

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL NIVEL INICIAL

JARDÍN MATERNAL Y JARDÍN DE INFANTES





Provincia del Neuquén
Ministerio de Educación
Consejo Provincial de Educación

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

NIVEL INICIAL

JARDÍN MATERNAL
Y
JARDÍN DE INFANTES

Diciembre 2020

Obra de tapa: "ARQUEOLOGÍAS DE ENCUENTROS" de Carolina Novodvoretz

Consejo Provincial de Educación del Neuquén
Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial : Jardín Maternal y Jardín de Infantes /
1a ed ilustrada. - Neuquén : Centro Editor, 2022.
426 p. ; 29 x 21 cm.

ISBN 978-987-48611-0-8

1. Educación Inicial. 2. Ministerio de Educación. I. Título.
CDD 372.104

**CENTRO DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN
EDUCATIVA ALICIA PIFARRÉ**

Director Provincial CeDIE

Bibl. Iván Ramiro Nicola

Director General de Asistencia Técnica

Tomás Watkins

Diseño y maquetación

Iván Moyano

Revisión

Lic. Ana Inés Iglesias

Prof. Lorena Vanesa Bustos

Este volumen es la adaptación en formato libro del contenido aprobado por
Resol. CPE N° 971/21

[cedie.neuquen.edu.ar/CENTRO EDITOR](http://cedie.neuquen.edu.ar/CENTRO_EDITOR)

Fecha de catalogación: 5/05/2022

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
Se permite la reproducción del contenido siempre que se
cite la fuente.



A LA COMUNIDAD EDUCATIVA NEUQUINA AL NIVEL INICIAL

El Diseño Curricular de Nivel Inicial que hoy presentamos, es una expresión institucional que enmarca los fundamentos teóricos y metodológicos de la política educativa tanto pedagógica como didáctica e incorpora los últimos avances académicos producidos en el campo del conocimiento de la educación inicial.

Este importante espacio constituye una unidad pedagógica que consta del ciclo Jardín Maternal y el ciclo Jardín de Infantes: ambos reconocidos como el primer ámbito educativo público donde se despliega el pleno ejercicio del Derecho Social a la Educación.

El nuevo diseño curricular es el resultado de un trabajo que se realizó sobre la base de la participación institucional tanto en su proceso como en su práctica; recupera la experiencia de 1995 en núcleos de representación y producción institucional zonal y también incluye nuevos dispositivos y estrategias diseñados como Encuentros Territoriales, Conversatorios de Cierre y Evaluación de las Acciones para la Revisión y Actualización. Es decir, entre los años 2017 y 2020, en un proceso de trabajo colectivo integrado por docentes del nivel, equipos de conducción, supervisores y supervisoras, representantes sindicales y autoridades del Consejo Provincial de Educación y del Ministerio de Educación conjuntamente con equipo de coordinación curricular de la Universidad Nacional del Comahue, volvimos a leer y construir un diseño en perspectiva y acorde con las necesidades de nuestra época.

En este sentido, las Mesas Curriculares fueron el lugar propicio para formular, reformular y ordenar sistemáticamente la dinámica del proceso, sus problemas, contradicciones y logros, siempre en el seno de la participación de todas y todos con su voz.

Nuestro objetivo siempre será ofrecer, a través de la herramienta de trabajo pedagógica, oportunidades para la promoción de aprendizajes significativos y relevantes de bebés, niñas y niños que transitan las diferentes salas del nivel inicial de la provincia. El diseño curricular constituye, entonces, una referencia para la toma de decisiones en las instituciones infantiles en sus diversos formatos.

Este texto curricular debe ser una continua invitación a reflexionar y a interpelar la práctica pedagógica para hacer de lo cotidiano escolar, un camino constante al acceso igualitario a la educación desde los primeros años de vida.

Todas las voces fueron escuchadas y convergen en una escuela infantil posible. Es nuestra tarea. Es nuestra responsabilidad.

Gracias a los escritores y escritoras del texto curricular y al colectivo del nivel inicial.

Prof. Cristina Adriana Storioni
Ministra de Educación

Para todos los niños, todas las niñas y todos los y las bebés de 45 días a 5 años.

Construido por la docencia del Nivel para las Infancias, con el compromiso de (...)

*que estas páginas puedan ser útiles a quien cree en la
necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en
la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. “El
uso total de la palabra para todos” me parece un buen lema,
de bello sonido democrático.*

Gianni Rodari, Gramática de la Fantasía

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador
Cr. Omar GUTIÉRREZ

Vicegobernador
Cr. Marcos KOOPMANN IRIZAR

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Ministra de Educación
Prof. Cristina Adriana STORIONI

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Presidenta

Prof. Cristina Adriana STORIONI

Vicepresidenta

Lic. Ruth Alejandra FLUTSCH

Vocales

Prof. Danilo CASANOVA

Prof. Marisabel GRANDA

Prof. Gabriela MANSILLA

Prof. Maximiliano Eduardo Martín Del Río

Prof. Marcelo Alejandro VILLAR

Directora Provincial Educación Inicial

Prof. Marilina Marina MEDER

Jefa de Supervisoras

Prof. Mariana TOROS SCORIANIS

Equipo Técnico de la Dirección Provincial Educación Inicial

Asesora técnica

Prof. Carina Andrea GARCIA

Equipo Administrativo-Pedagógico

Carolina EVANS

Prof. Ana GUERZONI

Viviana LAGOS

Carol LEIVA

Miriam MUÑOZ

Prof. Virginia MOLINA

Prof. Martha QUESADA

Prof. Valeria TARIFEÑO



"JUEGO"

Artista: Jorgelina Dell Acqua

INDICE

1.	PRESENTACIÓN	15
2.	EL CURRÍCULUM: UN PROYECTO CULTURAL EDUCATIVO, UNA HERRAMIENTA TEÓRICA Y METODOLÓGICA DEL TRABAJO DOCENTE	17
2.1.	El proceso de construcción curricular	17
2.2.	Las docentes y los docentes como productores del currículum	17
2.3.	Qué entendemos por currículum	18
2.4.	Producción y práctica curricular: un ejercicio permanente de reflexión crítica	19
2.5.	El currículum como proyecto educativo democrático, como diseño de prácticas pedagógicas democráticas	20
2.6.	Bibliografía	23
3.	MARCO SOCIO POLÍTICO PEDAGÓGICO	27
3.1.	El Derecho a la Educación y al Cuidado de la Primera Infancia en las Bases Jurídicas que institucionalizan el Nivel Inicial	27
3.1.1.	Bibliografía	39
3.2.	Derecho a la Educación y Derecho al Cuidado. Inscripciones y Principios Político – Pedagógicos	39
3.2.1.	Bibliografía	50
3.3.	Marco Pedagógico de la Educación Inicial	53
3.3.1.	Bibliografía	72
3.4.	Inscripciones Políticas y Pedagógicas que nos Definen: Trabajadoras y Trabajadores de la Educación. Un Trabajo Intelectual de Carácter Profesional	75
3.4.1	Bibliografía	79
4.	Marco Didáctico de la Educación Inicial	83
4.1.	Introducción	83
4.2.	Soportes de una Didáctica de la Educación Inicial	84
4.2.1.	El Derecho al Juego y El Juego Como Contenido Escolar	84
4.2.2.	Enseñanza y Afectividad	85
4.2.3.	Escuelas Infantiles y Familias: Participación para Asegurar Derechos de las Infancias	86
4.3.	La Didáctica y la Enseñanza en el Nivel Inicial	86
4.3.1.	La enseñanza en la Escuela Infantil desde la Perspectiva de los Derechos Humanos	88
4.3.2.	Sobre la especificidad de la Enseñanza como Unidad Pedagógica .	89
4.3.3.	Pensar los Aprendizajes en la Escuela Infantil: Quiénes Aprenden y Cómo aprenden	91
4.3.4.	Acerca de los Contenidos: Elección y Organización de los Contenidos	94
4.3.5.	Principios para Pensar la Organización de los Contenidos	96
4.4.	El Diseño y la Organización de la Enseñanza	97

4.4.1.	Las Variables Didácticas en el Ciclo Maternal e Infantes	97
4.4.1.1.	Las Actividades y el Juego en el Ciclo Maternal	108
4.4.1.2.	Intervenciones Pedagógicas en el Ciclo Maternal	111
4.4.1.3.	Las Actividades y el Juego en el Ciclo Infantes	113
4.4.1.4.	Intervenciones Pedagógicas en el Ciclo Infantes	115
4.4.2.	Diseño de la enseñanza de la Escuela Infantil	117
4.4.2.1.	Ciclo Maternal	121
4.4.2.2.	Ciclo Infantes	122
4.5.	Evaluación de los Aprendizajes y la Enseñanza en la Escuela Infantil	124
4.5.1.	La Evaluación en el Ciclo Maternal	128
4.6.	Formas de Organizar el Trabajo Colectivo en la Escuela Infantil	130
4.7.	Referencias Bibliográficas	132
5.	TRAMA CURRICULAR	139
5.1.	Campo de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares del Ambiente	142
5.1.1.	Bibliografía	194
5.2.	Campo de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares de la Comunicación y la Expresión	198
5.2.1.	Bibliografía	319
5.3.	Campo de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares de Identidades e Infancias	327
5.3.1.	Bibliografía	383
5.4.	Las infancias en la Cultura Digital. Eje Transversal de la Trama Curricular	390
5.4.1.	Bibliografía	402
5.5.	Educación Física. Área de la Trama Curricular	404
5.5.1.	Bibliografía	421
6.	Biografías de artistas visuales	425



“HADA MAGA BLANCA DE LOS LIBROS”

Artista: Ana Zitti
Fotografía: Nahuel Bouzo

1. PRESENTACIÓN

La construcción de este Diseño Curricular se constituye en un hecho político pedagógico de carácter histórico para el Nivel Inicial y la Escuela Infantil de la Provincia del Neuquén.

Es el resultado de una política y un proceso de producción curricular participativo y democrático, cuyo logro es un Diseño que fija la política curricular, orientando las enseñanzas y los aprendizajes en la Escuela Infantil, sobre marcos compartidos que proporcionan criterios y patrones de unidad a las prácticas pedagógicas.

Este proceso de construcción colectiva, de participación real de la docencia revisando y actualizando el Diseño Curricular de 1995 para producir este texto, funda una cálida tradición de diálogo docente intergeneracional, entre aquellas/os docentes que hicieron “currículum” en 1990 y las/los que escribieron el que presentamos en 2020.

Una tradición que mantiene, al mismo tiempo que actualiza, posiciones político-pedagógicas críticas de cuño emancipador inscriptas en entender a la Educación como un Derecho Humano Fundamental, un Derecho Social Exigible y en dar sentido y direccionalidad a las prácticas pedagógicas, desde los enfoques y principios de Inclusión Educativa, Interculturalidad, Perspectiva de Género, Justicia Curricular y Justicia Escolar.

Una tradición que posiciona a las Infancias como Sujetos de Derecho y que empuja la organización y el desarrollo de Escuelas Infantiles como espacios públicos de igualdad, solidaridad, libertad y justicia, en el ejercicio del derecho al conocimiento y al reconocimiento.

Una tradición que funda y refunda metodología de producción curricular participativa, centrada en el diálogo, el ejercicio de la crítica, el debate de argumentos.

En este proceso de Revisión y Actualización Curricular se han recuperado y actualizado posiciones, enfoques, teorías y metodologías, se ha dialogado con el conocimiento producido por la investigación social y educativa disponible en la actualidad y también con las prácticas pedagógicas situadas en la diversidad de contextos socioeducativos e institucionales de la provincia. Se ha hecho más colectivo el debate y la producción curricular, con la incorporación de las y los colegas profesoras y profesores de Educación Física y de Música y de sus prácticas y perspectivas en el Nivel Inicial.

Y en este proceso se fortalece la Escuela Infantil, pues construimos un Diseño Curricular que aloja, fundamenta y direcciona las enseñanzas y aprendizajes de bebés, niñas y niños del Jardín Maternal.

Este Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén es un proyecto cultural y educativo, es una herramienta teórica y metodológica del trabajo docente que supone una respuesta fundada a las preguntas del qué, cómo, por qué y para qué enseñar.

Y es también una Operación Pedagógica que construye seres humanos, construye tejido social y por – venir.

La docencia del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén se ha arriesgado, se ha comprometido con una Operación Pedagógica decidida honestamente a:

“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”, (Alicia de Alba, 2020).

2. EL CURRÍCULUM: UN PROYECTO CULTURAL EDUCATIVO, UNA HERRAMIENTA TEÓRICA Y METODOLÓGICA DEL TRABAJO DOCENTE.

*Tengo pues derecho a estar verde, y contento y peligroso
y a ser el cincel miedo del bloque basto y vasto,
a meter la pata y a la risa.*

César Vallejo, Trilce

2.1. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

La construcción de este diseño curricular es un proceso fundado en la intención de vincular producción y ejecución de prácticas curriculares en el Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén, un Nivel Inicial que plantea con claridad su función social específica, la función educativa, en tanto nivel co-constitutivo del Sistema Educativo Provincial.

El proceso de construcción de este diseño curricular se definió e implementó como un camino protagonizado por el conjunto de docentes del Nivel, sostenido por una metodología de participación sustantiva y real para la producción colectiva de un currículum que defina la identidad y función pedagógica del Nivel Inicial. La decisión política y pedagógica que impulsó este proceso permitió superar las tradicionales experiencias de construcción curricular que han separado históricamente a los “diseñadores” de los “ejecutores” del currículum y que han condenado a los docentes y las docentes a desarrollar un trabajo pedagógico de carácter enajenado.

2.2. LAS DOCENTES Y LOS DOCENTES COMO PRODUCTORES DEL CURRÍCULUM

Se ha partido de la convicción de que cuando el trabajo intelectual, autónomo y solidario de los docentes y las docentes se compromete con la producción curricular, el diseño curricular es la expresión de las lógicas colectivamente construidas y democráticamente consensuadas, con las que se conviene actuar.

En este proceso se manifestó la firme voluntad de trabajar para contribuir a resignificar la institución educativa, conceptualizar su función específica y potenciarla desde el valor social que la educación tiene para nuestro pueblo, desde su doble perspectiva de categoría social, por un lado, y de institución históricamente construida, por otro. Y es el trabajo compartido con protagonismo docente el que logra hacer del currículum una importante y democrática construcción cultural, en tanto se consensúa la necesidad del ejercicio de la libertad en el nivel de las conciencias y en el nivel de las prácticas de los trabajadores y de las trabajadoras de la educación.

Se sostiene que cuando un diseño curricular es resultado de un trabajo que ha colocado en lugares centrales la deliberación, el juicio y la atribución y construcción de significados, tiene potencial para ubicar estas tres acciones en los procesos que suceden en las salas. Y, si esto es así, esos procesos son valiosos por su contenido democrático y democratizador.

2.3. QUÉ ENTENDEMOS POR CURRÍCULUM

Se parte de una concepción amplia de currículum, desde la intención político-pedagógica de superar la acepción instrumentalista de dicho concepto. Por esto, se define a este diseño curricular como herramienta de trabajo de las docentes y los docentes del Nivel Inicial, y como una herramienta conceptual que supone una respuesta a las preguntas de qué, cómo, por qué y para qué enseñar.

Al definir al Diseño Curricular como herramienta del trabajo docente, se considera que adquiere sentido y que contribuye a constituir prácticas pedagógicas, en tanto esté significado por los docentes y las docentes del Nivel, quienes tendrán potestad para decidir permanente y cotidianamente sobre la racionalidad de sus prácticas, en escuelas y salas concretas atendiendo realidades y grupos de aprendizaje históricos y singulares. Es una herramienta que debe y puede responder a las exigencias del trabajo docente y que se propone como diseño de intervención pedagógica de carácter teórico y metodológico, provisional, discutible e interpelable por la tarea de enseñar y aprender en contextos situados.

Desde este supuesto de base, se ha indagado la misma historia de construcción del campo de la teoría curricular, pensando desde lo pedagógico, sin desvirtuar su complejidad y especificidad como campo del conocimiento, que entiende sobre las reflexiones y prácticas de la Educación. Se considera pues, que la reflexión y la práctica se construyen interpellando distintos campos del conocimiento, con sentido crítico, sin caer en transposiciones mecánicas que reduzcan la potencialidad de definir y construir los sentidos del trabajo docente.

Se sostiene también que un diseño curricular que se propone servir realmente a la práctica docente tiene que explicitar y contribuir a analizar los marcos sociales, políticos, pedagógicos y didácticos; la relación entre la teoría y la práctica y la coherencia entre los planos del planeamiento, la ejecución y la evaluación de la intervención pedagógica. En síntesis, contribuir a analizar el currículum como diseño y el currículum como práctica.

Se entiende que es necesario aportar a orientar la vinculación entre la voluntad política y la competencia técnica entendida como dimensiones de trabajo docente, desde un diseño concebido como un espacio de construcción solidaria, de conocimientos a ser socializados y recreados desde las prácticas concretas y cotidianas. Desde el consenso unánime y la profunda convicción por el respeto a la autonomía del trabajo docente, se concibe al currículum como herramienta, escenario y estrategia que tiende a posibilitar que las docentes y los docentes del Nivel Inicial doten de sentido a su trabajo específico, profundizando la comprensión de los problemas de su práctica.

Ubicando la centralidad del conocimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se define al Diseño Curricular como una herramienta teórico-metodológica, que precisa y fundamenta los procesos de selección, organización y distribución del conocimiento que es considerado significativo, valioso y necesario respecto del proyecto social y educativo que, en un determinado momento histórico, sostienen los sujetos sociales que tienen el derecho y el deber de tomar decisiones educativas.

La toma de decisiones colectivas ha orientado la producción de un Diseño curricular que:

- Tenga un potencial orientador de las prácticas pedagógicas, de tal suerte que no se lo condene a ser un “tomo” más de la biblioteca escolar, o un instrumento burocrático.

- Pueda direccionar la posibilidad de diseñar y ejecutar acciones pedagógicas que permitan enseñar y aprender.
- Contribuya a movilizar permanentemente la reflexión crítica, ofreciendo marcos teóricos y orientaciones metodológicas pertinentes al Nivel y a los sujetos de aprendizaje que tienen derecho a la educación, es decir, derecho a conquistar el conocimiento desafiando sus potencialidades.
- Aporte elementos a las docentes y los docentes para que éstos puedan ayudar a los niños y a las niñas a pasar de la “familiaridad intuitiva” del saber cotidiano a la comprensión del conocimiento de las realidades y de los horizontes.
- Proporcione orientaciones sólidas para que las maestras y los maestros puedan constituirse en relevantes y creativos mediadores entre los niños y las niñas y el conocimiento, conscientes de que es la calidad de esta mediación la que genera la posibilidad de promover aprendizajes significativos, valiosos y necesarios.

Se habla, entonces, de “diseño” y no de “modelo” curricular, entendiendo que es en el trabajo de producción e indagación de los marcos teóricos y de las orientaciones metodológicas donde los docentes y las docentes se constituyen —en interacción con sus alumnos y alumnas concretos— en los/las recreadores de la propuesta curricular, para establecer las decisiones, condiciones y estrategias pertinentes a sus grupos de aprendizaje.

2.4. PRODUCCIÓN Y PRÁCTICA CURRICULAR: UN EJERCICIO PERMANENTE DE REFLEXIÓN CRÍTICA

Volviendo a desanudar la concepción del currículum como herramienta, se entiende que debe ser, al mismo tiempo, resultado de y generadora de reflexión crítica, interpretando que supone más que el conocimiento de los propios valores y la comprensión de la propia práctica (Mc Taggart y Singh, 1986).

