.

UBACyT 200220130100491BA (2014 – continúa). *El aprendizaje del sistema de numeración en secciones múltiples rurales de 1er ciclo y en aulas urbanas de 2do ciclo.* Directora: Terigi, F. Co – directora: Wolman, S.

Valentin, D. (2004). *Découvrir le monde avec les mathématiques.* Paris, Hatier

Zacañino, L. (2012). *Las notaciones numéricas en contextos de uso diferentes.* Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Ambiente social y natural

Kaufmann, V., et al (2016). *Cuaderno para el aula Propuestas para indagar el ambiente social y natural en el jardín.* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Efemérides en la educación inicial

Bertoni, L. A. (2001). "Héroes, estatuas y fiestas patrias" en: *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carretero, C. y Kriger, M. (2010). “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas” en: Carretero, M., et al. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva.* Buenos Aires, Paidós Educador.

Serulnicoff, A. y Bernardi, C. (2017). *Pensar los primeros acercamientos al pasado en el jardín de infantes.* XVI Jornadas Interescuelas Enseñanza de la Historia y Políticas Educativas, Mar del Plata.

Siede, I. (2007). “La recurrente celebración de lo efímero” en: *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires, Paidós.

Ternavasio, M. (2016). “La independencia y sus silencios” en: Entin, G. et al. *Crear la independencia. Historia de un problema argentino.* Capital Intelectual.

Varela, B. (2004). *La trama de la identidad : Indagaciones en torno a la didáctica de la memoria en la enseñanza inicial.* Buenos Aires, Ed. Dunken.

Zelmanovich, P., et al. (1994): Las efemérides: entre el mito y la historia, Ed Paidós, Buenos Aires.

Juego

Calmels, D. (2007). “Analizadores del Jugar” en: *La Educación Inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas.* Ciclo de Conferencias 2007. La Plata. DGCyE. DPEI. Disponible en: **https://www.slideshare.net/gerbaudops/d-calmels-analizadores-del-jugar**

Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). “Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí.” *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), pp. 21-34.

Garvey, C. (1985). *El juego infantil.* Madrid, Morata.

Kamii, C. y De Vries, R. (1985). *Juegos colectivos para la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget.* Madrid, Aprendizaje Visor.

Rivière, A. (2003). “Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget.” en: Rivière, A.. *Obras Escogidas*. Volumen II. Panamericana.

Sarlé, P. (2015). “El juego dramático en la escuela infantil. La forma didáctica que asumen los diferentes tipos de juego.” en: Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015). *Dale que… El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños.* Rosario, Homosapiens.

Valiño G. (2014) *Prácticas educativas y desarrollo infantil: algunas notas para la reflexión.* Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional Mercedario niñez y adolescencia en riesgo social. Córdoba, Argentina.

Valiño, G. (2018). *Niños y maestros jugando. Orientaciones para enseñar a jugar en el jardín de infantes.* Rosario, Homo Sapiens.

Vigotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires, Aique.

Vigotsky,L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Crítica.

Zelmanovich, P. (2007) *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente Cine y Formación Docente. Argentina: Ushuaia.

Educación Artística

Alvarado, M. (2003). "La resolución de problemas." en: Revista Propuesta Educativa Nº 26. Buenos Aires, FLACSO - Ediciones Novedades Educativas.

Gubbay, M., y Kalmar, D. (2010). "El arte de la consigna" en: *Aula*. Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca.

Stokoe, P. (1986). *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente.* Buenos Aires, Editorial Ricordi.

Literatura

Aguiar Baixauli, E. (2010) *Cinco cosas que no es la literatura infantil y juvenil*. Cinco cosas que no es la literatura infantil, Revista Edita en Voz alta. Disponible en: **https://editarenvozalta.wordpress.com/about/**

Bajour, C. (2010). *La conversación literaria como situación de enseñanza*. En: Revista Imaginaria Nº 282 Disponible en: **https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/**

Blake, C. y otros (2022). *Esa maravilla. Transliterar la enseñanza.* UNLP.