La reflexión crítica implica una crítica dialéctica de los propios valores en un contexto social e histórico en el que los valores de los demás también deben ser considerados. Permite objetivar las prácticas e indagar sus conflictos y contradicciones, por una parte, y posibilita, por otra, la validación de la teoría mediante procesos de autorreflexión y reflexión colectiva, a través de los cuales se va comprobando la explicación teórica a la luz de las propias experiencias. Se trata de una tarea centrada en la construcción colectiva de los significados por medio de acciones de argumentación, contra-argumentación, interpretación, oposición y conjunción con los otros. Implica analizar las situaciones concretas, deliberar sobre ellas y sobre las explicaciones teóricas que pueden ayudar a la interpretación.

Desde estos fundamentos se entiende a la crítica como un concepto relacional, que sólo puede llevarse a cabo en un colectivo en el que existe la firme determinación de aprender de forma racional de los demás. La crítica como concepto y como proceso despliega sus elementos constitutivos, la acción y la reflexión, teoría y práctica, en una relación en la que cada una construye a la otra. Permite el acto de conocer el movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Se entiende que la dialéctica es “el pensamiento crítico que quiere comprender la ‘cosa misma’ (la esencia), y se pregunta sistemáticamente cómo es posible llegar a la comprensión

de la realidad" (Kosik, 1967, p.4). La reflexión crítica y el acto de conocer se concretan actuando con los otros y las otras, construyendo socialmente los significados de las cosas. Son actos en los cuales se descubren la propia voz y las otras voces. Es una praxis que somete las concepciones de sentido común al escrutinio crítico; genera posibilidades de emprender acciones de manera autónoma, acciones "informadas" por determinadas tesis teóricas, pero no prescritas por ellas; permite aprender de forma racional de los demás, empleando la razón y materializando la voluntad de conformar un grupo de personas con preocupaciones compartidas, que interactúan directamente entre sí, que informan y se informan, debaten y argumentan.

2.5. EL CURRÍCULUM COMO PROYECTO EDUCATIVO DEMOCRÁTICO, COMO DISEÑO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS

Un Diseño Curricular, producto y posibilitador de reflexión crítica, se configura también como un proyecto educativo esencialmente democrático, en tanto admite y moviliza el debate y la decisión colectiva sobre las condiciones de producción y reproducción de procesos y prácticas educativas. Su potencial democrático está promovido por la decisión de otorgar centralidad al conocimiento, reconociéndose la valía de los saberes cotidianos que, en relación con los conocimientos, van conformando el cuerpo de contenidos culturales que se seleccionan para organizar la estructura de contenidos escolares. Se trata de una decisión solidaria con la función pedagógica del Nivel Inicial, en tanto ubica la tarea estructurante del trabajo docente - el enseñar - en su justo lugar.

Es también una decisión solidaria con la voluntad expresada por los docentes y las docentes del Nivel Inicial de la provincia, de producir un currículum que dé direccionalidad y marcos teóricos metodológicos a la práctica docente, resguardándola de prescripciones enajenantes; y que oriente prácticas pedagógicas con capacidad para trabajar con todo el potencial cultural que los niños y las niñas portan, fortaleciendo solidariamente las aspiraciones compartidas con las familias sin caer en enseñanzas que realizan cotidianamente las mismas, pues el objetivo esencial es no perder el sentido de la escuela infantil.

Desde los fundamentos y la estructura de este diseño curricular se pretende contribuir a orientar prácticas autónomas y sometidas al escrutinio crítico de las maestras y maestros, definidos como trabajadores y trabajadoras intelectuales; prácticas alejadas de una "pedagogía de la rutina" -donde lo central es el ejercicio del hábito en sí mismo, cual contenido instrumentalizador del disciplinamiento-; prácticas pedagógicas que legitimen al Nivel Inicial como primer espacio del sistema educativo, valioso por sus potenciales enseñanzas y aprendizajes, en tanto pone al niño y a la niña en contacto con los conocimientos sistematizados, con los "saberes sabios", al decir de Bachelard.

Esto es posible si la dimensión de lo afectivo se pone a la base de los procesos de conquista en términos de aprendizajes significativos. Se enfatiza, además, que la relación afectiva y solidaria, dimensión fundamental de la relación pedagógica en el Nivel Inicial, es la que genera y fortalece la pasión por aprender y la construcción de la autoestima de los niños y las niñas, para que se piensen como sujetos valiosos en tanto son considerados y aceptados como tales.

Esta propuesta significa la posibilidad de plantear y trabajar la relación teoría-práctica como una relación recíproca, en la que teoría y práctica se informan entre sí y son mutuamente interdependientes. Y el trabajo con esta relación, que se materializa en la autono-

mía docente, permite diseñar los propios caminos, los proyectos curriculares en acción, en cada institución educativa y en cada sala del Nivel Inicial. Seguramente serán propuestas diversas, en tanto diversos son los grupos, las situaciones empíricas, las realidades institucionales y zonales. Pero esta diversidad encuentra en el diseño una racionalidad y una direccionalidad común, de tal suerte que permite llegar a metas homogéneas en calidad y democratización de logros educativos.

¿Por qué? Porque la propuesta de contenidos efectuada desde el diseño curricular, indica el corpus de conocimientos y saberes que tienen derecho a aprender todos los niños y las niñas de la Provincia del Neuquén que concurren al Nivel Inicial, sin distinción de ninguna índole. El pronunciamiento, en este sentido, propone un diseño curricular que interprete la diferencia, que reconozca la heterogeneidad, pero que también se pronuncie con respeto a la defensa del principio democrático de la igualdad, no admitiéndose la discriminación ni la marginación. El drama de la desigualdad, y de las condiciones de producción y reproducción de la misma, es un conflicto central que impide la construcción de una sociedad esencialmente democrática. Es un problema social a atender por parte del Estado que tiene la obligación indelegable de sostener la escuela pública y de garantizar condiciones dignas de vida para el conjunto de ciudadanos y ciudadanas. Al interior de la escuela, es responsabilidad de los docentes y de las docentes comprender esta problemática y promover acciones pedagógicas que permitan fracturar una tradición conservadora de cultura autoritaria que presenta a la realidad social como un orden natural, un orden al interior del cual se ha legitimado la desigualdad social como si esta fuera un problema individual y no consecuencia de injustas relaciones económicas, sociales y políticas.

Por todo lo expresado, se sostiene con énfasis que las diferencias no pueden ni deben convertirse en desigualdades al interior de la escuela. En esta utopía, entendida como un espacio posible de ser construido mediante la voluntad colectiva, se plantea el deseo de generar un proyecto que pretenda llevar a la práctica una propuesta democrática.

En síntesis, se propone un diseño que tenga presente la complejidad de interpretar a la Educación en su doble dimensión -práctica social y campo de conocimiento-. Desde el trabajo compartido sobre esta complejidad conceptual, este diseño, aspirando a generar procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje valiosos, significativos y necesarios, pretende comunicar los principios y rasgos esenciales de un proyecto educativo decidido colectivamente. Pretende también estar permanentemente abierto a la discusión crítica, para que pueda ser implementado efectivamente en la práctica.

Es una aspiración compartida que maestras y maestros del Nivel Inicial encuentren en este diseño, producido colectivamente, un espacio académico de liberación de las rutinas y de las prácticas mecánicas y ritualizadas. Se aspira también a que cada docente del Nivel interroge la perspectiva en la que el currículum se inscribe, que no la acepte como dada.

Por todo esto, se comparte la necesidad de que en cada escuela y en cada sala del Nivel Inicial, las docentes y los docentes -como intelectuales comprometidos- generen un clima de reflexión y debate sincero sobre los fundamentos de los contenidos culturales con los que se trabaja, sobre la intencionalidad y finalidad que promueve y direcciona el trabajo docente, y sobre las estrategias que lo vertebran. Organizar y profundizar esta reflexión se asume como condición insoslayable, en tanto significa organizar la reflexión sobre el currículum, sobre sus condicionamientos y efectos, desde el “develamiento” de las prácticas pedagógicas, desde el “develamiento” del currículum “actuado”.

Se ha expresado, y es preocupación colectiva, que la cotidianeidad “natural” que muchas veces asume la práctica docente lleva a descuidar la formación teórica, la indagación y el estudio. Este descuido, en general, se sustituye falazmente con una pseudoapropiación de “modas pedagógicas”. Las exigencias a las que se somete a maestros y maestras, la ausencia de tiempo y de espacio institucional para vincularlas con los conocimientos que se constituyen en el oficio de ser docente impiden reflexionarlas críticamente. Así, este conjunto de situaciones puede conducir a prácticas tecnocráticas que obturan las posibilidades de generar auténticos cambios o innovaciones pedagógicas. Culpar de esta situación a los docentes y a las docentes significa ocultar las causas y dimensiones del problema educativo y alentar un análisis superficial del mismo.

Persisten condiciones materiales y simbólicas y regulaciones sobre el trabajo docente que no habilitan, objetivamente, las posibilidades de analizar, planificar, seguir, evaluar y redefinir lo que día a día sucede en las aulas, uniendo teoría y práctica, reflexión y acción. Con conciencia crítica sobre estos conflictos, pronunciarse por un diseño curricular centrado en la presentación de conocimientos significativos socialmente válidos y necesarios, para que en el Nivel Inicial los maestros y maestras enseñen y los niños y las niñas aprendan, significa la decisión colectiva de asumir el compromiso de cumplir con y hacer cumplir la misión fundante, histórica de la escuela pública argentina, y es jerarquizar el trabajo docente, es proponerse no ser cómplice de tendencias dominantes que pretenden concentrar el poder y, por ende, el conocimiento. El desafío está planteado.

El trabajo compartido permite hacer del Diseño Curricular una construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones (García-Vera, 1988) y que propone analizar los contextos concretos que le van dando forma, sin soslayar obstáculos y conflictos.

Por la firme convicción de que el conocimiento es construcción social, desde el mismo proceso de construcción curricular, se consensua contribuir solidariamente a la conquista del ejercicio autónomo y responsable del trabajo docente, en tanto condición fundamental para que los niños y las niñas del Nivel Inicial tengan experiencias de aprendizaje valiosas, y en tanto derecho colectivo del sector docente. Es éste un Diseño Curricular construido colectiva y solidariamente, porque *“la investigación y desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y existen perspectivas para llevar esto a la práctica. No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores, necesitan estudiarla ellos mismos”*. (Stenhouse, 1984).

Desde estas convicciones, definimos un proyecto curricular que se va a verificar en la acción del aula con quienes lo pensaron, protagonistas que manifiestan la necesidad de poner en tensión este diseño en un proceso de evaluación comprehensiva y permanente por parte del conjunto de maestras y maestros que construyen cotidianamente el Jardín de Infantes y el Jardín Maternal. Se trata de protagonistas comprometidos con la imprescindible utopía de formar sujetos sociales con potencial para decidir sobre proyectos colectivos e individuales, recapturando la mística del trabajo docente, la alegría de enseñar y de comprobar que los niños y las niñas conquistan conocimientos, desafían sus potencialidades, abren horizontes y ensayan nuevas alas. Protagonizamos la producción de un Diseño Curricular con una fuerte carga de utopía, conscientes de que posible y necesario educar para un por-venir de justicia, libertad, solidaridad y reclamos de igualdad.

2.6. BIBLIOGRAFÍA

García–Vera, A. (1988). Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del currículum, en Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development. N° 42, pp. 11–124

Kosik, K. (1967). Dialéctica de lo concreto. México, México. Grijalbo.

McTaggart, R. & Singh, M. (1986). New Directions in Actions Research. En Curriculum perspectives. Volumen 6. N°2.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. España, Madrid: Morata.

Fuente documental

Provincia del Neuquén, Secretaría de Estado de Educación (1995). Diseño Curricular del Nivel Inicial. Recuperadode <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularnivelinicial.pdf>.



“LOS INNUMERABLES LABERINTOS”

Artista: Carlos Juárez

3. MARCO SOCIO POLÍTICO PEDAGÓGICO

3.1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y AL CUIDADO DE LA PRIMERA INFANCIA EN LAS BASES JURÍDICAS QUE INSTITUCIONALIZAN EL NIVEL INICIAL.

El Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén se instituye como política educativa de carácter participativa, como construcción académica colectiva y como norma inscripta en el conjunto de bases constitucionales y legales que consagran derechos de ciudadanía, obligaciones estatales y responsabilidades colectivas.

El Jardín de Infantes y el Jardín Maternal son reconocidos como ciclos que configuran un nivel del Sistema Educativo Nacional y Jurisdiccional en la legislación vigente. El estatuto de nivel educativo institucionalizado jurídicamente consagra su identidad y su función pedagógica en la atención del Derecho a la Educación para la Primera Infancia.

Diseñar la Educación Inicial desde el enfoque de Derechos Humanos exige reconocer que los niños y las niñas son Sujetos de Derecho desde el nacimiento por su condición de ciudadanos y ciudadanas, y esta es la perspectiva ética, política, filosófica y antropológica en la que se inscribe el Diseño Curricular del Nivel Inicial en la Provincia del Neuquén.

Desde esta perspectiva, el ejercicio del derecho a la educación que corresponde a la Primera Infancia se vincula, necesariamente, con el derecho al cuidado. Participar, disfrutar y beneficiarse de la experiencia educativa en el Nivel Inicial requiere que todos los niños y niñas tengan igualdad de oportunidades y de posibilidades para desarrollarse plenamente como infantes en ambientes protectores.

Mirar conjuntamente la cuestión del cuidado y la educación deriva de reconocer los puntos de intersección que ambos tienen en la Primera Infancia, al tiempo que permite dar cuenta de sus tensiones y sinergias, tanto en el contexto social como institucional, puesto que:

se afirma que educar y cuidar a nuestras infancias, acompañando a las familias, es una responsabilidad indelegable del Estado. El carácter multidimensional del cuidado que los más pequeños necesitan requiere el compromiso y la intervención conjunta de distintos sectores del Estado y de la sociedad (Picco y Soto, 2013, p. 12).

El derecho de los niños y niñas a recibir educación y cuidado es reconocido en Tratados y Pactos Internacionales y en la legislación educativa vigente sancionada en las jurisdicciones nacional y provincial.

El derecho a la educación y al cuidado de la primera infancia en las regulaciones de jurisdicción internacional

La normativa Internacional con rango constitucional en nuestro país sienta sus bases en La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que consagra a la Educación como un Derecho Básico Humano. Su institucionalización como Derecho Humano y su carácter universal son reconocidos por el conjunto de Pactos y Tratados internacionales, en un significativo avance del campo de los Derechos Humanos en general y el reconocimiento de la Educación como un Derecho en particular.

Por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) el Estado Nacional se obliga a reconocer el derecho de toda persona a la educación (art. 13) y orientarla hacia el pleno desarrollo de la personalidad y la dignidad humana, al respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Confiere una direccionalidad a la práctica de la educación de carácter solidario con valores humanistas y democráticos, estableciendo que la educación “debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos” (art. 13).

Posteriormente, la Convención de los Derechos del Niño (1989) retoma en sus fundamentos la consagración del derecho a cuidados y asistencias especiales que tiene la infancia y considera en el preámbulo que “el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad”.

El derecho a la identidad de niños y niñas es reconocido al mandar que “el niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad” (art. 7) y a ser cuidado por sus padres. El derecho a la identidad es derecho protegido, en tanto el Estado se obliga al compromiso de “respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas” (art. 8). Advierte que cuando un niño o una niña son privados ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, el Estado tiene la obligación de prestar la asistencia y la protección apropiadas para restablecer rápidamente la identidad que le fuere negada y/o apropiada. El reconocimiento del Derecho a la Identidad de la Primera Infancia como derecho consagrado y protegido, adquiere un estatuto de valor social y público en el marco del Estado de Derecho y la Democracia Social y Cultural sobre todo en nuestro país, haciendo memoria del robo de bebés por parte del Terrorismo de Estado. Entendemos que el Derecho a la Educación se ejerce desde el soporte del Derecho a la Identidad, el reconocimiento, el respeto y la valoración de las identidades desde las cuales se viven las Infancias.

La Convención de los Derechos del Niño consagra específicamente el Derecho a la Educación y postula como deber del Estado “reconocer el derecho del niño a la educación a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”. Obliga al Estado a adoptar “cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención” (art. 28, ratificado por Ley Nacional N°23849).

El art. 29 define la orientación del modelo educativo, indicando los siguientes fines y valores educativos:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

El campo de los Derechos de la Primera Infancia se amplía en el reconocimiento de los derechos al descanso, al esparcimiento, al juego y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. La Convención obliga a respetar y promover “el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística” (art. 31). Para el ejercicio del derecho se deben generar oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad, para que niños y niñas sin distinción participen de la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento —dimensiones de la vida humana—.

El derecho de niños y niñas a vivir plenamente sus infancias es un derecho protegido. Corresponde al Estado protegerlos de la explotación económica y del ejercicio de “cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social” (art. 32).

En el año 2005 se introduce la Observación General N°7 que fortalece la consagración de los Derechos de la Primera Infancia, reconociendo el valor de la Educación Inicial. En el pliego de recomendaciones que introduce, reafirma el reconocimiento de la Primera Infancia como sujeto colectivo de derecho, como portador de todos los derechos consagrados en la Convención y como período vital esencial para la realización de estos derechos. Para el ejercicio pleno de los derechos consagrados y protegidos, la Primera Infancia debe acceder a “servicios de cuidado” que reúnan estándares de calidad, tanto en el plano de la infraestructura y los recursos materiales como en la formación de los profesionales responsables (art. 23 de la Observación 7).

El movimiento de los Derechos Humanos, que desde la segunda mitad del siglo XX se expresa en el plano internacional, ha prestado especial atención a la Primera Infancia y a su reconocimiento como Sujeto Colectivo de Derecho. Convenciones y Tratados reconocidos e incorporados en la norma fundamental de nuestro país la —Constitución Nacional— garantizan y protegen jurídicamente el corpus de derechos fundamentales para que nuestros niños y niñas, sin distinción de ningún tipo, vivan y disfruten sus Infancias.

El derecho a la educación y al cuidado de la primera infancia en las regulaciones de jurisdicción nacional

El conjunto de normativas nacionales que regulan los tramos del derecho a la educación en el sistema de educación pública explicita la responsabilidad del Estado en garantizar el cumplimiento efectivo de este derecho. En Argentina, y como producto de las luchas por los derechos humanos en general y por el derecho a la educación en particular, se ha conquistado en el plano de la ley el reconocimiento del derecho a la educación para la Primera Infancia y, consecuentemente, la institucionalización del Nivel Inicial como primer nivel del sistema educativo y como inicio de las trayectorias educativas.

La Constitución Nacional establece el derecho de “todos los habitantes de la Nación [...] de enseñar y aprender” (art. 14), y especifica que es atribución del Congreso:

sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales, que aseguren la responsabilidad indelegable del estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal” (CN, art. 75, inc. 19).

La relación entre Educación y Cuidado, reconocidos como Derechos Humanos Fundamentales, es consagrada constitucionalmente al establecer que se debe legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución y los Tratados Internacionales vigentes sobre derechos humanos, prestando particular atención a los niños y las niñas —así como también a mujeres, ancianos y personas con discapacidad— (art. 75, inc. 23).

La Ley de Educación Nacional N°26206 —en adelante, LEN— confiere al Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la responsabilidad de garantizar la Educación Inicial. La norma define a la Educación y al Conocimiento como bien público y derecho personal y social, garantizados por el Estado (art. 2); como prioridades nacionales y políticas de Estado tendientes a “profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales” (art. 3). Consagra al Estado con función docente, puesto que tanto el Estado Nacional como los Estados Provinciales “tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho”(art. 4). El artículo 8, determina que:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley Nacional N°26206, art 8.)

La institucionalización de la educación inicial como nivel educativo

El reconocimiento de la Educación Inicial como unidad pedagógica y espacio educativo institucionalizado es definido por la LEN en su artículo 18, estableciendo la obligatoriedad para los cinco años de edad.

El proceso de institucionalización y reconocimiento de la Educación Inicial se fortalece y amplía por Ley Nacional N°27045, modificatoria de la LEN. En el marco de esta norma, “la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los niños y las niñas desde los 45 días hasta los 5 años de edad, siendo obligatorios los dos últimos años” (art. 3, modificatorio del art. 18 de la LEN). El concepto de Unidad Pedagógica refiere tanto a las oportunidades de ingresar al jardín desde edades tempranas como también a experiencias que enriquecen las trayectorias educativas desde el nacimiento en las instituciones infantiles. Se trata de un concepto estructurante de la identidad y función pedagógica del Jardín de Infantes y del Jardín Maternal, superador de las tradicionales concepciones propedéuticas y asistencialistas que dominaron el campo de la educación para la Primera Infancia. La norma amplía el principio de obligatoriedad incluyendo a la población de 4 y 5 años de edad y obliga al Estado nacional y a los Estados provinciales a universalizar los servicios educativos para los niños y las niñas de 3 años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población (art. 19 de la LEN, modificado por art. 4 Ley Nacional 27045). Cabe aclarar que la universalidad no debe entenderse como obligatoriedad de asistencia de los niños y las niñas de la franja etaria indicada a instituciones educativas del nivel. Debe interpretarse como la obligación estatal de garantizar el acceso y el ejercicio efectivo del derecho a la educación a los sujetos de derecho, independientemente de sus condiciones materiales y simbólicas de vida.

La Educación Inicial, desde el enfoque de derecho consagrado por ley, se instituye en un espacio valioso en el que los niños y niñas menores de 5 años participan de enseñanzas y de aprendizajes que parten del reconocimiento de sus historias, identidades y contextos singulares. Reconoce e impulsa las potencialidades de esta Primera Infancia y asegura oportunidades y posibilidades para que niños y niñas, en los primeros años de vida, se ‘encuentren’ con experiencias educativas y de cuidado que les permitan avanzar en sus procesos comunicativos, cognitivos, corporales, afectivos, sociales, artísticos como base fundamental de posteriores construcciones.

La promoción del Juego constituye tanto un fin como un objetivo de la Educación Inicial, reconociéndose como un contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social de los niños y las niñas.

Así, el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de expandir los servicios de Educación Inicial; promover y facilitar la participación de las familias en el desarrollo de las acciones destinadas al cuidado y educación de sus hijos e hijas; y de asegurar el acceso y permanencia con igualdad de oportunidades atendiendo a los sectores menos favorecidos de la población. Asumen, también, la responsabilidad de la regulación, el control y la supervisión de las instituciones educativas de la Primera Infancia con el objetivo de asegurar la atención, el cuidado y la educación integral de los niños y las niñas (LEN, art. 21).

La Educación Inicial comprende el Jardín Maternal para niños y niñas de 45 días hasta los dos años de edad inclusive y el Jardín de Infantes para la franja etaria de 3 a 5 años inclusive (LEN, art. 24).

La institucionalización de la Educación Infantil como nivel y tramo del Sistema Educativo Formal admite distintos formatos institucionales en atención a las características de la diversidad de contextos geográficos, sociales y culturales. Se suman a las organizaciones existentes, salas multiedades o plurisalas, salas de juego y otras modalidades que pudieren conformarse según lo establezca la reglamentación de la ley. La educación de la Primera Infancia en el Nivel Inicial debe estar a cargo de personal docente titulado y la supervisión corresponde a las autoridades educativas de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Nivel Inicial, como espacio educativo formal, ha conquistado identidad pedagógica desde el marco legal vigente, superando las tradicionales concepciones propedéuticas y asistencialistas que obturaron su potencial formativo. Nuestro desafío es construirlo y promoverlo como espacio de ejercicio pleno del derecho a la educación de los niños y las niñas.

El derecho a la educación y al cuidado de la primera infancia en las regulaciones de jurisdicción provincial

La Constitución Provincial, sancionada en 2006, define a Neuquén como “una provincia indivisible, laica, democrática y social”, reservando para el pueblo el ejercicio de la soberanía. Por esta norma fundamental, las ciudadanas y los ciudadanos neuquinos tienen derecho a ser partícipes en un plano de igualdad social y legal “sin distinción de sexo, origen étnico, idioma y religión”, (art. 22). La Constitución de la Provincia del Neuquén,

al proclamar los derechos económicos y sociales, al plantear mecanismos y procedimientos que garantizan la eficiencia y la equidad en la justicia, expresa un pleno reconocimiento de derechos y libertades para el hombre y la sociedad provincial. Expresa también, una clara decisión por la democracia como forma de vida y por el Estado de Derecho como regulador de las relaciones sociales (Diseño Curricular del Nivel Inicial, 1995).

La Convención Internacional de los Derechos del Niño es incorporada a la Constitución y, por tanto, niños, niñas y adolescentes son reconocidos como sujetos activos de derecho, a quienes se debe garantizar la protección de estos derechos y su ejercicio (art. 47). También, en el mismo artículo, expresa que el “Estado legisla y promueve medidas de acción positiva tendientes al pleno goce de sus derechos, removiendo los obstáculos de cualquier orden que limiten de hecho su efectiva y plena realización”. Expresa, por otra parte, que es prioritaria la “efectivización de tales derechos, en el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas, todas las acciones útiles y necesarias para la protección y promoción de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, privilegiando su interés superior”.

Se reconoce, asimismo, la “preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas neuquinos como parte inescindible de la identidad e idiosincrasia provincial [garantizando] el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (art. 53). La Constitución provincial, igual que la Constitución Nacional en su artículo 75, inciso 17, consagran tanto el derecho a la educación de los pueblos originarios como también su derecho a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan.

La Constitución Provincial consagra al Estado como garante de la Educación Pública, laica, gratuita y obligatoria desde el Nivel Inicial hasta completar el Nivel Medio en sus diferentes modalidades. Establece como fines de la educación una formación centrada en “las instituciones democráticas, la solidaridad humana, la familia y los principios de moral que respeten la libertad de conciencia” (art. 110).

El Consejo Provincial de Educación, autárquico e integrado por representantes de docentes en actividad, de Consejos Escolares locales y del Poder Ejecutivo, se conforma como gobierno de la educación con rango constitucional (art. 118). La Constitución Provincial, sancionada en 2006, mantiene los principios de co-gobierno con autarquía técnica y administrativa consagrados por la primera Constitución Provincial en su artículo 255 y la Ley Provincial N°242 de 1962. Por su parte, la Ley Provincial N°242, y su Decreto Reglamentario N°572, consagran el Gobierno Colegiado de la Educación en la figura del Consejo Provincial de Educación como “encargado de organizar y administrar la enseñanza en todos los niveles, excepto el universitario”.

La concepción de participación democrática en el Gobierno de la Educación Provincial se vincula a sus funciones como garante del derecho a la educación en el marco de un paradigma de política social de carácter universalista y de Estado con función docente. El artículo 29 de la Ley Provincial N°242 consagra los siguientes ‘Servicios Sociales Escolares’: sanidad escolar, orientación profesional, gabinetes psicológicos, cooperadoras, cooperativas, régimen de becas escolares, bolsas de estudio, residencias estudiantiles, comedores escolares, asistencia social, seguros y “aquellos otros que el Consejo Provincial de Educación considere necesarios”.

Reconoce al Nivel Inicial como nivel partícipe de la educación formal con su primigenia denominación de “preprimario” y dependiente de la Dirección de Enseñanza Primaria. Como resultado de la lucha de las docentes y los docentes del Nivel Inicial por el reconocimiento de la identidad y función pedagógica, la singularidad y los objetivos propios del Nivel Inicial, se conquista su ‘independencia’ con la creación de la Dirección de Enseñanza Inicial en la coyuntura de la recuperación del régimen constitucional, mediante Resolución N°1427/1984 y Modificatoria N°1140/1986.

La Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén N°2945, sancionada en 2014, en el mismo tenor que la LEN, reconoce a la educación y al conocimiento como derecho personal, social y bien público y el Estado Provincial tiene la obligación indelegable, imprescriptible e inalienable de garantizar su pleno ejercicio. Corresponde al Estado Provincial “asegurar, proveer y garantizar una educación pública, gratuita, laica, integral, permanente, inclusiva, científica, equitativa con justicia social y de excelencia” (art. 3).

Los principios que definen el modelo educativo reconocen la tradición de la escuela pública en nuestro país y los enfoques de inclusión educativa y justicia socio-educativa inscriptos en un paradigma de pedagogía crítica, estrictamente relacionado con el enfoque de los Derechos Humanos Fundamentales. Los fines de la Educación orientan una formación de carácter integral y permanente que permita definir y construir proyectos de vida individuales y colectivos, orientados por “los valores de la libertad, el respeto a la diversidad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, el bien común, la solidaridad y la paz” (art. 2).

El Art. 6° refiere a las personas migrantes, expresando que “el Estado provincial garantiza a las personas migrantes, sin Documento Nacional de Identidad, el acceso a todos los

niveles del Sistema Educativo, debiendo cumplimentar el trámite conforme lo establecido en la Constitución Nacional y la Constitución Provincial”.

El tramo de obligatoriedad se establece desde los cuatro (4) años de edad hasta la finalización del Nivel Secundario y afirma que las “políticas públicas provinciales deben asegurar los medios necesarios para el cumplimiento de esta obligación, a través de alternativas institucionales y pedagógicas que se ajusten a los principios de equidad, igualdad y excelencia” (art. 12).

El reconocimiento del nivel inicial en la legislación provincial

Coherente con la legislación nacional, la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén define al Nivel Inicial como unidad pedagógica y como primer nivel educativo del Sistema formal que garantiza la temprana atención educativa a niñas y niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. La obligatoriedad escolar comprende los 4 (cuatro) y 5 (cinco) años de edad (art. 31). En este sentido, es obligación del Estado Provincial “universalizar progresivamente el Nivel Inicial, asegurando su provisión y regulando su funcionamiento, con garantía de igualdad de oportunidades para todas y todos y la extensión gradual de la escolaridad” (art. 32). La estructura académica del Nivel Inicial, en correspondencia con la legislación nacional, reconoce las etapas de Jardín Maternal y Jardín de Infantes y distintos formatos institucionales, a los efectos de proyectar la universalización y expansión de la educación formal para la Primera Infancia, según las posibilidades y viabilidades de los contextos territoriales.

El derecho de la Primera Infancia a la Educación también debe ser asegurado a niños y niñas “cuyas madres se encuentren privadas de libertad, [asegurando su concurrencia] a Jardines Maternales o de Infantes [y su participación] en actividades educativas y recreativas en diferentes ámbitos” (art. 38).

Los fines y objetivos de la Educación Inicial se definen en estricta correspondencia con el paradigma de los Derechos Humanos y el reconocimiento de la función pedagógica del Nivel Inicial. Establecen que los niños y las niñas que concurren al Nivel Inicial deben participar de experiencias educativas que

articulen sus necesidades lúdicas, de exploración y expresión, [que] desarrollen su capacidad creativa y el placer por el conocimiento [...] en todos los campos del saber, [que] promuevan el juego como contenido de alto valor cultural y educativo para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social, [y que garanticen] una enseñanza de conocimientos significativos que amplíen y profundicen sus aprendizajes (art. 36).

Las bases legales vigentes en la Provincia del Neuquén reconocen la necesidad y el imperativo ético de organizar y desarrollar las instituciones educativas necesarias a la Primera Infancia para garantizarle el pleno ejercicio del derecho a la educación y al cuidado en situaciones de igualdad de oportunidades, condiciones y posibilidades.

Reafirmamos lo enunciado en el texto curricular de 1995:

La educación como derecho, el respeto por la libertad de conciencia, las instituciones de educación común, laica, gratuita y obligatoria, los principios de democratización en las relaciones pedagógicas y en el tratamiento del conocimiento escolar tienen fuerza de ley en la Provincia del Neuquén.

Principios y garantías co-constitutivos del enfoque de Derechos Humanos y de Educación Democrática presentes y consagrados por la legislación vigente en las jurisdicciones nacional y provincial, deben sostenerse con políticas públicas generadoras de condiciones materiales y simbólicas justas, para que nuestros niños y niñas, en tanto iguales como sujetos de derecho, se eduquen en una Escuela Infantil relevante como institución pedagógica y cultural.

Políticas de ampliación y reconocimiento de instituciones educativas para la primera infancia

La Ley Nacional N°27064 de 2014 fija los criterios y principios generales de regulación y supervisión para las instituciones que tienen funciones educativas y no están incluidas en la enseñanza oficial. El art. 1 establece las condiciones de funcionamiento y supervisión pedagógica de aquellas instituciones no oficiales que brindan educación y cuidado en la Primera Infancia, en la franja etaria que va de los 45 días a los 5 años de edad. Comprende instituciones de gestión estatal, privada, cooperativa o social, gremiales, incluidos los centros de desarrollo infantil. Para el caso de las instituciones dependientes de organismos oficiales —tales como salud, desarrollo social y otros— se establece una acción concurrente de éstos con las autoridades educativas competentes. Por su parte, los Centros de Desarrollo Infantil —regulados por Ley N° 26233 de 2007— deben ser supervisados pedagógicamente por parte de la autoridad educativa competente de cada jurisdicción, estableciendo una acción coordinada con la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (Ley Nacional N°27064, art. 3).

La norma encuadra a las instituciones educativas para la Primera Infancia que se desarrollan en ámbitos de enseñanza no oficiales en el modelo educativo del Nivel Inicial, definido como Unidad Pedagógica por la LEN. Fija para estas instituciones educativas no oficiales fines educativos y de cuidado y establece que deben garantizar los mismos objetivos que la LEN establece para el Nivel Inicial.

Las instituciones educativas no oficiales participan también de las características del modelo organizacional establecido para la enseñanza oficial. En la esfera de la enseñanza no oficial se reconocen los siguientes tipos de organización institucional: a) Jardines maternos — para niños y niñas de cuarenta y cinco (45) días hasta los dos (2) años de edad, inclusive—; b) Jardines de Infantes —para niños y niñas entre los tres (3) y los cinco (5) años inclusive—; c) Escuelas infantiles —toman toda la franja etaria que corresponde al Jardín Maternal y al Jardín de Infantes—; d) Centros de Desarrollo Infantil —regulados por Ley Nacional 26233 e incorporados a esta norma—; e) otras formas organizativas que brinden cuidado y educación sistemática a la Primera Infancia, tales como salas de juego, servicios de atención a la Primera Infancia domiciliarios, hospitalarios, en contextos de privación de la libertad de las madres, para la atención educativa y de cuidados de niñas y niños nacidos y/o criados en estos contextos.

El conjunto institucional indicado debe seguir los lineamientos curriculares y las disposiciones pedagógicas establecidas para la educación inicial, según corresponda y conforme a los alcances de la LEN.

La regulación del carácter pedagógico que deben tener las instituciones educativas no oficiales —con excepción de los Centros de Desarrollo Infantil— y el control estatal sobre las mismas se definen claramente en la norma al establecer que las actividades deben estar a cargo de personal con título docente en todas las secciones; que la supervisión es responsabilidad de docentes y/o profesionales del área de educación designados por autoridades educativas competentes en cada localidad y jurisdicción; que la autoridad educativa oficial debe controlar tanto las condiciones edilicias, de seguridad e higiene de las instituciones como los aspectos pedagógicos —proyecto institucional, principios, normas y valores, propuestas de enseñanza, los vínculos con los niños, las niñas y sus familias, y todas aquellas cuestiones que deriven de los lineamientos curriculares y la normativa vigente—.

Con carácter de disposición transitoria se establece que, en los casos en que no sea posible cumplir con la obligación de cubrir los cargos con personal con título docente, las instituciones deberán contar con un coordinador pedagógico como mínimo cada cinco (5) secciones, quien podrá tener sala a cargo. Para cumplir con el principio de cobertura con titulaciones docentes específicas para el Nivel Inicial, la Ley obliga a las distintas jurisdicciones a planificar, en términos de plazos, criterios y procedimientos, una política de cobertura de cargos docentes en todas las instituciones educativas no oficiales que atienden a la Primera Infancia.

La decisión política de la regulación y control por parte del Estado hacia este sector se advierte también en la decisión de organizar jurisdiccionalmente Sistemas de Relevamiento y de Registro de las instituciones de gestión pública, estatal, privada, cooperativa y social, no incluidas en la enseñanza oficial que brindan educación y cuidado a la Primera Infancia. La decisión estatal de regular, supervisar y controlar el conjunto de instituciones educativas de carácter no oficial que atiende a niños y niñas de 45 días a 5 años de edad, es una política fundacional en el país en estricta relación con la consagración jurídica del Nivel Inicial como primer tramo del Sistema de Educación Pública. Se trata de una política de ampliación del derecho a la educación y al cuidado para nuestros niños y niñas, de reconocimiento de la función educativa y de la identidad pedagógica de las instituciones educativas del nivel, independientemente de su régimen de dependencia y de compromiso con la obligación estatal de garantizar derechos desde el rol de principalidad del Estado en materia educativa.

Políticas intersectoriales para el cuidado de la primera infancia

La política pública para la Primera Infancia en los inicios del Siglo XXI en el país se inscribe en el paradigma de protección integral de los derechos, reconociendo a los niños y a las niñas como sujetos de derecho desde el nacimiento y sustituyendo el paradigma asistencial del tutelaje.

Desde este enfoque, la LEN establece nuevas políticas de articulación inter-ministerial con el objetivo de ampliar los derechos de niños y niñas. Estas políticas se orientan al trabajo de promoción de sectores sociales que, en el marco de políticas neoliberales, eran considerados objeto de compensación y atendidos por políticas focalizadas de carácter

asistencial.

El enfoque de derecho orienta la reformulación de la política pública para la Primera Infancia impulsando un modelo más democrático, orientado por el principio de justicia social y la recuperación del rol del Estado con función social. Es decir, se trata de una ampliación de derechos para quienes están en posición de desigualdad social, económica y cultural para los cuales se destinaron instituciones de carácter asistencial y/o filantrópico, negándoles el derecho a la educación.

El enfoque de política pública basado en el derecho tiende a promover igualdad de oportunidades y posibilidades en el acceso a instituciones educativas de carácter integral, con potencialidad para enriquecer universos culturales y garantizar derechos. En el marco de un modelo de política pública de ampliación de la prestación estatal, el Estado tiene la obligación de implementar políticas intersectoriales acordando y concertando acciones entre las dependencias estatales que son soportes del Sistema de Seguridad Social, a los efectos de resguardar, proteger y promover el 'Interés Superior del Niño y de la Niña'. El modelo de intersectorialidad en materia de política pública está presente en la legislación que analizamos a continuación.

La LEN establece en su art. 22 que, para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas a la educación inicial y al cuidado establecidos por la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N°26061 de 2005, se articularán y/o crearán mecanismos de gestión entre organismos gubernamentales. El marco jurídico vigente vincula áreas del Ministerio de Educación con el área de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a los efectos de favorecer una política integral para la Primera Infancia¹. La norma habilita la implementación de estrategias de desarrollo infantil que contemplen las particularidades locales —el territorio geográfico y social en el que se va a actuar—, la potestad de las áreas gubernamentales facultadas para intervenir en el ámbito de la educación no formal y la participación de las familias y otros actores sociales. La población a atender integralmente está definida por la franja etaria de niños y niñas de 45 días a 2 años de edad.

La provincia de Neuquén sanciona también una Ley de Protección Integral de la Niñez, Adolescencia y Familia N°2302 (de 1999) en el modelo de políticas intersectoriales, de concurrencia de dependencias estatales y organizaciones de la Sociedad Civil. El objetivo radica en la elaboración, articulación y evaluación de programas específicos de diferentes áreas —salud, educación, vivienda, entre otras— con criterios de intersectorialidad, interdisciplinariedad y participación activa de la sociedad.