Bodoc, L. (2012). *Relatos de los confines. Oficio del búho*. Suma.

Carranza, M. (2006) *"La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura"* en: Revista Imaginaria Nº 181. Disponible en: **http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm**

Corral, A. (2012). *Sesiones simultáneas de lectura de cuentos e intercambio entre lectores en el nivel inicial* (Trabajo final integrador). Presentado en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Escritura y Alfabetización. Disponible en: **https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.752/te.752.pdf**

Colomer, T. (2011). *Andar entre libros*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). A): "Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo imposible y lo necesario". En Lerner, D.: *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001): B). "El quehacer en el aula como objeto de análisis". Textos. (La formación del profesorado): Barcelona. Grao.

Lerner, D. (2002). "La autonomía del lector. Un análisis didáctico". En: *Lectura y Vida*.

Revista Latinoamericana de Lectura (Buenos Aires), año 23, n° 3.

López, M. (2020). *Lecturar*. Jardín LAC, México. Disponible en: **https://www.jardinlac.org/post/lecturar**

López, M. (2021). *Nidos de lectura*, Ministerio de educación de la Nación. Disponible en: **http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007721.pdf**

Montes, G. (1999). "Una nuez que es y no es" en: *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México, Fondo de Cultura Económica, pp. 43- 48.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

Reyes, Y. (2008). "Las bibliotecas para los que 'no saben leer': accesos a libros y lecturas en la primera

infancia" en: Bonilla, E., Goldin, D. y Salaberria R. (coord.) *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento.* México-España, Océano.

Walsh, M. E. (1969). *Fideo fino*. Álbum Juguemos en el Mundo II. Buenos Aires.

Teatro

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

Bufano, A. (1983) "El hombre y su sombra" en Revista Teatro en Buenos Aires. Buenos Aires.

Carpinacci, G., Ros, N. y Villamañe, J. (2019). *La ESI en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la UNCPBA*. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de formadores de profesores de educación primaria y de educación inicial de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de La Pampa.

Chapato, M.E. (1998) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos en la educación artística.* Buenos Aires. Paidós

Eisner, E. (1998). *Educar la visión artística*. Buenos Aires, Paidós Educador.

Sormani, N. (2005). *El teatro para niños*. Rosario, Homo Sapiens.

Sormani, N. (2011). *El teatro y los niños 2*. Argentina, Atuel.

Música

Vicari, P. M. (2015). "De la monodia patriarcal a la polifónica de género. Nuevas perspectivas para la planificación didáctica en la enseñanza de la música" en: Bach, A. M. *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Expresión Corporal

Jaritonsky, P. (2022). *Bailar la propia historia*. Buenos Aires, Linda y Fatal ediciones.

Stokoe, P. (1974). *La expresión corporal y el niño.* Buenos Aires, Ricordi.

Educación Visual

Abramowski, A. (2007): "El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar?" en: *Tramas*. Educación, audiovisual y ciudadanía. FLACSO. Buenos Aires.

Abramowski, A. (2010): "¿Es posible enseñar y aprender a mirar?". *El Monitor de la Educación*. Nº 13. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.

Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I. y Gutierrez, D. (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen.* Buenos Aires, Ed. Manantial.

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Editorial Octaedro, S.L.

Educación digital

Dussel, I. (2012). "Más allá del mito de los "nativos digitales". Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital." en: Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones: Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones.* Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Ministerio de Educación de la Nación (2021) Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Tecnologías digitales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libro digital PDF/A - Disponible en: **https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/48088**

Educación Física

Bracht, V. y Caparroz, F. (2009). "El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física Brasileña." en: Martínez Alvarez, L. y Gómez, R. *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo de la enseñanza.* Buenos Aires, Miño y Davila editores. DGCy E: Diseño Curricular de Educación Primaria, 2018.

Normativa

Leyes Nacionales y provinciales

Argentina. Constitución de la Nación Argentina. [Const]. (1994) **https://bibliotecadigital.csjn.gov.ar/Constitucion-de-la-Nacion-Argentina-Publicacion-del-Bicent.pdf** [captura 13-8_22]

Argentina. Constitución de la Provincia de Buenos Aires. [Const]. (1994) **http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=173** [captura 13-8-22]

Argentina. Ley 26206 de Educación Nacional. (2006).

Argentina. Ley 13. 688 de Educación Provincial. (2007).

Argentina. Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003).

Argentina. Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006).

Argentina. Ley 26061 de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2006).

Argentina. Ley 26364 de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (2008).

Argentina. Ley 26485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009).

Argentina. Ley 26618 de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo (2010).

Argentina. Ley 26743 de Identidad de Género (2012).

Provincia de Buenos Aires. Ley 14744 de Educación Sexual Integral (2014).

Argentina. Ley 27234. Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. (2015).

Argentina. Ley 27499 Micaela (2019).

Argentina. Ley 27610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020).

Argentina. Ley 27611 de Atención y Cuidado Integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia. (2020).

Argentina. Ley 27621 Implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. (2021).

Argentina. Decreto presidencial N°476. Reconocimiento del género no binario en el DNI (2021).

Resoluciones Nacionales

Consejo Federal de Educación. Resolución 340. NAP. (2018).

Consejo Federal de Educación. Resolución 419. (2022).

Consejo Federal. de Educación Lineamientos Nacionales de ESI. (2008).

Consejo Federal de Medio Ambiente y Consejo Federal de Educación. La Estrategia nacional de educación ambiental integral. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación. ISBN 978-987-8959-11-5. (2022).

Ministerio de Educación de la Nación. NAP Educación Digital y Robótica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.: Ministerio de Educación de la Nación. 2018. https://www.educ.ar/recursos/150123/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica.

Ministerio de Educación (2022) Educación ambiental integral. Documento marco. .

Documentos de la Dirección General de Cultura y Educación

Dirección de Educación Especial

Disposición Nº 3. Anexos 2, 5 y 6. Disponible en [http://bit.ly/3Ul8ku9].

Circular. Procesos de alfabetización inicial y prácticas de lectura y escritura para alumnos con Discapacidad Visual. Disponible en [https://bit.ly/3htc1Q8].

Circular. Trayectorias escolares de estudiantes con baja visión. Disponible en: [https://bit.ly/3t3jWG4].

Circular. Anexo 1. Ficha oftalmológica unificada. Disponible en: [https://bit.ly/3fL9ZKu].

Documento. Protocolo recomendado para “escribir” (videograbar) textos en LSA. Disponible en: [https://bit.ly/3FYxn22].

Documento. La inclusión a voces. Disponible en: [https://bit.ly/3WLUVwM].

Documento: Las Prácticas de lectura y escritura. La escuela y la enseñanza en torno a lo literario. Disponible en: [https://bit.ly/3Ti4eSj].

Otros. Disponibles en: [http://bit.ly/3Ul8ku9].

Documentos Dirección Provincial de Educación Inicial (DPEI)

DGCyE (2003) Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Educación Inicial. Buenos Aires.

DGCyE (2008) Diseño Curricular para el Nivel Inicial, Buenos Aires.

DGCyE (2018) Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Buenos Aires.

DGCyE. (2012) Diseño curricular para la Educación Inicial – Primer Ciclo. Buenos Aires.

DGCyE (2007). *La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples*. Serie: Cuadernos para el docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: **http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000901.pdf**

DGCyE (2017) Documento 1/2017 Los inicios en las Instituciones Educativas del Nivel Inicial. Aportes para la reflexión.Buenos Aires, La Plata: DGCyE

DGCyE (2017) Documento N°5/2017 La multitarea: una modalidad de organización de la enseñanza. Buenos Aires, La Plata: DGCyE

DGCyE. (2021). Comunicación Conjunta 1/2021 La articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario. Un acuerdo entre equipos docentes, directivos y de inspección del Nivel Inicial y del Nivel Primario. Buenos Aires, La Plata: DGCyE

DGCyE. Dirección Provincial de Educación Inicial. (2021). El ambiente provocador, clave para la alfabetización cultural. Materiales didácticos y lugar en la enseñanza. Disponible en: **https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/El%20ambiente%20provocador.pdf**

Dirección Provincial de Educación Primaria

DGCyE. Diseño Curricular para la Educación Primaria, Resolución 1482/17.