Como política de ampliación de derechos y con características de intersectorialidad, se sanciona en el año 2007 la Ley de Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y Regulación N°26233. En su art. 3 expresa que "los Derechos de las niñas y niños en estas instituciones quedan garantizados por la Ley [de Protección Integral de Derechos del Niño, Niña y Adolescente] N°26061, sus decretos reglamentarios y los tratados internacionales de los que la Nación es parte". Los Centros de Desarrollo Infantil son definidos como "espacios de atención integral de niños y niñas de hasta 4 años de edad" (art. 2) y pueden ser gubernamentales y no gubernamentales (art. 5). La norma explicita que estos Centros

¹ Esta norma habilita la creación de instituciones no formales de educación para los niños y niñas de 45 días a 2 años de edad, bajo la figura de gestión social.

podrán interactuar con servicios e instituciones de distintos ámbitos para el desarrollo de actividades culturales, educativas y sanitarias que contribuyan a la formación integral.

En síntesis, el corpus legal analizado se compromete fundamentalmente con el Derecho al Cuidado y la definición de políticas intersectoriales como políticas de cuidado. Sus fundamentos y objetivos se definen como condiciones de garantía para proteger los derechos consagrados por la Convención Internacional de los Derechos de los Niños. Si la política diseñada se concreta en política pública, las instituciones y las acciones conducentes a efectivizar un sistema de protección para el desarrollo integral de la Primera Infancia como colectivo de derecho, contribuirán sensiblemente a universalizar el acceso, la permanencia y el disfrute del derecho a la educación en las instituciones de Nivel Inicial de la provincia del Neuquén.

Legislación tributaria del derecho a la educación

Otras leyes que son parte del corpus de normativas nacionales con sensible incidencia respecto de los derechos a la educación y al cuidado son las leyes de Educación Sexual Integral, de Identidad de Género y de Discapacidad e Inclusión.

Respecto de la Educación Sexual Integral, la Ley N°26150, sancionada en 2006, establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Se entiende como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Otra ley que consagra derechos de la Primera Infancia es la Ley N°26743 de Identidad de Género, sancionada en el año 2012. Instaura que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género, entendida como la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, que puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento.

Por último, en el mismo sentido de una política de ampliación de derechos, se ubica la Convención de las Personas con Discapacidad (2008), ratificada por Ley N°26378 del mismo año. Por esta norma, el Estado se obliga a garantizar “el pleno desarrollo e integración económica y socio-cultural de las personas discapacitadas, a través de acciones positivas que les otorguen igualdad real en el acceso a las oportunidades y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución Nacional, Tratados Internacionales y Leyes, sancionando todo acto u omisión discriminatorios”. La norma promueve el diseño e implementación de políticas de protección integral para el desarrollo de las personas con discapacidad. Estas políticas deben atender la prevención, rehabilitación, educación, capacitación, inserción social y laboral del colectivo sujeto de derecho.

Las bases constitucionales y legales vigentes se inscriben en el paradigma del Derecho a la Educación y al Cuidado como Derechos Fundamentales. Institucionalizan y consagran la identidad pedagógica del Nivel Inicial, que forma parte del Sistema de Educación Pública del país y de la provincia. Estas bases jurídicas deben materializarse en el ámbito de la política pública para el sector educativo, como condición necesaria de efectivización de derechos consagrados.

Los Derechos y la ley, reafirmando los compromisos sostenidos precedentemente, son

contemplados en tanto principios rectores. Este Diseño Curricular les confiere niveles de concreción política, pedagógica y didáctica en la organización institucional y en las prácticas del Nivel Inicial de la provincia del Neuquén.

3.1.1. BIBLIOGRAFÍA

Picco, P. & Soto, C. (2013). Experiencias de educación y cuidado para la Primera Infancia. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.

Fuente documental

Provincia del Neuquén, Secretaría de Estado de Educación (1995). Diseño Curricular del Nivel Inicial. Recuperado de <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocrurricularnivelelnicial.pdf>.

3.2. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y DERECHO AL CUIDADO. INSCRIPCIONES Y PRINCIPIOS POLÍTICO – PEDAGÓGICOS.

Indagar sobre la construcción del Sistema Educativo y del Derecho a la Educación significa preguntarnos por aquellos procesos sociales, políticos y culturales que contribuyen a esa construcción y por los que la impiden y la retardan. Significa, sobre todo, preguntarnos por los sujetos históricos que han hecho avanzar la conciencia de los derechos y específicamente del derecho a la educación.

Miguel Arroyo, 2006.

La educación como derecho humano fundamental y el derecho a la educación

Entendemos a la Educación como un proceso histórico social de carácter emancipador por la relevancia de su potencial contribución a la conquista de proyectos colectivos e individuales éticos, justos y solidarios. La Educación como proceso y como práctica social posee valor político y cultural para la construcción de una sociedad democrática puesto que, como señalara Paulo Freire (1969), si bien la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo.

La Educación como proyecto y como proceso cultural, articulado desde los principios de Igualdad y Justicia, promueve el imperativo de desarrollar prácticas de formación sustantivamente democráticas y necesarias a la construcción de democracia en los planos cultural, social y económico.

Entendemos a la democracia como el proceso de decisión colectiva sobre la producción y reproducción de las condiciones materiales y culturales de vida en una sociedad (Lechner, 1988) que, a su vez, necesita de una educación:

- de carácter liberador, basada en la apropiación y construcción de conocimientos y saberes por parte de sujetos críticos, pensantes, reflexivos, creativos;
- que contribuya a formar subjetividades que se reconozcan como plurales, interculturales, contrarias a toda forma de colonización, discriminación, estigmatización;

- que ‘eduque’ en el derecho esencial de las personas a participar de los bienes materiales, simbólicos y sociales que se producen culturalmente;
- que organice, desarrolle y proteja la participación real del colectivo social, para estimular el desarrollo y el ejercicio de todas las potencialidades, proteger los intereses y promover los ideales de nuestras infancias;
- que se articule sobre prácticas y relaciones pedagógicas democráticas, que hagan efectivo el derecho a la educación.

El derecho social a la educación y la obligación estatal

La Educación en general y la Educación de la Primera Infancia en particular constituyen un Derecho Social. Los Derechos Sociales son caracterizados como un complejo de obligaciones positivas y negativas por parte del Estado en el que, según Abramovich y Courtis (2002), “las obligaciones positivas revisten una importancia simbólica mayor” (p. 25). Estos autores señalan que la faceta más estructurante de los Derechos Sociales son las obligaciones de hacer por parte del Estado constituyendo también derechos–prestación². El Derecho a la Educación como parte de los Derechos Sociales conlleva la obligación estatal de sostener la educación pública y también la obligación estatal de no privar a nadie de la educación ni de ofrecer selectivamente ‘raciones’ de educación empobrecida. Para la Educación como Derecho Social, “la prestación estatal representa el contenido esencial del derecho y la intervención estatal tiene lugar en todas y en cada una de las veces que el derecho es ejercido y la inexistencia de prestación estatal supone automáticamente la denegación del derecho” (Abramovich y Courtis, 2002, p. 25).

El ejercicio del derecho exige la plena vigencia de un Estado Democrático que, desde el conjunto de los poderes públicos que lo materializan, genere y desarrolle condiciones materiales y simbólicas necesarias al ejercicio de los derechos por parte del colectivo social, mediante políticas públicas que aseguren trabajo e ingresos dignos; reviertan condiciones de exclusión, marginación y abandono; y enfrenten relaciones sociales de carácter patrimonialista, racista y sexista.

Norma Paviglianiti (1988) sostiene que “la línea de desarrollo de la concepción de la educación como derecho social, a lo largo del siglo XX, va diferenciando el derecho a la educación del derecho a enseñar” (p. 8). En ese sentido, el derecho a la educación es el ‘derecho fin’ y el de enseñar constituye el ‘derecho medio’ para alcanzar el derecho fin. El derecho a la educación es el derecho esencial. Se corresponde con el derecho a aprender que “se identifica con la libertad, [y] es el derecho de la personalidad a su máximo crecimiento y a su desarrollo sin deformaciones dogmáticas, es el derecho del hombre a la formación de su personalidad y de la sociedad a la cultura” (Paviglianiti, 1988, p. 8). De ese modo entender, desde los marcos normativos vigentes y desde los principios rectores, que la

² Derechos Económicos, Sociales y Culturales son derechos de prestación porque obligan al Estado a hacer. El Estado tiene la obligación de respetar, garantizar, promover y proteger el ejercicio del derecho a los titulares del mismo. Esto es: no obstaculizar ni impedir el acceso al goce de los bienes que constituyen el objeto del derecho; asegurar que los titulares del derecho accedan al bien; deber de desarrollar y sostener el conjunto de condiciones para acceder, permanecer y ejercer el derecho; impedir que terceros obstaculicen o impidan el acceso a los bienes objetos del derecho.

educación debe ser concebida como derecho social nos conduce, indefectiblemente, a una definición del rol del Estado como garante del ejercicio del derecho de aprender de la ciudadanía social.

La educación se conforma como un derecho exigible, inmediato e impostergable en todas sus dimensiones y en todos los tramos del Derecho a la Educación: acceso, permanencia, reingreso o recurrencia y egreso. El Estado es así responsable de generar las condiciones necesarias para que se haga posible el ejercicio del Derecho a la Educación.

La Educación es Derecho Social y todo derecho social promueve un ideal de justicia reparadora. La plena vigencia de los derechos sociales, el trabajo efectivo y condiciones decentes de existencia para todos y para todas resultan exigencias indispensables para que “cada uno encuentre, recobre o conserve un lugar en el continuum de las posiciones socialmente reconocidas” (Castel, 1999, p. 457).

Es la Educación como Derecho Social la base de un modelo Político-Educativo justo que educa en la autonomía como forma colectiva de la libertad; en la Igualdad Social como práctica que se corresponde con la emancipación humana; en la conciencia de lo plural y lo diverso para enfrentar y superar formas de saber/poder propias del colonialismo político y cultural que subordinan y colocan en situación de inferioridad a los colectivos populares.

La educación como derecho humano fundamental y derecho social

Inscribimos a la Educación Infantil en el plano del derecho pleno, reconocido y exigible. La definimos como un derecho, como un bien universal del cual nadie puede ser excluido, como un derecho humano inalienable, básico y fundamental. Es un derecho adquirido e intrínseco al sujeto que el Estado debe garantizar.

En este sentido, debemos mencionar que la Educación como Derecho Humano fundamental, inherente, inalienable y esencial a las personas, está amparado por el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Allí se establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Por lo tanto, conceptualizar y reconocer a la Educación como Derecho Humano y Derecho Social, posiciona a este Currículum y a la práctica pedagógica que promueve, en una concepción que disputa con los enfoques y paradigmas mercantilistas e individualistas, desde un proyecto político educativo que entiende a la Educación como un valor socialmente compartido y una necesidad humana que “se postula desde el principio de igualdad” (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1991, pp. 459–460).

La Educación concebida como necesidad humana-social enfrenta la ecuación capitalista

entre medios y fines, que reduce a los seres humanos a ser instrumentos adecuados a los intereses y necesidades de los que dominan. Nuestra posición entiende que la Educación es “una necesidad humana y social, producida socialmente que debe ser atendida mediante la creación de instituciones sociales” (Heller, 1998, pp. 83–84).

La Educación, como Derecho Humano Fundamental y como Necesidad Humana y Social, exige el desarrollo de Políticas Sociales de carácter Universalista, en el que la prestación social se dirige a sujetos de derecho que tienen derechos. En este paradigma de Derecho, la Educación es:

- Un fin, y no un medio, que se regula por el principio de justicia distributiva. El requisito de igualdad es un imperativo del derecho de todos y todas a recibir educación en igualdad de condiciones e igualdad de trato.
- Un bien público del cual nadie puede ser excluido pues su rasgo distintivo es la Inclusión de Todos y Todas en el bien. Por tanto, exige la Principialidad del Estado en materia educativa, “un Estado con función docente que impida la exclusión de individuos por distintos motivos” (Nosiglia, 2007, p. 123). La educación consagrada como bien público no puede ser apropiada ni expropiada por algún sector particular; pertenece a todos y todas y como todos los bienes públicos es intangible. “El carácter de bien público obliga al Estado a convertirse en garante de su custodia, ya que este bien es necesario para el desarrollo de la propia existencia de todos los seres humanos.” (Delich, citado por Nosiglia, 2007, p.123).
- Una prestación obligatoria por parte del Estado pues implica la obligación de atender derechos subjetivos desde criterios de continuidad, permanencia y regularidad. Se trata de una prestación realizada de acuerdo a normas, reglas y condiciones pre-establecidas, destinada a garantizar y satisfacer de modo directo el acceso, la permanencia y el ejercicio de derechos básicos y fundamentales, apoyados en criterios de solidaridad y protección social³. La prestación social es dirigida a los Ciudadanos y las Ciudadanas, sujetos políticos, titulares de derechos que tienen el poder jurídico y social de exigir al Estado.

La Educación como Derecho Humano participa de un sistema de DDHH, imprescindibles para atender Necesidades Humanas bajo reglas de cooperación social. Son derechos universales y abstractos, puesto que se reconocen por igual a todas las personas en su calidad de tales y proceden de una misma base moral de fundamentación, afirmada en la dignidad de la persona, de su valor como tal.

El Derecho a la Educación, como parte del Sistema de Derechos Humanos, participa de las siguientes propiedades:

- Universalidad e Inalienabilidad: los sujetos son titulares del derecho. No se puede renunciar, ni se puede privar del derecho, debe garantizarse una base igualitaria para el acceso, el ejercicio, el goce y no puede ser limitado ni expropiado por otros.

³ La Protección Social como sistema y como criterio de política pública refiere a la institucionalización de protecciones colectivas vinculadas fundamentalmente a la Educación, la Salud y el Trabajo entendidos como Derechos Sociales. Es orientado por el objetivo democrático de promover la igualdad de la ciudadanía social en el acceso y participación de los bienes y servicios públicos necesarios al ejercicio de derechos.

- **Indivisibilidad e Interdependencia:** en tanto sostén de la dignidad de la persona, es un derecho interrelacionado que, para realizarse, exige de la realización de otros derechos humanos tales como la salud, la alimentación, entre otros. Es co-constitutivo del campo de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que se aplican sobre la base de la Igualdad, sin discriminación y crean obligaciones específicas para los gobiernos pues son justiciables e invocables.
- **Integralidad:** conforma una totalidad única y homogénea sin distinción de jerarquía y valor.
- **Progresividad:** no puede revertirse el reconocimiento de los alcances del derecho y debe promoverse la extensión sucesiva de sus contenidos.
- **El ejercicio pleno del Derecho a la Educación requiere:**
 - Disponibilidad de instituciones, docentes, recursos, programas de enseñanza en cantidades suficientes y en condiciones adecuadas desde el principio de Gratuidad por tratarse de un Derecho de Prestación.
 - Accesibilidad para todos y todas. El concepto de accesibilidad implica no discriminación de género, ni de etnia, ni de clase y contempla la accesibilidad material, económica y cultural, la accesibilidad a formatos escolares, contenidos, programas, métodos pedagógicos que deben ser pertinentes, relevantes y significativos para los sujetos del derecho. El criterio de accesibilidad promueve el deber de desarrollar propuestas educativas sensibles a los contextos culturales y sociales de las infancias y respetuosos de las diferencias, el pluriculturalismo, la democracia y los derechos fundamentales.

Derecho al cuidado: co-constitutivo del derecho a la educación infantil

La garantía de ejercicio pleno del Derecho a la Educación para nuestras infancias lo constituye el Derecho al Cuidado, un derecho fundado en la confianza, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad por los demás. El Derecho al Cuidado es soporte pedagógico puesto que:

- se vincula necesariamente al aprendizaje como oportunidad y posibilidad de pensarse como sujeto creador de un proyecto de vida en compañía de otros y de otras;
- estructura relaciones pedagógicas democráticas, no sujetas a control pues están presentes las expresiones y condiciones de cariño y de confianza indispensables para disfrutar de la experiencia escolar;
- nos sensibiliza y nos enseña a agudizar los sentidos para captar situaciones de padecimiento y articular acciones anticipatorias;
- contribuye a desarrollar un encuadre institucional, pedagógico y didáctico sensible y comprometido con el desarrollo de políticas de promoción de derechos, de intervenciones inscriptas en la justicia educativa y en las relaciones comprometidas, afectuosas con las familias y amorosas con nuestros niños y niñas.

El Derecho al Cuidado es consagrado por la Declaración Universal de Derechos Humanos afirmando que “la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia

especiales”. Desde un enfoque de derechos, consagra la potestad de todo ciudadano y ciudadana a cuidar y a ser cuidado. Se entiende entonces al Cuidado como el ejercicio del derecho a cuidar, ser cuidado y autocuidarse, derecho que debe ser garantizado y protegido por el Estado para promover la autonomía y el bienestar de familias y sujetos.

El Derecho al Cuidado, en tanto derecho universal establecido en beneficio de toda la ciudadanía, es entendido desde la doble circunstancia de personas que requieren y que brindan, es decir, desde el derecho a dar y a recibir cuidados. Esto implica una nueva concepción de la relación entre sujetos, familias, escuelas y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas.

El concepto de cuidado y su valor pedagógico

La CEPAL (2012) sostiene que el cuidado “caracteriza relaciones entre personas cuidadoras y personas receptoras de cuidado en situación de dependencia: niños y niñas, personas con discapacidad o enfermedades crónicas, y personas adultas mayores” y se ha conquistado consenso respecto de entender que todos los seres humanos potencialmente somos sujetos de cuidado a lo largo del ciclo de vida. Se interpreta el cuidado como una obligación jurídica y económica sostenida en aspectos relacionales y afectivos.

Las decisiones político–pedagógicas en el campo de la Educación Infantil, por definición, deben comprometerse con el Cuidado de nuestros niños y niñas, confiando honestamente en sus posibilidades y materializando esta confianza desde una intervención docente que habilite, estimule y proteja a todos y todas, reconociendo, respetando y valorando la diversidad de historias, pertenencias y trayectorias.

Coincidimos con Bracchi (2017) en señalar la necesidad de establecer Acuerdos Educativos de Cuidado entre docentes y familias, interpretados como espacios de protección de las infancias y de sus derechos, condición necesaria para desarrollar procesos de aprendizajes y de enseñanzas afectivamente valiosos, culturalmente relevantes y pedagógicamente significativos. La autora indica también que la propuesta pedagógica y los acuerdos que la enmarcan deben apoyarse en la concepción de Ciudadanía⁴. Esta concepción implica, por un lado, considerar las relaciones de ciudadanos entre sí y con el Estado. Por otro lado, considerar un corpus de valores ligados a la solidaridad, la corresponsabilidad, la interpretación de la política —como la ocupación por y de los asuntos que nos son comunes—. También, implica el fortalecimiento de lazos sociales comunitarios fundados en la igualdad de la condición humana y en el reconocimiento de la diversidad que nos hace singulares.

El Cuidado, como Derecho de las Infancias, impulsa una educación comprometida con el principio de Justicia Emocional, esto es, el derecho de todo niño y de toda niña a vivir con afecto, a ser cuidado y protegido (Angulo Rasco, 2016).

⁴ Entendemos a la Ciudadanía como una construcción histórica, social, política y pedagógica que se viabiliza mediante experiencias curriculares capaces de liberar subjetividades, de generar autoconciencias y estimas de las propias valías, de movilizar capacidades de acción, de organizarse para el ejercicio de la participación y el protagonismo en el ámbito de lo público, (Cantero, 2004)

Derechos a la educación y al cuidado: los principios político-educativos que los sostienen

La inscripción de este Currículum para la Educación Infantil en el campo de los DDHH y del interés superior de la niñez como sujeto de derecho es sostenida por un conjunto de principios político pedagógico que regulan la producción de una experiencia escolar compartida, o sea, las maneras y los modos de estar juntos, de aprender y de enseñar en la Escuela Infantil. Definimos a los principios político-pedagógicos como marco valorativo y teórico que confiere el sentido y da la direccionalidad a las prácticas educativas en la Escuela Infantil a la que niños y niñas tienen derecho a disfrutar.