Contenidos digitales

Dirección Provincial de Educación Superior DGCyE (2020). Secretaría Cursos Virtuales ABC. Conversaciones @cerca de la formación para nivel inicial: *"La ESI en la formación: apuntes en torno a la transversalidad"*. Balzarini, I Bilinkis, M; Castro, E; Disponible en: [Video Youtube]: **https://www.youtube.com/watch?v=X7DC1a3nzHc**

Dirección Provincial de Educación Inicial. 24/12/2021. El Jardín de la infancia: Una apuesta al porvenir. Patricia Redondo. [Video YouTube] **https://www.youtube.com/watch?v=Tp1PgwBe-h4A&list=PLouOahUYWDe6D_MC0u_Mw6VJdrhjf4TMh&index=1&t=345s**

Dirección Provincial de Educación Inicial. 10/02/2021. La Centralidad de la Enseñanza. Ana Malajovich. [Video YouTube] **https://www.youtube.com/watch?v=yDAWT80PgLA&t=560s**

Dirección Provincial de Educación Inicial. 10/02/2021. Familias y jardines: la experiencia del lazo. Isabelino Siede y Adriana Serulnicoff. [Video YouTube] **https://youtu.be/GSTojdjHhgU**

Dirección Provincial de Educación Inicial. 24/11/2021. Perspectivas interculturales para la Educación Inicial Dra. Sofía Thisted. [Video YouTube] **https://youtu.be/jwBroReKz5I**

Dirección Provincial de Educación Inicial. El jardín maternal como espacio de enseñanza. Liliana

Labarta. [Video YouTube] **https://youtu.be/5KFxieqjgmw**

Dirección Provincial de Educación Inicial. El ámbito de la literatura en el Nivel Inicial. Marita Reinoso y Paola Davico. [Video YouTube] **https://youtu.be/CXHxleKIE5k**

Dirección Provincial de Educación Inicial. 03/05/2021. La ESI en el Nivel Inicial: apuntes para pensar los jardines. Elisa Castro y Marcela Bilinkis. [Video YouTube] **https://youtu.be/HT-coXDtQrM**

Dirección Provincial de Educación Inicial. 03/05/2121. Los decálogos del jugar. Daniel Calmels. [Video YouTube] **https://youtu.be/RWj_XaCxNKM**

Dirección Provincial de Educación Inicial. 03/05/2121. Arte en la Educación Inicial: abrigo simbólico para las infancias. Claudia Loyola y Verónica Kaufmann. [Video YouTube] **https://youtu.be/idmorKkrLhg**

Secretaria Cursos Virtuales ABC. 21/04/2021. Paisaje y Ciudadanía. La vegetación como derecho de las infancias. Luciano Roussy y Diana Paolini. [Video YouTube] **https://www.youtube.com/watch?v=E4tln1s527Y**

Dirección Provincial de Educación Inicial, DGCyE (2021). Continuemos estudiando: *Los trabajos de varones y mujeres en el jardín de infantes. Un itinerario didáctico para repensar las masculinidades en la escuela. Orientación para el desarrollo de efemérides relacionadas con Educación Sexual Integral en articulación con las áreas curriculares de Nivel Inicial. Semana de la ESI*. Disponible en: **https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos/los-trabajos-de-varones-y-mujeres-en-el-jardin-de-infantes?niveles=inicial&u=611e92e5e783ef5ae0ae7793**

Dirección Provincial de Educación Inicial (2022). Serie: La ESI en el jardín: escenas cotidianas de un derecho de todas y todos: *"El fútbol, ¿un deporte para quienes?"; "Los trabajos de varones y mujeres en el jardín de infantes"; "Desnaturalizar las miradas cotidianas acerca del trabajo"; "Itinerarios de lecturas. Las niñas protagonistas de los cuentos"*. Disponible en: **https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos/el-futbol-un-deporte-para-quienes?u=618edd445a212362cfd19c05**

Continuemos estudiando: **Los trabajos de varones y mujeres en el jardín de infantes** - **El fútbol, ¿un deporte para quiénes?** - **Las niñas protagonistas de los cuentos**.

Recursos

Situaciones de lectura por sí mismos

Elección de libros, exploración e intercambio. Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización. Elección de libros Sala de cinco. Responsables: Castedo, M; Molinari, C.; Lanz, G.; Dapino, M; Brena, G.; Traverso, V.; Paione, A; Touriñán, C. U.N.L.P.- C.I.C. D.G.C.y E. **https://www.youtube.com/watch?v=qKfY5AVuV2U**

Lectura de materiales informativos. Exploración general. Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización Responsables: Castedo, M; Molinari, C.; Lanz, G.; Dapino, M; Brena, G.; Traverso, V.; Paione, A; Touriñán, C.U.N.L.P.- C.I.C. DGCyE. **https://www.youtube.com/watch?v=WOU4a_zyGus**

Lectura de carteles con nombres de los compañeros. Proyecto de desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje en torno a la biblioteca de la sala y en situaciones de la vida cotidiana. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. **https://www.youtube.com/watch?v=2IpmyIFJDeI**

Situaciones de escritura por sí mismos

Escritura por sí mismos de Ropa - Botella y copia del propio nombre. Proyecto de desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje en torno a la biblioteca de la sala y en situaciones de la vida cotidiana. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. **https://www.youtube.com/watch?v=SkNNu79prYE**

Escritura en parejas y revisión de epígrafe sobre el krill. Prácticas del lenguaje y Ambiente Natural y Social ANÁLISIS DE UN PROYECTO SOBRE ANIMALES. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. **http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/proyectoanimales/videos.html**

Copia con sentido

Copia de nombres para cartel de secretario. Proyecto de desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje en torno a la biblioteca de la sala y en situaciones de la vida cotidiana. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial. Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. **https://www.youtube.com/watch?v=aLPiGxEhdlY&t=68s** (minuto 0 a 8:33)

Conferencias ampliatorias de la fundamentación

Conferencia de Emilia Ferreiro. 1º Seminario Víctor Civita- Octubre 2006. Sao Paulo, Brasil (Tema del fragmento: Por qué la escritura no es un código de transcripción). **http://www.youtube.com/watch?v=ImQa0t_qVm4**

Emilia Ferreiro. Conferencia - Teatro Coliseo Podestá. La Plata, 17 de abril de 2008. Programa Lectura y escritura en la alfabetización inicial. Dirección de Capacitación. DGCyE de la provincia de Buenos Aires (Fragmentos VIII a XI. Tema: Datos nuevos de investigación). **http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm**

Thiested, Sofía Panel: "La construcción de lo común en lo plural. Identidades y territorios en la Educación Inicial." 1° Encuentro: El Nivel Inicial en movimiento. Hacia una construcción colectiva de la experiencia de enseñar. Mar del Plata, 30 y 31 de mayo de 2022. Disponible en: **https://www.youtube.com/watch?v=QVBNuWSlPP**

Bibliotecas virtuales

Biblioteca Cervantes. Disponible en: **http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/**

La biblioteca de los chicos. Disponible en: **http://www.educared.org.ar/enfoco/imaginaria/biblioteca/**

Paka-Paka. Disponible en: **http://www.pakapaka.gob.ar/**

Audiovideoteca de Buenos Aires. Disponible en: **http://www.buenosaires.gov.ar/areas/com_social/audiovideoteca/literatura/chicos_es.php**

Sitios con recomendaciones para docentes [1]