Principios clásicos

Para la Educación Infantil seguimos sosteniendo los Principios Político Pedagógicos clásicos de la Educación Pública: Universalidad, Laicidad y Gratuidad.

Universalidad: Este principio alude al libre acceso a la educación de todo el colectivo social sin distinguir raza, sexo, religión y/o cualquier condición social, política y cultural, atendiendo a las particularidades de cada comunidad en su diversidad social y a la interculturalidad existente. Promueve y protege el libre acceso, permanencia, egreso y reincidencia en todos los tramos del derecho a la educación, y comprende la inclusión de todos los habitantes del territorio puesto que la idea rectora es la igualdad de todos y todas frente al derecho a la educación y el postulado de igualdad ante una educación de calidad. El concepto de Universalidad comprende un todo, una totalidad que contempla múltiples y diversos universos. El principio de Universalidad así re-elaborado se compromete con el derecho a ser considerados iguales en la condición humana y con el derecho al reconocimiento de la diversidad y singularidad de los iguales, con el reconocimiento de la pluridiversidad en un mismo universo que es diverso. De este modo, el principio es soporte de democracia escolar y es el que mejor contempla y exige la relación entre políticas públicas y derechos sociales (Pereira, 2012).

Laicidad: Este principio establece una educación libre de doctrinas religiosas resguardando las libertades de expresión, pensamiento y culto. Se inscribe en el respeto a la diversidad y a la pluralidad cultural pues su base está comprometida con el respeto de todos los sistemas de ideas y creencias en el marco de la vida democrática. La laicidad permite una Educación neutral en materia religiosa como garantía del ejercicio de la Libertad de Conciencia consagrada por el art N° 14 de la Constitución Nacional.

Gratuidad: La Gratuidad es el principio que permite estar en la Escuela Pública, ejercer el Derecho a la Educación de todos y todas, independientemente de las situaciones sociales. El Estado es el responsable de garantizar el cumplimiento de este principio y corresponde a sus obligaciones proveer los medios financieros y materiales para su concreción. Está vinculado a la participación real en una educación de calidad, que asegure amplitud de oportunidades y posibilidades para todos y todas

en tanto educación pública y estatal. La gratuidad es principio indispensable para la plena inclusión en una educación de calidad, entendiendo a la calidad como atributo del Derecho a la Educación, como criterio de pertinencia y de relevancia social y cultural de los conocimientos y saberes que se enseñan y como conquista efectiva de aprendizajes significativos y de valor social.

Principios asociados a enfoques de educación emancipatoria y a derechos colectivos.

En América Latina, y en esta Argentina, los movimientos de emancipación y descolonización han expresado y expresan la lucha de los colectivos populares por ejercer el derecho a pensar y a pensarse, por ser reconocidos en sus saberes, valores y culturas, en su identidad. La lucha por justicia humaniza a la educación y a las docentes y los docentes, cuando la política institucional y pedagógica se compromete con los colectivos sociales populares históricamente marginados. Este compromiso nos exige atender y comprender otros principios que colocan en la agenda político-pedagógica el estatuto de los Derechos Colectivos junto al de los Derechos Universales. Desarrollamos los principios que contribuyen a materializar este compromiso: igualdad, inclusión educativa, interculturalidad e igualdad de género.

Igualdad: El principio de Igualdad comprende el conjunto de condiciones y de prácticas que permiten el acceso a la educación, al conocimiento y a la participación de un cuerpo de conocimientos de lo común —general, universal— del cual nadie puede ser excluido. Se define desde una concepción extensiva del mismo que contiene la expresión de la diversidad cultural y de género. Cuando hablamos de igualdad hablamos de generar condiciones de derecho de acceso, permanencia, egreso y recurrencia al Sistema Educativo, considerando las particularidades en un contexto de justicia social. Esto nos lleva a una comprensión compleja de la igualdad que implica tanto valorar la singularidad de cada uno —sin por eso negar o convalidar la desigualdad social— como reconocer un territorio común que nos une en términos colectivos. En este sentido, sostenemos la idea de que la educación no sólo debe resistir a la desigualdad, sino que debe abrir en cada momento una oportunidad para construir una vida más justa para todos y para todas. Como sostiene Graciela Frigerio (2006), la educación “se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar las diferencias en desigualdades”.

Inclusión educativa: El principio de Inclusión Educativa comprende igualdad de oportunidades y posibilidades para todas y todos los titulares del Derecho a la Educación. También implica la atención y el reconocimiento a la diversidad. Ninguna particularidad o característica física, cultural, social, cognitiva o económica será impedimento y/o condicionante para acceder al pleno derecho a la educación. Esto exige a las escuelas la apertura a todas las particularidades, cualesquiera sean éstas, para el cumplimiento del derecho social a la educación. Obliga al Estado a implementar una política de Inclusión Educativa garantizando financiamiento, infraestructura y soportes de protección social, que hagan posible construir culturas y prácticas institucionales de efectiva Inclusión Educativa.

Interpretamos que Inclusión Educativa es:

- Inclusión en igualdad de posición en el Derecho a la Educación en todos sus tramos. La igualdad de posiciones presupone la participación en un sistema de derechos y de obligaciones que subraya lo que tenemos de común, refuerza la solidaridad, busca la calidad de la vida social y de la autonomía personal.
- Inclusión en una práctica educativa solidaria y de construcción de una densa y ampliada red de solidaridades como garantía de certidumbre, de confianza y autoconfianza, de seguridad para proporcionar el coraje imprescindible para ejercer la libertad y el deseo de experimentar (Bauman, 2004).
- Inclusión en prácticas educativas de participación colectiva e individual con ejercicio de una permanente vigilancia sobre formas de exclusión y marginación.
- Inclusión en una educación que otorga a todos y a todas el mismo valor, que considera y que respeta en nuestra manera subjetiva y única de existir.
- Inclusión en una educación justa y participación de la educación común.
- Inclusión en un proceso de avance educativo con estrategias que contribuyan a evitar el fracaso escolar, forma de control individual a superar en el marco de aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes con esfuerzo y compromiso colectivo e individual.

Interculturalidad: Se entiende a la Educación Intercultural como una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población, que se sustenta en el derecho de todos y de todas a mostrar, poseer, intercambiar los conocimientos, experiencias y modos de ver y vivir en el mundo. Implica respeto y aceptación de las diferencias, la crítica del etnocentrismo y el racismo nacionalista que se impone bajo el currículum explícito, oculto u omitido. Se entiende a la Interculturalidad como proyecto político enlazado con una pedagogía crítica que parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no busca ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (Walsh, 2007).

No busca la integración sino el respeto y la aceptación de las diferencias, puesto que la educación intercultural está centrada en la diferencia y la pluralidad cultural que se opone a la integración entendida como asimilación.

Igualdad de género: Orienta una pedagogía que disponga de mecanismos y herramientas que enfrente y supere las inequidades y la subordinación de los sexos, los discursos que legitiman formas de dominación del hombre respecto de la mujer. El principio nos coloca en situación de pensar desde el enfoque de género que es, como señala Morgade(2001) “intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad” (p.2), para superar conservadores estereotipos que han contribuido a legitimar la inequidad de género.

Principios de intervención político pedagógica

Se trata de principios más operativos que permiten viabilizar los que hemos postulado precedentemente y que están estrechamente vinculados a implementar una política curricular fundada en el imperativo ético de la Justicia.

Justicia curricular: El principio de Justicia Curricular propone un modelo operativo de práctica curricular orientado por la ética de la Igualdad y el Reconocimiento. En tanto principio complejo, promueve y articula los siguientes propósitos político-pedagógicos:

- Enseñar desde los intereses de los 'menos favorecidos' (Connell, 1997, p. 63), haciendo explícitos enfoques, concepciones históricamente ocultas, perseguidas, sometidas.
- Proporcionar la base de un currículum común que se debe ofrecer a todos los estudiantes y las estudiantes, como una cuestión de justicia social. Se trata de descartar mecanismos de selección, de evaluación competitiva, de clasificación y tipificación estigmatizantes que, objetivamente, vulneran el derecho a la educación y la educación entendida como práctica humana liberadora.
- Desarrollar las prácticas curriculares en el encuadre de una organización de participación real, promoviendo prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación.

El principio de Justicia Curricular apela a la participación de los docentes y las docentes que trabajan en distintas situaciones y contextos en diálogo con las voces de las comunidades escolares. En síntesis, el principio y criterio de Justicia Curricular "es 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).

Justicia escolar: Trabajar en pos de la Justicia Escolar para contribuir a la conquista de Justicia Social requiere, en principio, considerar dos concepciones globales de la injusticia. La primera de ellas, la injusticia social, resulta de la estructura económica de la sociedad y adquiere la forma de la explotación o la miseria. La segunda, de carácter cultural o simbólico, emana de los modelos sociales de representación que, al imponer sus códigos de interpretación y sus valores y al buscar la exclusión del otro, engendran la dominación cultural, el no reconocimiento y por último, el desprecio.

El remedio para la injusticia económica pasa por cambios estructurales: distribución del ingreso, reorganización de la división del trabajo, sumisión de las decisiones de inversión a un control democrático y transformación fundamental del funcionamiento de la economía. Este conjunto de posiciones corresponde a la justicia en el plano de la redistribución. El remedio para la injusticia cultural, por su parte, reside en el cambio cultural o simbólico: reevaluación de las identidades despreciadas, reconocimiento y valorización de la diversidad cultural, trastrocamiento general de los modelos sociales de representación dominantes para modificar la percepción que

cada uno tiene de sí mismo. Este conjunto atañe al “reconocimiento”. Nancy Fraser (2004) postula que se debe encarar una nueva tarea intelectual y práctica, la de desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que articule la política cultural de la diferencia con la política social de la igualdad, puesto que la Justicia exige tanto el reconocimiento como la redistribución (p. 246).

François Dubet (2005) nos propone poner en tensión prácticas escolares y modelos formulando la siguiente pregunta: ¿Qué es una escuela justa? La perspectiva de Jacques Rancière (2006) articula Justicia Escolar con Igualdad Educativa, colocando el tema y el problema de la igualdad en la ética y en la obligación de verificar la igualdad de principio de los “seres que hablan” (p. 43), afirmando que la emancipación es la conciencia de esta igualdad. Se trata, para la política curricular e institucional, de asumir la responsabilidad de demostrar que todos piensan y que todos pueden pensar —aprender— como principio que permite construir lo común, desnaturalizando lo que de “natural” se ha construido sobre la desigualdad. “Es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a “reducir” o una igualdad a verificar (Rancière, 2006, p. 138).

Un proceso de escolarización justo exige el principio de Educación Común, puesto que una escuela justa debe ofrecer un bien común, una cultura común, independiente de las lógicas selectivas, para garantizar los conocimientos y las competencias a los que todos y todas tienen derecho, puesto que “las dimensiones éticas de la educación se convierten en un bien de justicia, al igual que la cultura común, la utilidad de las formaciones y la justicia de las reglas de selección mismas” (Dubet, 2005, p. 17).

Otra de las dimensiones éticas es el respeto por la diversidad, entendiendo que los horizontes de la escuela pública se amplían si somos capaces de trabajar con la riqueza cultural.

La Política Educativa que construya la educación pública socialmente necesaria debe diseñarse e implementarse desde la participación social real y desde el marco más amplio y complejo de la reflexión y la problematización de la Justicia Social y de la Educación Justa. “La justicia social es una condición y, al mismo tiempo, una consecuencia de la educación, las prácticas escolares contienen significados que van más allá de la realidad de la propia escuela” (Andrade Oliveira, 2009, p. 23).

Estos principios y sus relaciones siempre están definidos por acción u omisión en el conjunto de decisiones políticas, educativas y pedagógicas, que son decisiones siempre comprometidas con el diseño de por-venir de la sociedad y de los sujetos. La definición y distribución de la educación y de los procesos de escolarización son un problema de Justicia, es decir, un problema de honestidad en la distribución, cuyo criterio innegociable es la igualdad.

Educación como derecho, justicia escolar y escuela infantil

Coincidimos con Pineau (2008) en enfatizar que la Educación debe ser entendida como un derecho que da derechos y que, por tanto, la pregunta principal para poner a los sujetos en el centro de la propuesta educativa es ¿qué tiene derecho a aprender? Rosa María Torres (2002) propone una visión “ampliada” de la educación y del derecho a la educación, considerando que es derecho a acceder a una buena educación, derecho al aprendizaje a

lo largo de la vida y derecho a la participación.

Inscribirnos en esta concepción de Educación como Derecho Social Exigible, como Derecho Humano Fundamental estrechamente vinculado al Derecho al Cuidado, es recuperar el horizonte de igualdad para una praxis humanista, liberadora, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia. Son estas inscripciones las que impulsan a construir una Escuela Infantil justa:

- la escuela de la cultura común, que corresponde a una infancia de iguales;
- la escuela que amplía horizontes enseñando y practicando el derecho al reconocimiento para que “la gama de valores, lenguas, culturas, que cada vez más se ven autorizadas a hablar, a presentarse” (Andrade Oliveira, 2009, p. 24), hablen y sean oídas;
- la escuela pública, en la que prima la igualdad como criterio de justicia.

Hemos inscripto la mirada y la interrogación en el campo de los Derechos Humanos y de la Pedagogía Crítica, porque entendemos que la Educación es herramienta sustantiva en la lucha por un por-venir en el que tenga lugar:

un modelo de Política de la Igualdad. [Éste] dice que una sociedad justa presupone que en ella sea posible asegurar no sólo los derechos y libertades subjetivas de acción, sino también las condiciones materiales elementales para poder hacer un uso efectivo de esos derechos y libertades (Cortés Rodas, 1999, p. 163).

3.2.1. BIBLIOGRAFÍA

Abramovich, V. & Courtis, C. (2002). Los derechos sociales como derechos exigibles. Madrid, España: Trotta.

Andrade Oliveira, D. (2009) Política Educativa, crise da escola e a promoção de justiça social, en Bartolozzi Ferreira, E. y Andrade Oliveira, D. (org.), Crise da Escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica. pp. 17–32.

Angulo Rasco, J. (2016). Las justicias de la escuela pública, en Revista interuniversitaria de formación del profesorado, N°85. pp. 37–47.

Arroyo, M. (2006) La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación, en Gimeno J. (comp.) La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid, España: Morata. p. 123-153.

Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1991) Diccionario de Política. México, México: Siglo XXI Editores.

Bracchi, C. (2017) Democracia, Participación y Convivencia. Estado, Jóvenes y Políticas de Cuidado, en Revista Voces en el Fénix. Año 8, N° 62, pp. 52–59.

Bauman, Zygmunt (2004). Modernidad Líquida. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Cantero, G. (2004) El derecho a la política comienza en otra escuela, en: Vogliotti, A. y Cortese, M. (comp.) En tiempos de adversidad: Educación Pública. Río Cuarto, Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Castel, R. (1999) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Connell, R. W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Cortés Rodas, F. (1999) *De la política de la libertad a la política de la igualdad. Un ensayo sobre los límites del liberalismo*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, España: Gedisa.
- Fraser, N. (2004) *Da redistribuição ao reconhecimento. Dilemas da justiça na era pós-socialista*, en Souza, J. (org.) *Democracia hoje. Novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília, Brasil: Editora UnB. pp. 245–282.
- Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva
- Frigerio, G. (2006) *A propósito de la igualdad*, en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Heller, A. (1998) *Teoría de las Necesidades en Marx*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Lechner, N. (1988) *Los Patios Interiores de la Democracia, subjetividad y política*. Santiago de Chile, Chile: FLACSO.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas.
- Nosiglia, M.C. (2007) *El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26.206: continuidades y rupturas*, en *Praxis Educativa*. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. La Pampa, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa., n. 11, pp. 113–138.
- Paviglianiti, N. (1988) *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. OP-FLY. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Serie Fichas de Cátedra. Buenos Aires.
- Pereira, P. (2012) *Porque também sou contra a focalização das Políticas Sociais*. Brasília, Brasil: NEPPPOS / CEAM / UnB.
- Pereira dos Santos, M. y Moreira Paulino (orgs.) (2008) *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*. Brasil: Cortez Editora. 2da. edição.
- Pineau, P. (2008) *La Educación como Derecho*. Buenos Aires, Argentina: Fe y Alegría. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social.
- Rancière, J. (2006) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Tierra del Sur.
- Torres, R. (2002). *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*, Washington, OEA. Recuperado de <http://www.oas.org/udse/documentos/socivil.html>
- Walsh, C. (2007) *Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder*, en Walsh, C., Schiwy, F. y Castro Gómez, S. (eds.) *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Ecuador: Abya Yala.

Fuente documental

Provincia del Neuquén, Secretaría de Estado de Educación (1995). Diseño Curricular del Nivel Inicial. Recuperado de <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularnivelinicial.pdf>.

3.3. MARCO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN INICIAL⁵

I. Identidad pedagógica de la educación inicial. Fundamentos socioculturales, políticos y filosóficos. Finalidades

La Educación Inicial constituye el primer espacio educativo —de responsabilidad ética, social, política y pedagógica— en el que se produce el encuentro intergeneracional y de culturas de bebés, niños y niñas de 45 días hasta los 5 años inclusive.

Su identidad y potencialidad pedagógica se instituye en el acto de organizar y desarrollar la relación del bebé, el niño y la niña con el conocimiento público, en un proceso en el cual el trabajo pedagógico comprometido con la niñez provoca la pasión por conocer el mundo, interpretarlo e intervenir junto a otros y otras en clave de solidaridad, respeto y protagonismo compartido, conformando un colectivo de ciudadanía infantil.

Educación constituye, de acuerdo con Bárcena y Melich (1997), un proceso de acogimiento hospitalario de los recién llegados y recién llegadas, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos a partir de una relación educativa en la que el rostro del otro irrumpe más allá del contrato y de toda su reciprocidad. Educar es la expresión de una relación no coactiva, democrática y negociada, una relación basada en la idea de la responsabilidad.

La Educación Inicial se inscribe en la perspectiva crítica, interpretada “siempre como una práctica social históricamente localizada y culturalmente enraizada, que sólo puede valorarse racionalmente situándola en la forma de vida social de la que surgió” (Carr, 2002). En ese sentido, definimos a la Educación Inicial como un bien social y como una institución de la sociedad históricamente construida. La conceptualizamos como una categoría de amplio potencial explicativo, como una construcción valorativa para nada neutral.

Los niños y las niñas se constituyen en ciudadanos y ciudadanas desde su nacimiento, por tanto, la Educación Infantil los promueve como sujetos de derecho, como protagonistas para pensar, comunicar y comunicarse, reconociendo y estimulando su potencial de autonomía, creatividad e imaginación.

La Educación Inicial, en tanto Educación, introduce dimensión de futuro desde una pedagogía de conocimientos, saberes, afectos y emociones que alienten a imaginar, a soñar con mundos del ‘por venir’. Como espacio de intervención humana, está comprometida con el conocimiento y el re-conocimiento, esto es, con la distribución democrática de la cultura como bien común. Y está comprometida con las infancias como colectivo de iguales en las diversas identidades —colectivo del que todos y todas forman parte—, “como condición de las democracias y como la manera más justa de conjugar el verbo educar” (Frigerio y Diker, 2008, p. 52).

La Educación Inicial es mandato de emancipación por su capacidad de hacer públicos y plurales historias y lenguajes, otros valores e imaginarios sociales tomándolos como fuentes de nuevos conocimientos y saberes.

⁵ Los desarrollos presentados en este capítulo se basan en el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén del año 1995. Contrastado el marco pedagógico construido en ese momento con el estado del arte de la teoría pedagógica en el campo de la Educación Infantil en la actualidad, corroboramos su vigencia y validación.

La Educación Inicial, además, se identifica por sus características de abierta, integral y situada. Es Educación de carácter abierto porque mantiene un intercambio permanente con la comunidad de la que es parte y en particular con las familias, realizando una tarea compartida. Su carácter de integral radica en la consideración de todos los aspectos de la personalidad de los niños y las niñas, de sus identidades y contextos socio-culturales. Por otra parte, la mirada atenta sobre las infancias en territorios geopolíticos y socioculturales concretos le confiere la característica de situada.