Babar. Disponible en: **http://revistababar.com/wp/**

Cuatro gatos. Disponible en: **http://www.cuatrogatos.org/**

Espantapájaros. Disponible en: **https://www.espantapajaros.com/**

Foro de ilustradores. Disponible en: **http://www.forodeilustradores.com.ar/**

Imaginaria. Disponible en: **http://www.imaginaria.com.ar/?page_id=38**

Las historias detrás de los libros (autoras, autores, ilustradoras e ilustradores de Leer abre mundos). Dirección Provincial de Educación Inicial. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: **https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos/las-historias-detras-de-loslibros?niveles=inicial&u=6246f89615cee8742a6b283d**

La nube. ONG. Infancia y cultura. Disponible en: **http://www.lanube.org.ar/quienes.htm**

Linternas y bosques. Disponible en: **https://linternasybosques.com/**

Programa *Leer abre mundos* del Plan Nacional de Lecturas. Ministerio de educación de la Nación argentina. Disponible en: **https://www.argentina.gob.ar/educacion/pnl/leer-abre-mundos**

Programa Provincial de lecturas y escrituras de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: **https://www.facebook.com/PlanProvincialDeLectura**

Títulos recomendados

Álbumes

¿A qué sabe la luna? de Michel Grejniec, Editorial Kalandraka.

¿Qué crees? de Mem Fox. Ilustraciones de Vivianna Goodman, Editorial Fondo de Cultura Económica.

Algo raro en casa del abuelo de David Legge, Editorial Calibroscopio.

Calamitoso de Noemí Vola, Limonero.

Con todo mi corazón de Jean Baptiste Baronian y Noris Kern, Editorial Sudamericana.

Cosas, cositas de Nora Hilb, Editorial Eclipse-Colección Cuentos del Eclipse.

¡De Repente! de Colin McNaughton (texto e ilustraciones). Traducción de Cristina Aparicio. Bogotá, Grupo Editorial Norma. Colección Buenas noches.

Detective John Chatterton de Y. Pommaux, Ediciones Ekaré.

El brujo, el horrible y el libro rojo de los hechizos de Pablo Bernasconi, Edición Sudamericana.

El camino de la hormiga de Gustavo Roldán y Juan Lima, Serie Amarilla de Alfaguara.

El ratón más famoso de Istvansch, Editorial Eclipse-Colección Cuentos del Eclipse.

El Túnel - Willy, el mago - Willy el tímido - Mi mamá - Mi papá - El libro de los cerdos - Cosita linda de Anthony Browne, Editorial Fondo de Cultura Económica.

En el desván de Kitamura, Satoshi Editorial FCE.

Érase una vez una vieja que trago una mosca gris de Jeremy Holmes, Editorial Catapulta.

Fefa es así de María Teresa Andruetto e Istvansch, Planeta lector.

Fernando Furioso de Satoshi Kitamura, Hiawyn Oram y Verónica Uribe, Editorial Ekaré.

Hugo tiene hambre de Silvia Schujer y Mónica Weis, Grupo Editor Norma.

Julieta y su caja de colores de Carlos Pellicer López, Fondo de Cultura Económica.

La escoba de la viuda de C. van Allsburg, Editorial Fondo de Cultura Económica.

La hormiga que canta de Laura Devetach y Juan Lima, Editorial Eclipse - Colección Cuentos del Eclipse.

La sorpresa de Nandi de Eileen Browne, Editorial Ekaré.

Lobos de Emily Gravett, grupo Macmillan.

Los pájaros de Joaquín - La escalera de Pascual - La regadera del sol de María Rosa Mo, Ediciones del Cronopio Azul - Colección Ocho lados.

Los piojemas del piojo Peddy de D. Wapner y R. Cubillas, Editorial Eclipse - Colección Cuentos del Eclipse.

Los viejitos de la casa de Iris Rivera, Ediciones EDB.

Mi abuela tiene un león de Maria Elina Mendez, Eloise Mitsuki.