La Educación Inicial, anunciada como herramienta emancipadora, efectiviza una política y una pedagogía de la justicia para las infancias. Es una acción responsable —de amorosa hospitalidad de la niñez— con horizontes de confianza y de esperanza. Desde el desafío que caracteriza a una educación de cuño emancipador, el maestro Paulo Freire (2002) nos enseña que “la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipadora” (p. 74).

La doble finalidad de la educación inicial: socialización y alfabetización cultural

Los fundamentos socioculturales, políticos y filosóficos expuestos hasta aquí definen a la Educación Inicial como espacio de encuentro intergeneracional y con la cultura, con una doble finalidad educativa, de socialización y de alfabetización cultural (Frabboni, 1984). La socialización se entiende como un proceso de incorporación y transformación de las normas que rigen la convivencia social; así se hace referencia a pautas, normas, hábitos, actitudes y valores que se adquieren en la interacción con otros y otras. Enfrentando la idea de socialización como “adaptación” a lo dado, la entendemos como la tarea que potencia la interacción con los pares y los adultos para aprender a convivir en un grupo diferente y más amplio que su grupo primario. Es una tarea pedagógica que necesita de aprender a escuchar e interpretar la voz de los otros, reconocerse en tanto iguales, comprender otras necesidades, conciliar, disentir, avanzar con argumentos, razones y aprender también a postergar aspiraciones, cuando se comprende y se acepta al otro.

Además, la finalidad de la alfabetización cultural se define como el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica. La alfabetización cultural implica reconocer que el niño y la niña, desde que nacen, tienen la capacidad de crear estructuras funcionales —organización perceptivo-motora, memoria, estructuración conceptual y lingüística, entre otras— que les permitirán interactuar con el medio, apropiárselo y ejercer una actividad creativa, susceptible de modificar incluso ese mismo medio.

Socialización y alfabetización cultural son procesos que se desarrollan de manera simultánea en la Educación Inicial, cuyo compromiso es formar sujetos sociales capaces de comunicarse, participar activamente, cooperar, construir conocimientos, expresarse de manera libre y creativa (Diseño Curricular para la Educación Inicial, CABA, 1989).

La responsabilidad asumida desde estas finalidades hace de la Educación Inicial un proceso sistemático e intencional que asegura la transmisión, significación y recreación de los contenidos culturales entendidos como valiosos y necesarios para el desarrollo social e individual.

II. Las infancias: colectivo de derechos en la educación infantil

Infancia, Infancias y Niñez, en tanto categorías sociales, se producen y connotan históricamente. Los sentidos construidos y adjudicados en tiempos y contextos situados orientan determinados modelos pedagógicos de Educación Infantil.

El concepto de Infancia, como lo entiende la escuela, es una construcción histórica de la modernidad que ha orientado la organización de la institución escolar —destinada a socializarla y educarla— y la producción de la pedagogía —como cuerpo de saberes necesarios a estas finalidades—.

Alicia Entel (2014) expresa que durante mucho tiempo se trabajó la infancia como abstracción, según un modelo burgués hegemónico. Esta abstracción ha ocultado y oculta tanto la diversidad cultural como la desigualdad social de los distintos colectivos que forman parte de la infancia. La tarea pedagógica inscripta y orientada por los principios de justicia escolar e inclusión educativa requiere pensar la Infancia en plural. La categoría de “Infancias”, al mismo tiempo que muestra y reconoce la diversidad cultural, denuncia la desigualdad social y la inequidad que afecta a algunas de ellas. Por tal razón, nombramos “las Infancias” para considerar los diversos contextos y modos de alojar las trayectorias y experiencias de vida de bebés, niñas y niños.

Nombrar hoy a las Infancias como colectivo de derecho a la Educación Infantil nos convoca a interrogar, analizar y comprender el conjunto de representaciones sociales que construyen diversas miradas sobre la Infancia y la niñez, para proteger el estatuto bebés, niños y niñas como sujetos de derecho.

Distinguimos entre “niñez” e “infancia”. La primera es el producto o el efecto de un proceso de subjetivación por el cual cada sociedad, a partir de sus valores y conocimientos, fija el ‘tiempo de la niñez’. En este proceso siempre interviene una determinada representación social sobre la Infancia. En el proceso de subjetivación que configura la niñez se producen sentidos y se organizan y legitiman prácticas de educación y de cuidado de la niñez.

En síntesis, las representaciones sociales sobre la infancia operan sobre pautas culturales de cuidado en los primeros años y ponen en marcha un proceso de construcción del sujeto. Al decir de Calarco (2006), mientras se lo cría se le van transmitiendo palabras portadoras de una historia familiar y social y de una cultura particular que harán de ese cuerpo biológico un sujeto social.

El infante —niño, niña— es un ser social, tiene una historia, vive en una geografía, pertenece a una clase social determinada, establece relaciones definidas según su contexto de origen. Es portador de una cultura y un lenguaje pertinentes a esas relaciones sociales y culturales, establecidas como matriz histórica. Ocupa un lugar no solo socio-demográfico, sino también de valor, de acuerdo a los patrones de su contexto familiar.

Tanto la valoración sobre el niño y la niña, como las expectativas y los mandatos sociales que reciben, dependen de este entrecruzamiento complejo que los atraviesan constituyéndolos. Como sujetos activos, constructores de sus propios conocimientos, tienen intereses y necesidades que les son propios e importantes recursos para desplegar, si no se les ponen cercos ni fronteras estigmatizadoras.

Es un desafío, para quienes trabajan en vinculación con bebés, niñas y niños, realizar el reconocimiento situado de las Infancias, de sus posibilidades y de sus potencialidades como colectivo social. Las infancias y su capacidad interpelante tocan a nuestra puerta y

resulta complejo ser indiferente a esa apelación, que nos llama a asumir la responsabilidad ante toda la potencia que se esconde en su extrema fragilidad.

III. Institucionalización del nivel inicial y relevancia social y pedagógica de la escuela infantil

La Educación Inicial, desde las finalidades de socialización y alfabetización cultural, se materializa e institucionaliza como Nivel del Sistema de Educación Pública en el que se desarrollan propuestas pedagógicas orientadas por propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje que le confieren dirección, intencionalidad y sistematización.

Institucionalizada como Nivel del Sistema Educativo, se constituye en el espacio necesario para dar comienzo al ejercicio pleno del Derecho Social a la Educación sobre la base del carácter público del conocimiento. Opera como un factor central en los procesos de democratización social, puesto que, al garantizar oportunidades y posibilidades justas de aprendizajes y desarrollo, “sienta las bases para el devenir futuro de la sociedad al concretar efectivamente los derechos ciudadanos” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, CABA, 2000).

La identidad pedagógica de la Educación Inicial y de su institucionalización — el Nivel de Educación Inicial — la hacen parte indispensable del proceso de conocimientos y saberes significativos, pertinentes y relevantes que son apropiados, creados, recreados y disfrutados por la niñez, en el marco de experiencias escolares motivadoras por su potencial de desafío a la curiosidad infantil. La Educación Inicial debe hacerse cargo, puesto que “la infancia ha realizado un largo viaje para arribar a las playas de la emancipación y de la conquista de su identidad social” (Frabboni, 1984).

En ella tiene lugar cotidianamente la experiencia escolar, esto es, un sistema de acción y un conjunto de representaciones y de relaciones sociales constituidos por mecanismos sociales objetivos y por los sujetos que intervienen, “resisten, se rebelan, defienden intereses colectivos y personales, construyen imágenes del mundo social” (Dubet, 2011, p. 44).

Sobre el Nivel Inicial

Se define al Nivel Inicial como Nivel Educativo del Sistema de Educación Pública que garantiza la temprana atención educativa a bebés, niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad. Desde la importancia adjudicada a los contenidos, lo definimos como integrado al Sistema Educativo de la Provincia del Neuquén, adjudicándole la misma importancia y valor que a los otros niveles.

La expansión cuantitativa y el desarrollo cualitativo del Nivel Inicial son una política de democratización educativa, entendida en el sentido amplio de democratización de las relaciones pedagógicas y de los desarrollos cognitivos, mediante la valorización de los contenidos culturales y del juego, como medio para la conquista de aprendizajes significativos.

Identificamos al Nivel Inicial como potente espacio de significativos pasajes:

- desde una lógica centrada en sí mismo, a una lógica que permite actuar conscientemente con otros y otras;

- desde razonamientos fincados en la finalidad, hacia formas de razonamiento que se orientan en la búsqueda de causas reales;
- desde el razonamiento que operando por analogía se mueve trasductivamente, hacia aquel que va construyendo movimientos inductivos;
- desde un pensamiento pre-operacional concreto a uno operacional concreto.

Sobre la Escuela Infantil

Hebe Duprat (1987) utiliza la denominación “Escuela Infantil” para referirse a las instituciones educativas para niños y niñas de 45 días a 6 años, considerando la importancia de dar continuidad e integralidad educativa a la etapa que cubre estas edades. Tomamos los pioneros desarrollos de Duprat para definir a la Escuela Infantil como institución socio-político-pedagógica que resulta de procesos sociales y políticos específicos. Una institución que se organiza, desarrolla y cambia en el seno de la dinámica social, esto es, en el marco de los problemas, los avances y las contradicciones que producen y reproducen las sociedades concretas, en tiempos históricos concretos. Constituye un espacio social contextualizado históricamente, geográficamente, políticamente y económicamente, donde se desarrolla la tarea de enseñar y aprender, tendiendo a la transformación en el presente de lo por venir.

La Escuela Infantil ha conquistado identidad pedagógica y se ha posicionado como un locus privilegiado de producción colectiva de conocimientos, discutiendo el cómo, el por qué y el qué hacer en la construcción de una práctica pedagógica transformadora. Constituye el primer espacio educativo en el que se instala la relación del niño y la niña con el conocimiento y en el que la intervención pedagógica situada provoca la pasión por conocer el mundo. Las relaciones pedagógicas que en ella tienen lugar se fundan en una disposición ética, social, intelectual y profundamente afectiva, en tanto se reconocen, se respetan y se alientan intereses, disposiciones y posibilidades de las infancias.

La entendemos y la organizamos como centro de vida, de juego, de comunicación y conocimiento, es decir, como un espacio especialmente diseñado y organizado para hacer posible una existencia gozosa con múltiples y variadas experiencias de relación y realización (Anton, 2012). En la Escuela Infantil se enseña y se aprende, es decir, se producen pertinentes e informadas mediaciones entre los niños y las niñas y los contenidos culturales.

Desde el reconocimiento de su identidad pedagógica y su necesidad social, la Escuela Infantil es el espacio de intercambios, de interrogantes acerca de lo que se enseña y se aprende, de la construcción compartida de prácticas culturales, del reconocimiento de las subjetividades. Es el lugar social y pedagógico en el que la responsabilidad educativa se constituye en un acto, en una práctica, en un modo particular de leer las necesidades de la comunidad educativa, en “el ambiente natural de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convoquen a los sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social” (Echavarría Grajales, 2003). Es un espacio de múltiples respuestas, propuestas y alternativas para las necesidades e intereses sociales, afectivos, físicos, intelectuales, culturales y recreativos que tienen las infancias y que realizan, solidariamente con las familias, desde su especificidad.

Como se ha señalado precedentemente, la Escuela Infantil tiene la responsabilidad de la

formación integral de bebés, niños y niñas. Diseña modos de acogimiento de los recién llegados y recién llegadas, a partir de una relación educativa en la que se generan expectativas recíprocas respecto de lo que esperan de la escuela y lo que la escuela espera de ellos y ellas. Este conjunto de expectativas recíprocas da lugar a la construcción del contrato pedagógico sobre el cual se construye el proyecto cultural educativo a ofrecer a bebés, niños, niñas y sus familias durante su recorrido por la Escuela Infantil. El Contrato y el Proyecto Pedagógico establecen el reconocimiento de la relación pedagógica en tanto relación entre sujetos —bebés, niños, niñas y docentes de Nivel Inicial—. Si bien

hay diferencias en la historia de cada uno, en las edades, en los contextos culturales de procedencia y en múltiples variables externas, que también inciden en que se establezcan derechos y obligaciones diferenciales entre docentes y alumnos, [...] ambos son sujetos y merecen ser tratados como tales (Diseño Curricular para la Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires, 2007).

Contrato y Proyecto Pedagógico se comprometen con un proceso de escolarización que ofrezca diversas experiencias de socialización y alfabetización cultural, vinculadas a las primeras valoraciones sobre la realidad social y sobre el propio yo, a las primeras aproximaciones a valores básicos de justicia, solidaridad y respeto, entre otros. Ambos definen el conjunto de normas necesarias para la convivencia con pares y para la participación en la tarea común; para la posibilidad de llevar adelante proyectos compartidos a partir de consensos y distribución de responsabilidades; para la introducción en la diversidad cultural y social y a las primeras conceptualizaciones sobre derechos y responsabilidades de cada uno.

Con estas bases, niños, niñas, docentes y familias van construyendo la idea de que la Escuela Infantil puede ofrecerles una experiencia formativa interesante y desafiante, que incluirá “a todos, que les abrirá la puerta de nuevos conocimientos y la posibilidad de integrarse al mundo desde sus deseos, intereses y posibilidades” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires, 2007).

IV. Propósitos del Nivel Inicial

Establecemos un conjunto de propósitos entendidos como compromisos y responsabilidades políticas y pedagógicas del Estado y de los equipos docentes, en los distintos niveles de responsabilidad, para consolidar el desarrollo del Nivel Inicial y organizar Escuelas Infantiles en las que se eduque y proteja a las Infancias. Traducidos en política pública y en proyecto pedagógico, se estructuran sobre enfoques filosóficos, epistémicos, pedagógicos y didácticos que otorgan direccionalidad a la política educativa y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el sentido de configurar y sostener una Educación y una Escuela Infantil de relevancia social, pertinencia cultural y significatividad pedagógica en las que las Infancias se disfruten.

En relación con la escuela infantil

- Contribuir a fortalecer y jerarquizar la escuela pública desde el Nivel Inicial, en

tanto pilar básico de un sistema educativo que se instituye como soporte para la conquista de igualdad de oportunidades y posibilidades, desde su compromiso de lucha contra la discriminación.

- Garantizar y hacer garantizar los principios de igualdad, laicidad, gratuidad, universalidad, obligatoriedad, inclusión educativa e interculturalidad, para preservar derechos irrenunciables de las Infancias.
- Defender y promover el principio de igualdad educativa para todos y todas, como eje fundamental de una política curricular democrática, contribuyendo desde el Nivel Inicial a comprometerse con el ingreso, permanencia, egreso y recurrencia de todos los niños y las niñas al (y en) el Sistema Educativo, independientemente de sus condiciones de vida.
- Promover y respetar la cultura de las Infancias en toda su especificidad.
- Respetar y hacer respetar el derecho de los niños y de las niñas a recibir educación desde el Nivel Inicial. Garantizar ese derecho promoviendo una distribución igualitaria de los conocimientos básicos, valorizando aquellos que los niños y las niñas poseen y asegurando la apropiación de nuevos conocimientos.
- Promover y fortalecer la presencia social de las escuelas del Nivel Inicial, comprometidas con los principios de participación y cooperación que aseguren una respetuosa y solidaria relación con las familias en particular y con los distintos espacios sociales en general.
- Promover, en tanto Nivel del Sistema Educativo formal, consensuados y rigurosos procesos de articulación intra- e internivel.
- Fortalecer los proyectos culturales y educativos del Nivel Inicial, valorizando los encuentros con las manifestaciones culturales que son expresión de la historia local, regional y universal, en tanto patrimonio de la humanidad.
- Favorecer un amplio desarrollo de la personalidad infantil, atendiendo a toda su complejidad, mediante la garantía de aprendizajes significativos que se contextúen en un marco de profunda contención afectiva, respeto y compromiso ético-social.
- Preservar la actitud lúdica frente a las distintas situaciones, ubicando al juego como principio y estrategia metodológica de la acción pedagógica.
- En relación con los niños y las niñas.
- Favorecer el desarrollo progresivo de sus identidades personales, culturales y sociales, junto al desarrollo de la autonomía personal, desde su reconocimiento como sujetos de derecho.
- Favorecer democráticos procesos de socialización fundados en el respeto y aceptación del otro y la otra, en la construcción conjunta y consensuada de normas de interacción y en la toma de decisiones colectivas, para ir comprendiendo la importancia, el valor y el placer de la acción colectiva que no sacrifica la posición individual.
- Garantizar el derecho al conocimiento, valorizando aquel que los niños y las niñas poseen y asegurando la apropiación de los nuevos.
- Favorecer y acrecentar las oportunidades de aprendizaje, a través de experiencias lúdico cognitivas, basadas en el trabajo con los múltiples lenguajes y las formas de

expresión que contienen el acervo cultural de la humanidad.

- Propiciar la inclusión en la tarea educativa de sus culturas, sus lenguajes, valorando sus historias personales y respetando sus singulares formas de ser y estar en el mundo.
- Asumir actitudes democráticas y promover el desarrollo de valores que reflejen la solidaridad, el cuidado de sí mismo y de los otros, el diálogo efectivo y la resolución conjunta de problemas.
- Incentivar el interés de los niños y las niñas por conocer y la alegría de aprender, ubicándolos como protagonistas de sus procesos de construcción de conocimientos.
- Propiciar el desarrollo socio-cognitivo a través de diversos aprendizajes que incluyan los diferentes lenguajes verbales y no verbales.
- Socializar con ética bienes culturales, incrementando intereses infantiles y proponiendo experiencias participativas, en aras de promover el pensamiento productivo, el juicio crítico y la imaginación creadora.
- Organizar la actividad educativa respetando las necesidades lúdicas, de experimentación y expresión, asegurando una enseñanza de conocimientos significativos que amplíen y profundicen los aprendizajes de niñas y niños.
- Promover en el niño y la niña el respeto, cuidado, valoración y disfrute de la naturaleza, estimulando la generación de una conciencia de preservación, protección y recuperación de los bienes naturales, para contribuir a asegurar calidad de vida, tanto para las generaciones presentes como para las futuras.

En relación con los equipos de trabajo docente

- Garantizar y hacer garantizar la formación y actualización permanente de los docentes y las docentes del Nivel Inicial, desde la complejidad y rigurosidad del conocimiento que aportan las actividades de investigación y teniendo en cuenta las necesidades de capacitación indicadas por la indagación de las prácticas pedagógicas, cuya resolución es necesaria para brindar a los niños y las niñas cualitativos proyectos y procesos educativos.
- Respetar la autonomía del docente y la docente y su derecho a la participación en la toma de decisiones políticas, pedagógicas y didácticas, profundizando el contenido democrático del Nivel Inicial.
- Favorecer la organización de las escuelas del Nivel Inicial desde el trabajo comprometido de equipos docentes que, a través de la tarea compartida, se solidaricen con el crecimiento de sus miembros mediante actitudes dialógicas, reflexivas y críticas.
- Fortalecer, expresar y demostrar permanentemente el compromiso y el contenido democrático del Nivel Inicial, proponiendo y aceptando múltiples y diversas interacciones con la comunidad y compartiendo consensuadas decisiones educativas.

V. Una pedagogía de la educación inicial inscripta en el enfoque de derechos humanos de la primera infancia

El compromiso pedagógico de la Educación Inicial con las Infancias como colectivo de derecho exige posicionarlas y tratarlas como protagonistas que deben ejercer sus derechos en el presente y que, por tanto, tienen derecho a una Escuela Infantil en la cual se escuchen todas sus voces y se respeten sus palabras.