Miedoso de Pablo Bernasconi, Penguin Randon House.

No voy a dormir de Christine Gribel Orlando, Editorial Continente.

Oscuro, muy oscuro de Ruth Brown, Editorial Océano Travesía.

Piñatas de Isol, Editorial Eclipse - Colección Cuentos del Eclipse.

Pregúntame de Susy Lee, Océano.

¡Poc! ¡Poc! ¡Poc! de Gustavo Roldán, Editorial Eclipse - Colección Cuentos del Eclipse.

Ramiro de Beatriz Ferro y Clara Urquijo, Colección Atlántida Mini.

Tener un patito es útil de Isol, Fondo de Cultura Económica.

Tuk es Tuk de Claudia Legnazzi, Editorial Eclipse - Colección Cuentos del Eclipse.

Novelas y cuentos largos

¡Cuidado con el perro! de Liliana Cinetto y O´KIFF, Editorial Santillana.

Ana está furiosa de Christine Nöstlinger y Mar Villar Arnal, Ediciones SM.

Aventuras de la brujitaTrik de Marta Giménez Pastor, Editorial Plus Ultra.

Babú de Roy Berocay, Colección Próxima Parada de Editorial Alfaguara.

Benjamino de María Teresa Andruetto, Colección Pan Flauta de Editorial Sudamericana.

Búho en casa de Arnold Lobel, Editorial Ekaré - Colección: Mis primeras lecturas.

Camilón, comilón de Ana Maria Machado y Gusti, Ediciones SM.

Cebra tiene hipo de David Mc kee, Editorial Ekaré.

Cuatro cuentos cándidos de Beatriz Ferro y Ale Firszt, Estrada.

Cuentos a saltos de canguro de Elsa Bornemann y Pez, Editorial Alfaguara infantil.

Cuentos de mamá osa de Kitty Crowther, Libros Del Zorro Rojo.

Dailan Kifki de María Elena Walsh y Villar, Editorial Sudamericana.

Dragón y el gato panzón de Dav Pilkey, Editorial Ekaré - Colección: Mis primeras lecturas.

El diario de un gato asesino de Anne Fine y Damián Ortega, Fondo de Cultura Económica - Colección: A la orilla del viento.

El hombrecito verde y su pájaro de Laura Devetach y Natalia Colombo, Loqueleo.

El superzorro de Roald Dahl y Quentin Blake, Editorial Alfaguara infantil.

El té de la princesa de Cecilia Pisos y Viviana Garofoli, Ediciones SM.

El vicario que hablaba al revés de Roald Dahl y Quentin Blake, Ediciones SM.

Historias de Franz de Christine Nöstlinger, Ediciones SM - Colección Barco de Vapor

La brujita Trik de Marta Giménez Pastor, Editorial Nazhira.

La nube traicionera de María Elena Walsh, Espasa.

Las aventuras de bigote - El gato sin cola de Ruth Kaufman y Gustavo Mazali, Editorial Cántaro.

Las aventuras de Pinocho de Carlo Collodi y Gustavo Roldán, Colihue.

Los traspiés de Alicia Paf de Gianni Rodari y Montse Ginesta, Aique.

Nadar perrito de Florencia Gattari y Marina Zanollo, Editorial Ralenti.

Oveja con botitas de Maritgen Matter e Ian Jutter, Fondo de Cultura Económica.

Peter Pan de James M. Barrie y Fernando Vicente, Alfaguara.

Solomán de Ramón García Domínguez, Editorial Norma.

Sopa de ratón de Arnold Lobel, Editorial Ekaré.

Un buen coro de Ana María Machado, Editorial Norma.

Una piedra extraordinaria de Leo Lionni, Editorial Ekaré.

Teatro, teatro de títeres y de sombras

Cinco obras para títeres de Mane Bernardo y Sara Bianchi, Magisterio del Río de la Plata.

Arriba el telón de Raúl G. Aguirre, Magisterio del Río de la Plata.

Bam, bim, bom, arriba el telón de Consuelo Armijo, Editorial Miñón.

Cuentos y títeres de J. Villafañe, Libros del Malabarista, Editorial Colihue.

Entremés de los cinco pescaditos y el río revuelto de G. Galich en Teatrinos, Editorial Gente Nueva.

La verdadera y singular historia de la princesa y el dragón de J. Alonso de Santos. Editorial Miñón.

Las tres reinas magas de G. Fuertes, Editorial Escuela Española.

Dip, N. (2020). Clase magistral de Teatro de sombras. Instituto Nacional del Teatro (INT) **https://youtu.be/nED7ycFjw1A**

Discografía recomendada

Barcos y Mariposas. Vol I, II, III, Mariana Baggio.

Puñuy Wawita. Cantos de cuna y arrullos de la tierra.

Tierra en Flor. Música ancestral para niños.

Sueño de Antigal (Cantos nativos), Graciela Mendoza.

Tierra Madre - Pachamama de fiesta (Música de raíz), *Un viaje a la tierra de los sonidos* (Música étnica y folklórica argentina), *Nuestra Música y sus Orígenes* Parte I y II.

Bailes y Canciones (Indio Universo).

Se me lengua la traba - Chumban los parches, Grupo Caracachumba.

Con Arte y parte, Grupo Pro-Música de Rosario.

Trabajuegos y cantiluengos, Ceci Raspo

Cari caracua - Con todos los ritmos - Canciones colgantes, Los Musiqueros.

A pura fiesta, Cielo arriba.

Reunión de magos, Rita del Prado.

En Guarandinga por toda Cuba, Rita del Prado y el dúo Karma.

Canciones tiritibrejas para más de dos orejas, Naranja dulce.

Lalá y el toque toque, Karina Antonelli y Osvaldo Belmonte.

Calle de rondas, 5 Encantando.

Cantos de vida en el sur, La Maroma.

Ronda de canciones, Laura Migliorisi y Martin Formento.

Ruidos y ruiditos (1, 2, 3, 4) - Cuadros Sonoros, J. Akoschky.

Viaje al compás, Vuelta Canela.

En primavera, Agua de sol.

Nada en su lugar, Canticuénticos.

Abra a Roda Tin do lele, Ortelio Lidia.

Luna con duendes - Canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir. M. Baggio, T. Usandivaras, M. Telechansky y P. Spiller.

Música académica recomendada

Bach, *Conciertos Branderburgueses*, Badinerie BWV 1067 Suite.

Beethoven, fragmentos de la *Sinfonía N.º 6* op 68 (Pastoral).

Bizet, Obertura de *Carmen*.

Conjunto Pro-Música de Rosario, *Canciones Picarescas y Danzas del Renacimiento*.

Grieg, *Peer Gynt - Suite N º 1*, Op. 46 - I. Morning Mood.

Haydn, andante 101 Sinfonía *El Reloj*.

Haendel, *Música acuática*. Suite N 2.

Leroy Anderson, *El reloj sincopado*.

Mozart, *Pequeña Serenata Nocturna* K 525 - Variaciones sobre el tema *Ah!, vous dirai-je, ¡mamam! - La flauta mágica*, ópera.

Saint- Saens, *El carnaval de los animales*.

Prokofiev, *Pedro y el Lobo*. Sinfonía Clásica. Versión sugerida. Narrador Luis Pescetti

Orquesta Sinfónica Nacional **https://youtu.be/CgPljBaqieY**

Rameau, *Menuet en Rondeau*.

Smetana, *El Moldava*.

Tchaikovsky, Fragmentos del Ballet *Cascanueces*.

[1] Algunos de los sitios recomendados también pueden ser explorados con niñas y niños.

Dirección General de Cultura y Educación
Diseño Curricular para la educación inicial; coordinación general de Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-676-121-5

1. Educación. 2. Educación Inicial. I. Bracchi, Claudia, coord.
CDD 375.001

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

ISBN 978-987-676-121-5