Bernstein (1998) explica que la ideología de una escuela puede considerarse como una construcción en un espejo a través del cual se reflejan imágenes, y entiende necesario preguntar y preguntarse qué estudiantes se reconocen como provistos de valor en estas imágenes y qué otros son excluidos por la imagen de valor dominante en la escuela. Desafía, también, la pregunta por la acústica de la escuela: ¿cuál es la voz a la que se presta atención?, ¿cuáles otras voces no se escuchan?

Por esto la pedagogía de la Educación Inicial es Educación en Derechos Humanos, en tanto soporte y componente fundamental del Derecho a la Educación. Una pedagogía que habilita el conocimiento, la vivencia y la experiencia de los derechos en la Escuela Infantil, mediante aprendizajes que promueven su comprensión, práctica, defensa y protección. Una pedagogía que parte de la siguiente premisa: “los Derechos Humanos se aprenden como efectos de testimonios, como compromiso, como práctica y no como deducción de primeros principios” (Follari, 2010, p.11).

La inscripción pedagógica entiende a la Educación en general, y a la Educación Infantil en particular, como un modo de comunicación y de socialización de las culturas y como un asunto público de trabajadoras y trabajadores intelectuales, en diálogo permanente con el pueblo. Participa de una racionalidad emancipadora para producir colectivamente organizaciones escolares y culturas institucionales partícipes del compromiso con la democracia escolar y con los principios de igualdad y reconocimiento de la condición humana.

A. Sujetos y relaciones pedagógicas inscriptas en la perspectiva de derechos para construir la experiencia escolar en la Escuela Infantil

El enfoque pedagógico tiene un compromiso indiscutible con la construcción de relaciones pedagógicas éticas, en las que no hay un poseedor de la verdad, puesto que cada uno de los sujetos de la relación habla en solidaridad con el otro, no ‘como’ el otro.

En el marco de producción y desarrollo de la experiencia escolar, cada uno de los sujetos pedagógicos moviliza saberes y conocimientos, base del acto educativo. Lo esencial es que todos y todas lo puedan hacer desde la legitimación de sus prácticas y el respeto por las de los otros y otras, sobre la decisión de socialización democrática de soportes y herramientas epistemológicas y didácticas, que habiliten a hablar por sí mismos y en diálogo con el colectivo del cual se es parte.

Postulamos una Pedagogía que configure y desarrolle el conjunto de condiciones necesarias para que los niños y niñas participen, decidan, produzcan y transformen procesos de conquista que requieren de una educación que propicie la construcción de la autonomía y la autoestima.

Nuestras infancias constituyen un colectivo conformado por sujetos activos que expresan las diversas síntesis de los intercambios plurales que tienen lugar en el territorio vital que conforman las familias, la escuela, la comunidad de pertenencia y la sociedad en su conjunto. Tienen derecho a encontrar en cada Escuela Infantil el ámbito que favorezca la apropiación del conocimiento socialmente válido, el fortalecimiento de la autoestima, la conquista progresiva de autonomía, la construcción de relaciones y reglas de intercambio decididas y aceptadas, porque se comprenden y consensúan sus fundamentos y se interpretan sus consecuencias.

El carácter ético de las relaciones pedagógicas se vertebra sobre el concreto reconocimiento de bebés, niños y niñas como sujetos sociales con derechos y sobre el cumplimiento efectivo de los deberes y las responsabilidades que nos caben como adultos responsables de su educación y su cuidado. Sujetos y relaciones pedagógicas se construyen desde una pedagogía estrictamente vinculada a los siguientes derechos.

Sobre el derecho a una enseñanza situada y relevante para la conquista de aprendizajes significativos.

La enseñanza y el aprendizaje, procesos mediados por el conocimiento, constituyen dimensiones del derecho a la educación y como tales hay que 'tornarlas' prácticas y relaciones pedagógicas.

Un aprendizaje fundamental en el campo de la Educación Inicial es aprender que se tienen derechos y que esos derechos deben ser atendidos. La enseñanza, en consecuencia, debe orientarse por los valores de la solidaridad y la cooperación, otorgando primacía a la acción colectiva a los efectos de contribuir a la construcción de una conciencia social, vinculada al ideario de una sociedad más justa e igualitaria, más humana y humanizante.

La enseñanza, desde la perspectiva de Derechos Humanos, se comprende como una práctica social con intencionalidad pública y con compromiso ético de quien ejerce dicha práctica. La dimensión ética de la tarea docente se expresa en el grado de compromiso y responsabilidad que opera en la relación con el bebé, el niño y la niña, en el reconocimiento y respeto de sus derechos y en la comprensión de las formas y modos heterogéneos que operan en los procesos de construcción de sus subjetividades. En síntesis, en la efectiva práctica de 'conocimiento y reconocimiento' de los/ las bebés, de los niños y las niñas que están en la Escuela Infantil.

Como práctica intencional y pública, recupera la multiplicidad de lenguajes que permiten interpretar y 'apresar' conscientemente la complejidad de las realidades socio-culturales, problematizándolas, haciéndolas objeto de indagación y valoración. Supone

acompañar al bebé y al niño en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres, etc. Supone, también, ofrecer experiencias de observación, exploración y experimentación para ampliar y enriquecer el conocimiento de las características del mundo físico y natural (Violante, 2001).

La enseñanza en el Nivel Inicial asume un modo particular. Al decir de Larrosa (2000) “enseñar es una de las formas de educar [...], es la forma en que el mundo recibe a los que nacen”.

Sobre el derecho a los aprendizajes significativos.

El aprendizaje desde la perspectiva de derechos parte de la confianza en las posibilidades y potencialidades de aprender que tienen todo niño y toda niña. Este posicionamiento nos permite comprender que ellos y ellas pueden procesar diferentes aspectos de la realidad, mediante la indagación, la interpelación, la construcción de significados, relaciones y juicios que organizan, desarrollan y complejizan el trabajo de interpretar y comprender. No se pretende sobre exigir al niño, paralizándolo. Pero tampoco hay que menospreciarlo en sus posibilidades de aprender desde presunciones empobrecedoras sobre esta edad.

Concretar el derecho a aprender significativamente requiere de aprendizajes docentes para comprender a niños y niñas en sus identidades socio-culturales. La significatividad de los aprendizajes se viabiliza cuando se comprenden las identidades culturales de los y las infantes, cuando se ponen en acto sus modos de ver, pensar y hablar el mundo. El derecho a aprender significativamente nos exige un saber ponerse en el lugar del otro y de la otra, puesto que “no hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad” (Kaplan, 2006, p. 63).

Sobre el derecho al conocimiento y al reconocimiento

La perspectiva de los Derechos Humanos en el campo pedagógico confiere al conocimiento un lugar central en clave de construcción histórico-social y bien público del cual nadie puede ser marginado. Ubicamos aquí la doble dimensión de una pedagogía de la igualdad y del reconocimiento de la diversidad. Igualdad respecto del derecho al conocimiento que tienen todo niño y toda niña, independientemente de su condición social, económica y familiar; con conciencia de las desigualdades sociales para evitar su reproducción y legitimación como ‘desigualdades escolares’. Una pedagogía del reconocimiento con potencial para construir una mirada situada sobre cada niño y cada niña, atendiendo y entendiendo su contexto socio-cultural y personal. Como sostiene Daniel Filmus (1992), se aspira a que forme parte de un proceso que pueda garantizar una educación inicial unitaria, de buena calidad, abierta a todos los niños y las niñas, sin discriminación y sin estigmatizaciones. Una educación que desafíe y que no limite.

Sobre el derecho al juego

La Educación Inicial privilegia el juego y sus posibilidades de observación y experimentación. El juego es un derecho de las Infancias, es un medio fundamental para su desarrollo y aprendizaje y, como sostienen las Naciones Unidas (2002), hay que hacer comprender que un mundo sin juego no es un mundo apropiado para ellas.

Entendido como práctica sociocultural que se enseña y se aprende, el juego es revalorizado como la propuesta central de la Educación Inicial, en tanto cumple un papel

fundamental como promotor de un desenvolvimiento infantil que resulte integral, gratificante y pleno. El juego facilita la comunicación con los otros y las otras —adultos y pares—. Al igual que el lenguaje, es instrumento básico para el desarrollo de procesos de socialización en sentido amplio, es decir, como formas de participación en la cultura.

La consideración de los temas y contenidos del juego se vincula directamente con el deseo que los niños y las niñas tienen por saber y saber hacer. La construcción cuidadosa de escenarios lúdicos propiciará oportunidades para su vinculación con aspectos de la realidad socio-natural a interrogar y problematizar, en el marco de relaciones y prácticas pedagógicas que amplíen y enriquezcan su campo experiencial.

Sobre el derecho a la identidad

El derecho a la identidad requiere asegurar otros derechos que en la Educación Inicial constituyen contenidos y aprendizajes escolares, tales como aprender en la lengua materna, aprender a expresarse y comunicarse en libertad y comprender la cultura de referencia desde los primeros años de vida para que los niños y las niñas puedan construir su identidad. Es fundamental, entonces, garantizar el aprendizaje en la lengua materna desde edades tempranas, promover una educación intercultural que valore los aportes de las diferentes culturas y trabajar con materiales didácticos que no contengan estereotipos de género y/u otras condiciones culturales y personales.

El derecho a la identidad comprende tanto la identidad personal como la social y cultural. La identidad personal se relaciona con los sentimientos subjetivos de los niños y las niñas respecto de sus peculiaridades o diferencias con los demás, atendiendo el 'sentimiento de ser único'. La identidad social y cultural, por su parte, hace referencia a cuán iguales se sienten a los demás o cuánto se identifican con su grupo social y cultural, clave del 'sentido de pertenencia' (Brooker y Woodhead, 2008).

Sobre el derecho a la participación

Una pedagogía que eduque en la participación real ubica a la niñez como protagonista de los procesos de aprendizaje, alienta a expresarse libremente, enseña a tomar y compartir decisiones y enseña, también, a aprender a obrar de acuerdo con las decisiones tomadas, comprendiendo cuáles son los límites que los derechos y libertades de los demás imponen a la propia libertad.

El aprendizaje de la participación depende estrictamente de las oportunidades, posibilidades y condiciones que ofrezca la propuesta de enseñanza y de los apoyos y actitudes de los adultos para escuchar, mostrar respeto por las opiniones, confiar en las posibilidades y animar a asumir cada vez mayores responsabilidades. Desde la perspectiva de los derechos de las Infancias, participación y autonomía están estrechamente relacionadas.

Sobre el derecho a aprender en una cultura escolar democrática

La construcción y el afianzamiento de una cultura escolar democrática exigen la organización de un campo de contenidos escolares del cual participen:

- un corpus de conocimientos y de saberes emancipadores con carácter potencial para la comprensión y la acción en las diferentes esferas de la vida social;
- un conjunto de experiencias que permitan comprender la riqueza de la alteridad en la construcción de lo común, las posibilidades del diálogo argumentado y atento a los argumentos de los demás, el valor del pensamiento y de la capacidad de atreverse a pensar.

B. Principios pedagógico–didácticos en una pedagogía de la educación inicial con enfoque de derechos

Los principios pedagógico–didácticos que presentamos aquí se relacionan estrechamente con los aspectos conceptuales de la Pedagogía en Derechos Humanos que hemos enunciado en desarrollos anteriores. Hacen referencia y orientan, con mayor grado de especificidad, la práctica educativa desde esa perspectiva. Así, el enfoque pedagógico para el trabajo de educar y cuidar a la primera infancia se concreta a través de una mirada actual y contextualizada de principios pedagógicos y didácticos que le son propios. La Educación Infantil requiere de dos condiciones:

- el acompañamiento de otros y otras en un marco de respeto por el sujeto —bebé, niño, niña—, de sus tiempos de aprendizaje y desarrollo, reconociéndolo como protagonista de un estilo propio y activo de aprender y;
- la centralidad de las propuestas lúdicas con intencionalidad pedagógica en la Educación Infantil, que ubica las iniciativas e hipótesis de niños y niñas como punto de partida para promover aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes.

Los principios pedagógico–didácticos, estrictamente relacionados con los principios político– educativos desarrollados, conforman una serie de postulados orientadores de la propuesta y la intervención pedagógica en el campo de la Educación Inicial. Se distinguen conceptualmente, pero en la práctica deben ser abordados de manera integrada y de forma permanente puesto que, debido a su complementariedad, es imposible aplicar uno de ellos sin poner en juego los demás.

Realizamos la distinción conceptual de los siguientes principios de orden pedagógico–didáctico:

Principio de integralidad: orienta un enfoque integral para la Educación Infantil de articulación, tanto del desafío y la promoción de los intereses por explorar, actuar, conocer y aprender, como del dar respuestas efectivas a las necesidades de protección, cuidado, afecto, sostén y compañía de la niñez.

Principio de singularidad: atiende al reconocimiento de la singularidad de cada ser humano desde el momento de su nacimiento. Todo niño y toda niña son diferentes en relación a sus intereses, estilos, capacidades, sentidos y ritmos de aprendizaje. El reconocimiento de esa “individuación” —uno mismo— resulta fundamental para el desarrollo de la confianza y la seguridad básica en el proceso de construcción de la autoestima. La singularidad de cada niño y niña se hace posible y se desarrolla desde la primera infancia en relación con sus “otros significativos”;

es decir, con aquellas personas que le resultan cercanas afectivamente. La construcción de vínculos a partir de las interacciones de niños y niñas entre sí, con otras personas y con el entorno social y natural, hacen al reconocimiento de cada niño y cada niña como seres singulares y sociales.

Principio de escucha: la educación y el cuidado en la primera infancia requieren de personas adultas disponibles para considerar, reconocer y escuchar las diversas manifestaciones que niñas y niños realizan desde su nacimiento, referidas a sus emociones, sentimientos, intereses e ideas. Se trata de una escucha activa, capaz de comprender los gestos, movimientos y otras señales del lenguaje no verbal, así como los mensajes expresados utilizando el lenguaje verbal.

Principio de juego: inscribe al juego como la actividad característica de esta etapa de la vida puesto que, jugando, niños y niñas exploran, conocen, actúan y aprenden con placer, alegría y en relación con sus pares. El valor otorgado al juego en sí mismo y como estrategia para promover oportunidades y posibilidades de aprendizajes diversos es central para definir las propuestas de actividades lúdicas en la Escuela Infantil.

Principio de actividad: los niños y las niñas, desde el nacimiento hasta los seis años, son activos en el sentir, el hacer y el pensar. Desde que nacen descubren su cuerpo, se desplazan libremente y exploran el espacio circundante con interés e iniciativa, de acuerdo a las posibilidades que le brindan el ambiente y sus “otros significativos”.

Principio de relación: la educación y el cuidado en la primera infancia se basan en el establecimiento de vínculos y relaciones afectivas. Por ello es necesario promover interacciones significativas entre niñas y niños y con las personas adultas que conforman su entorno. La familia y la Escuela Infantil son lugares en los que niños y niñas establecen sus primeras relaciones sociales, donde encuentran múltiples y variadas experiencias que les permiten apropiarse de los valores que caracterizan la vida en relación.

Principio de participación: identifica la necesidad del trabajo compartido entre la Escuela Infantil y las familias abriendo posibilidades a la participación real en los diversos espacios institucionales y proyectos pedagógicos, como soporte para la educación y el cuidado de la niñez.

Principio de significatividad: toda propuesta pedagógica ha de atender, incentivar, complejizar y enriquecer los intereses que niños y niñas portan, construidos en el marco de sus vínculos sociales y sus contextos y, al mismo tiempo, contribuir a desarrollar otros y diversos intereses que, en vínculo con el deseo, les permitan conquistar aprendizajes significativos.

C. La educación inicial como unidad pedagógica. Experiencias y trayectorias escolares de aprendizaje

En el marco de la legislación nacional y provincial y desde el enfoque de derechos, se concibe a la Educación Inicial como una Unidad Pedagógica que garantiza la inclusión educativa y la continuidad de las trayectorias escolares. Promueve la inclusión educativa de las infancias en una educación integral, con el objetivo de ofrecer a niños y niñas desde bebés, oportunidades de ampliar, profundizar, enriquecer sus conocimientos y experiencias de vida. Atenta al citado objetivo, organiza la intervención pedagógica respetando los tiempos necesarios para el diseño, implementación, evaluación y reconsideración de las propuestas de enseñanza y de sus efectivas contribuciones a la conquista de significativos y relevantes aprendizajes, considerando los distintos modos y ritmos de aprender.

Su carácter unitario coloca en un lugar central la tarea y la responsabilidad de diseñar, atender y sostener las heterogéneas y contingentes trayectorias escolares de los niños y las niñas, con el propósito de ofrecer la continuidad de experiencias significativas y relevantes, desde su ingreso a la Escuela Infantil hasta el pasaje al siguiente nivel del Sistema Educativo.

La Unidad Pedagógica confiere los tiempos necesarios para organizar, reorganizar e impulsar dichas trayectorias, mediante intervenciones pedagógicas con efectivas posibilidades de:

- construir confianza en la propia capacidad de aprender;
- hacer visibles a los sujetos singulares, identificando el conjunto de condiciones objetivas y subjetivas en las que se realizan sus recorridos escolares;
- diseñar e implementar situaciones didácticas que desafíen la curiosidad, la imaginación y la creatividad;
- trabajar con las familias y los grupos de referencia de la comunidad educativa.

En palabras de Emilia Ferreiro (2008), la continuidad que implica la Unidad Pedagógica requiere pensar en lo prioritario que es el aprendizaje de niños y niñas, la construcción del conocimiento y la constitución de ellos y ellas en “ciudadanos plenos de la cultura letrada”.

Desde los fundamentos de Unidad Pedagógica para la enseñanza y para los aprendizajes, se entiende al concepto y al proceso de articulación como el conjunto de principios, ejes y acciones educativos organizados y planificados, tendientes a lograr el pasaje de los escolares de uno a otro ciclo, con coherencia y dándole continuidad a la experiencia escolar. La articulación, interpretada como pasaje y continuidad de la experiencia escolar, se aplica también a la articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. En este caso, cada uno conserva su identidad pedagógica y los objetivos que le son propios, puesto que

promover la continuidad no significa perder la identidad. Cada nivel tiene su origen, su cultura y su identidad y genera representaciones sociales propias. Sin embargo, comparte con los otros niveles el propósito de acompañar a los alumnos

a conocerse, a relacionarse con otros, a descubrir el mundo y a disfrutar el aprendizaje (Documento de Articulación del Nivel Inicial y Primario. Aportes para la reflexión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016).

En esta perspectiva, la articulación como concepto y como proceso tiene contenido solidario y de compromiso con los sujetos y su derecho a la educación.

D. La práctica pedagógica en el Nivel Inicial. Una construcción situada y en diálogo con los conocimientos y saberes

La Educación Infantil debe ser objeto de constante reflexión e indagación porque las temáticas a tener en cuenta a la hora de reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar no deben circunscribirse sólo a problemas de selección de contenidos culturales y de métodos didácticos adecuados a las peculiaridades de los estadios de desarrollo, ritmos de aprendizaje e intereses del alumnado. Como bien señala Jurjo Torres (1991), es decisivo prestar atención a aquellos aspectos que condicionan los procesos interactivos que en la vida académica diaria tienen lugar, esto es, a las cuestiones que favorecen la visibilidad de todos y cada uno de los niños y niñas existentes en el aula y que tratan de impedir su invisibilidad.

Inscripta la pedagogía del Nivel Inicial en este campo de complejidad, entendemos que la práctica pedagógica, estrictamente vinculada a la tarea de enseñar, excede la actividad que se ejerce en el aula. Comprende la gestión de la escuela y la participación protagónica en la planificación de la política institucional, en la elaboración de proyectos institucionales, en la discusión colectiva y permanente del currículo escolar y en la evaluación sistemática de todo el proceso de trabajo que se desarrolla en la Escuela Infantil.

La práctica pedagógica es, por definición, reflexiva y colectiva y está orientada por los fundamentos políticos, pedagógicos y didácticos de este Diseño Curricular. Comprende el diseño, la implementación, la evaluación y la redefinición del proceso de enseñanza en el marco de una cultura colaborativa que construya —con autonomía y en diálogo permanente con el contexto— una intervención docente situada, significativa y relevante.

Como indica Tardiff (2000), se trata de un trabajo que compromete las relaciones y las prácticas de sujetos históricos, movilizadas en el campo de mediaciones que constituyen la enseñanza y que implican tanto la aplicación de saberes producidos por otros, como la producción, transformación y movilización de saberes propios. La práctica pedagógica, tomando la concepción de pedagogía de Ferry (1987), es una práctica de reflexión teórico-práctica que trata de responder a problemas prácticos, atendiendo la complejidad de lo real.

Como hemos expuesto precedentemente, la práctica pedagógica por definición:

- tiene un carácter colectivo;
- incluye tres objetivos relacionados: la definición de las condiciones y los métodos de trabajo; el control sobre la producción, los propósitos, los resultados y los procedimientos de trabajo; y el establecimiento de una base de conocimientos que legitime

su autonomía ocupacional;

- moviliza marcos teórico-metodológicos para interpretar las propias prácticas, actuando en espacios de reflexión individual y colectiva que indagan sobre las razones de la propia tarea, ¿por qué, para qué, cómo hago/hacemos lo que hago/hacemos?
- realiza procesos de reconstrucción, de modificaciones conscientes y reflexivas de la propia práctica individual y colectiva; y
- tiene carácter productivo en el planeamiento, implementación, evaluación y reconsideración de un conjunto de intervenciones y acciones producidas en situación.

Práctica pedagógica, conocimiento y conocimiento escolar

La práctica pedagógica es un trabajo de intervención entre la teoría y la práctica y es un trabajo con el conocimiento.

La espontaneidad y el sentido común constituyen la base desde la cual se promueven los procesos de conocimiento, la actividad cognoscitiva consciente y sistemática. El conocimiento de sentido común produce generalizaciones, expresa juicios de valor sin reconocer el carácter provisional de los mismos y se caracteriza por la inmediata unidad de pensamiento y acción. Contiene también núcleos de buen sentido, como síntesis de experiencias y procesos solidarios de socialización. Con sus núcleos de buen sentido, conforma una red de ideas que expresan los significados que construimos sobre el mundo y constituye un sistema de ideas que organiza y condiciona las prácticas sociales.

Es en la escuela, y por su actividad sistemática e intencionada, donde se produce el pasaje del conocimiento de sentido común al conocimiento sistematizado. Un pasaje en cuya base está la confianza en las posibilidades de aprender puesto que:

un sujeto enfrenta al mundo de la experiencia con un arsenal de instrumentos cognoscitivos que le permiten asimilar, por consiguiente, interpretar los datos que recibe de los objetos circundantes, pero también asimilar la información que le es transmitida por la sociedad en la cual está inmerso. Esta última información se refiere a objetos y a situaciones ya interpretadas por dicha sociedad (Piaget y García, 1984).

El conocimiento es componente fundamental de toda práctica cultural, es una construcción histórica y necesaria en todo proceso de transformación social. Se entiende por conocimiento el conjunto de significados contruidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable. Esto implica pensar que el conocimiento no es un reflejo fiel de objetos o fenómenos externos al sujeto que conoce, sino un producto resultante de su interpretación. En el proceso de construcción del conocimiento el sujeto elabora comprensiones acerca del objeto a conocer. Estas comprensiones son múltiples, dependiendo de los enfoques, prenociones, valores, ideologías, entre otros elementos, del sujeto que conoce en el marco de su grupo social de referencia.

El conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales —científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, del trabajo— se reelabora creativamente tanto en los diseños curriculares como en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje transformándose en conocimiento escolar. Este último no resulta una simplificación del conocimiento cultural del que deriva, sino un nuevo producto cultural que tiene otras finalidades, funciones y utilidades, además de otras lógicas y circuitos de producción, desarrollo y difusión.

El conocimiento escolar se construye en la interacción y el diálogo entre docentes, niños y niñas. Este intercambio permite, a su vez, la problematización y la interrogación acerca de los objetos de conocimiento, lo que favorece la reconstrucción individual por parte de cada uno de los niños y niñas. Además, posibilita, mediante la reflexión y conceptualización de las prácticas de enseñanza, la producción por parte del docente y de la docente de un saber didáctico.

Práctica pedagógica y trabajo con el conocimiento

Toda práctica pedagógica está sostenida bien por una teoría en particular, bien por la tesis de un cuerpo de teorías que a veces no se hacen conscientes y, por ello, no se hallan articuladas con las prácticas. Cuando identificamos esta falta de coincidencia entre teoría y práctica, estamos en condiciones de asumir nuestro trabajo reflexivamente y desde un posicionamiento crítico.

La práctica crítica supone una vigilancia, una autoevaluación y un análisis constante. Es la condición que orienta a los docentes y las docentes —en tanto capaces de ‘leer’ la realidad, comprenderla e interpretarla— para direccionar su trabajo con autonomía y, por ende, protagonismo. Es en el marco de un trabajo de colaboración e intercambio de carácter horizontal y emancipador donde se puede problematizar la práctica, haciéndola objeto de escrutinio crítico.

La conciencia respecto de la identidad de la práctica pedagógica como práctica que trabaja con el conocimiento, ubica su especificidad en el campo más amplio de las prácticas sociales, instituye la tesitura de su complejidad y argumenta respecto de su valía cultural y social.

Se reconoce también que es una práctica influenciada por los saberes, los conocimientos académicos, las situaciones socio-políticas, por filosofías e ideologías, por la propia organización y administración escolar y por el conjunto de condiciones laborales, salariales, de presupuesto, edilicias y de recursos materiales que la contextúan.

Por esto, en el pronunciamiento de dirimir una voluntad político-pedagógica de fuerte contenido democrático y democratizador, que alienta la inclusión, que repele todo tipo de discriminación abierta o encubierta, conviene también realizar, como sugiere Gramsci, el recuento de las huellas recibidas “sin beneficio de inventario”. Realizar estos inventarios permite descubrir que las prácticas pedagógicas no sólo están constituidas por lo observable, sino también por aquellas actitudes, valoraciones, prejuicios, supuestos e ideas que los docentes y las docentes portamos y que pueden o no ser conscientes, pero que representan parte del bagaje y del imperativo sociocultural del sector social al cual se pertenece, en tanto constituyen contenidos simbólicos de su cultura.

La estrecha relación entre conocimiento y práctica pedagógica se vehiculiza en el contexto de situaciones concretas y particulares. Se moviliza a través de una posición de alerta y vigilancia para que pueda transmitir, recrear, modificar la experiencia pedagógica, sin vaciarla de contenidos, sin pauperizar el conocimiento, sin caer en “modas” pedagógicas descontextualizadas, bien por desconocimiento de sus fundamentos, bien por forzar traslaciones mecánicas y acríticas.

La relación conocimiento–práctica pedagógica se concreta en:

- una valiosa y rigurosa intervención pedagógica, un fundamentado ‘estar entre’ la teoría y la práctica;
- acciones educativas reflexionadas y sistematizadas, como materialización de un quehacer pedagógico organizado;
- actividades y relaciones pedagógicas con fundamentación epistemológica y didáctica, con responsabilidad social y compromiso ético;
- la organización de equipos docentes que leen, indagan, buscan fundamentos, exponen conflictos y contradicciones, proponen soluciones;
- la organización de una Escuela Infantil que se propone construir conocimiento sobre la compleja realidad escolar que le es propia;
- un trabajo sostenido, como trabajo mediador entre conocimientos cotidianos de los niños y las niñas y conocimientos sistemáticos, al interior de realidades educativas específicas; y
- una práctica pedagógica con autonomía, atenta a toda experiencia educativa, que valora y hace buen uso de la memoria colectiva, que busca respuestas porque se hace preguntas, que hace elecciones fundamentadas de acuerdo al grupo escolar como práctica situada.

La práctica pedagógica fundamentada y situada exige ser una práctica autónoma, entendiendo que la autonomía no es una concesión desde arriba, sino que debe ser una conquista desde abajo (Sacristán, 1984). Por esto es necesario aproximar el trabajo de investigación al trabajo de la práctica pedagógica, resguardando la especificidad de cada uno de ellos.

En síntesis, la complejidad de la práctica pedagógica exige de una amplia concepción que la interprete como un campo de decisiones político–pedagógicas en el nivel institucional y como un ámbito de decisiones cotidianas, complejas y sensibles, que los docentes y las docentes, en solidaridad con los colectivos escolares y las familias, deben tomar.

En el ejercicio de la práctica pedagógica reflexiva y situada se construye la autoridad pedagógica sobre la base de un saber experto y sensible, que demuestra conocer lo propio, lo que se enseña y cómo hacerlo. La autoridad pedagógica se ejerce a partir de la presencia y la escucha, con el indispensable reconocimiento del otro y por medio de procesos de negociación y de acuerdos que regulan la actividad de aprendizaje y la convivencia de los grupos.

La práctica pedagógica es, finalmente, buscar en forma constante y de manera reno-

vada los caminos para interpelar las inteligencias y las sensibilidades de los niños y las niñas. Se plantea aquí, como lo señala Philippe Meirieu (2012), el desafío antropológico fundamental de volver a hallar el placer de encontrar juntos —con nuestros niños y niñas— el placer de aprender nosotros también cuando estamos explicando algo y el placer del otro que descubre qué bien logramos explicarle.

3.3.1. BIBLIOGRAFÍA

- Anton, M. (coord.) (2012). Planificar la etapa 0–6. Barcelona, España: Graó.
- Balaguer Felip, I. (2014). La Educación Infantil, un reto permanente. En *Primera Infancia. Revista del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia*. Año 1. Número 1. Montevideo. pp. 44–49.
- Bárcena & Melich (1997). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica. España, Madrid: Morata.
- Blanco, R. (2014). Educación de la primera infancia desde un enfoque de derechos. En *Primera Infancia. Revista del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia*. Año 1. Número 1. Montevideo. pp. 18–35.
- Brooker, L. & Woodhead, M. (2008). El desarrollo de identidades positivas. En *Revista La Primera Infancia en perspectiva*. Número 3. Reino Unido: Open University.
- Calarco, J. (2006). Representación social de la infancia y el niño como construcción. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Cine y Formación Docente.
- Carli, S. (2002). Niñez, pedagogía y política. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, España: Morata.
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación (2016). Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. Aportes para la reflexión.
- Dubet, F. (2011). Repensar la Justicia Social. México, México: Siglo XXI editores.
- Duprat, H. & Malajovich, A. (1987). Pedagogía del Nivel Inicial. Buenos Aires, Argentina: Plus Ultra.
- Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Nº 2.
- Entel, A. (2014). Infancias de Latinoamérica, culturas y derechos. Fundación Walter Benjamin.
- Ferreiro, E. (2008) “Leer y escribir en el mundo cambiante”. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México.
- Ferry, G. (1987). El trayecto de formación. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica. México, México: Paidós.

- Filmus, D. (1992). Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Follari, R. (2010). Derechos humanos y Universidad: evitar el desencantamiento. Conferencia dictada en la I Jornada Regional sobre Derechos Humanos y Universidad. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Argentina.
- Frabboni, F. (1984). La educación del niño de 0 a 6 años. España, Cincel.
- Freire, P. (2002). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2004). Los sentidos del verbo educar. México, México: Cátedra Jaime Torres Bodet.
- Frigerio, G. & Diker, G. (2003). Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Frigerio, G. & Diker, G. (2005). Educar, ese acto político. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Frigerio, G. & Diker, G. (2008). Infancia y Derechos: las raíces de la sostenibilidad. Santiago de Chile, Chile: Oreal/Unesco.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula (2000). Diseño Curricular para la Educación Inicial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kaplan, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Argentina, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Larrosa, J. (2000): Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Malajovich, A. (2009). Ocuparse de la infancia. Nuestra responsabilidad como docentes adultos. En Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años. O.M.E.P. Buenos Aires, Argentina: Editorial Puerto Creativo.
- Martinis, P. & Redondo, P. (2006). Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Meirieu, P. (2012). Un pedagogo en la ciudad: conversaciones con Luc Cédelle. París, Francia: Desclée de Brouwer.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación (1989). Diseño Curricular para la Educación Inicial.
- Piaget, J. & García, R. (1984). Psicogénesis e historia de la ciencia. México, México: Siglo XXI.
- Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2007). Diseño Curricular para la Educación Inicial.
- Sacristán, J.G. (1984). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Morata.
- Tardiff, M. (2000). Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional. Madrid, España: Narcea.
- Torres, J. (1991). El currículum oculto. Madrid, España: Morata.

Violante, R. (2017). Escuelas Infantiles en “sentido amplio” en la Educación Inicial. En Temas de Educación Infantil, Revista e-Eccleston. Año 13. Número 23. pp. 82–100.

Fuente documental

Provincia del Neuquén, Secretaría de Estado de Educación (1995). Diseño Curricular del Nivel Inicial. Recuperado de <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularnivelinicial.pdf>.

3.4. INSCRIPCIONES POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS QUE LOS DEFINEN: TRABAJADORAS Y TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. UN TRABAJO INTELECTUAL DE CARÁCTER PROFESIONAL

Si tuviera que definir, en unas pocas palabras, el papel del maestro en la educación utilizaría las siguientes: movimiento, lucha, cambio, transformación, creación, transmisión. (...) Ser maestro implica, fundamental y esencialmente, ser una persona que piensa, reflexiona y decide.

La misión del maestro debe tener entonces, un sentido humanista y liberador

Maestro Luis Iglesias.

Como se expone en el Marco Pedagógico, entendemos y definimos a nuestro trabajo como una práctica social reflexiva, situada, autónoma y de carácter colectivo. Es una práctica que exige definir condiciones y métodos de trabajo, realizar un seguimiento exhaustivo y ético sobre el proceso de trabajo, sus propósitos, logros y dificultades, sobre la base de un conocimiento que se recrea en el mismo proceso de trabajo.

En el trabajo docente, entendido como relación y como práctica política pedagógica, se produce un saber experto, un saber didáctico.

Es en la dialéctica de la posición social y la posición profesional que constituye nuestro campo de intervención, en la que nos reconocemos como trabajadoras, trabajadores y profesionales de la educación.

Contexto y enfoques sobre el ser y deber ser de la docencia: recupero de la historia

Los diferentes conceptos asociados a la docencia que históricamente se han desarrollado sobre el deber ser de la docencia y del trabajo docente, han sido construidos en contextos históricos políticos y legitimados por las teorías hegemónicas en las distintas etapas de organización y desarrollo del Sistema de Educación Pública. En este sentido, consideramos que interrogar los contextos y enfoques teóricos nos permite analizar y comprender los contenidos de las definiciones sobre la docencia, el trabajo docente y los mandatos sociales que regularon la profesión y el trabajo. También nos ayuda a dar cuenta de las 'presencias' de estos mandatos en nuestro quehacer docente.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, en el marco de la organización de los Sistemas de Educación Pública a cargo del Estado, comienza el debate sobre la enseñanza como actividad fuertemente vocacional o como profesión asociada a un actor que cumple un rol en el ordenamiento institucional.

El enfoque vocacional entendido como apostolado, tiene al innatismo como uno de sus componentes, postulando que maestro "se nace" y que el dominio de ciertos conocimientos básicos como el método y la definición de contenidos a enseñar, por ejemplo, son posibles en virtud de un don innato. Así imprime en la docencia una mirada secular, ligada al sacerdocio y al ejercicio docente como "don divino", designado por Dios.

Otro de los componentes es el 'desinterés' por la remuneración del trabajo, aseverando que una actividad realizada desde la vocación tiene sentido en sí misma, sin necesidad de contraprestación alguna. La maestra/ el maestro debe cumplir su "misión" sin que esté condicionada a la obtención de un beneficio económico, sin lugar al reclamo por mejores

condiciones económicas. Se piensa la vocación asociada al ejercicio de la docencia desde la entrega, la generosidad y el sacrificio. El/la docente ha sido definido como apóstol debiendo responsabilizarse por el conjunto de problemas que se expresan en las escuelas (Diseño Curricular del Nivel Inicial, Provincia del Neuquén, 1995).

Alejandra Birgin (2000, p. 4), expone que cuando se amplía y se consolida la escolaridad básica en nuestro país, con el objetivo de erradicar la ignorancia y formar a los ciudadanos de la Nación, se instituye una política de formación docente y de institucionalización de los cargos a ocupar por estos agentes que, como parte de la administración pública, revisten como representantes y funcionarios del Estado. A través de la creación de Escuelas Normales se los fue formando como servidores públicos al servicio de las demandas del Estado y en el positivismo pedagógico con objetivos de homogeneización cultural e integración al orden social.

Con el sistema consolidado, desde el enfoque funcionalista del profesionalismo técnico se ha definido al docente como un "actor" social, con un rol a desempeñar. El concepto de rol, tan fuertemente instalado en la tradición pedagógica, implica una concepción de la escuela como ordenamiento institucional y de maestros como individuos que hacen funcionar a las instituciones si "actúan" respetando las prescripciones inherentes a su rol. Es el "actor", a través del "rol", el individuo que internaliza normas y valores institucionales. Normas y valores son los únicos y abstractos contenidos sociales que son incorporados a la idea de rol (Diseño Curricular del Nivel Inicial, Provincia del Neuquén, 1995).

El concepto de rol docente, vinculado a la acepción del trabajo docente como una tarea técnica, neutral, de aplicación de procedimientos, ha sido acuñado por enfoques funcionalistas, sistémicos y conductistas, en los que se considera que el fin de la educación es adaptar al niño socialmente y convertirlo en un miembro útil de la sociedad. El docente como profesional tiene que cumplir con ciertas técnicas y procedimientos para enseñar, evaluar y acreditar, siendo responsable de preparar al estudiante con fines instrumentales, para saber hacer, en función del grupo social de pertenencia y de los méritos individuales.

Desde este paradigma si el estudiante no aprende se responsabiliza a quien no tuvo la "profesionalidad" para enseñarle, afirmándose así implícitamente la responsabilidad docente en el déficit del Sistema Educativo. Actuar profesionalmente implica responsabilidad por los procesos y sobre todo por los resultados del aprendizaje (González, H., 2009, p. 23).

Estas concepciones sobre el trabajo docente y el deber ser como funcional a un rol, como funcionario/a neutral y/o con una misión vocacional, no dan cuenta de la complejidad del trabajo docente. Recuperar y someter al ejercicio de la crítica esta historia es tarea indispensable para definir colectivamente nuestra identidad y el sentido social de nuestro trabajo.

Inscripciones colectivas del trabajo docente

Nos definimos como Trabajadores y Trabajadoras de la Educación, reconociéndonos en nuestra condición de asalariadas/os y al mismo tiempo, advirtiendo "(...) que el contenido de nuestro trabajo tiene que ver con la realización de algo que el conjunto de trabajadores reivindica y pelea como derecho, el derecho social a la educación (...)", (González, H.,

p.15), que requiere una formación específica y continua. Realizamos un trabajo que implica compromiso intelectual, dado que trabajamos con el intelecto y con la producción de conocimientos de manera autónoma y a su vez, colectivamente. En tanto trabajo, está regulado por un marco jurídico que consagra nuestros derechos conquistados e identifica las responsabilidades y condiciones que debemos sostener y defender.

Afirmamos que el Estado es el garante principal del acceso, permanencia y egreso de las y los estudiantes en sus trayectorias educativas. También reconocemos que, como trabajadoras/es dependientes del Estado Provincial y agentes educativos, tenemos responsabilidades específicas que tienen que ver con una enseñanza que genere mejores experiencias en niños y niñas. Sin embargo, para que esto sea posible es necesario que las condiciones del trabajo docente - (carga horaria, física, mental, psicoafectiva, responsabilidad social y civil) -, atiendan la complejidad de las decisiones, tareas y responsabilidades que supone la especificidad e identidad del trabajo docente y asegurar dichas condiciones, es responsabilidad indelegable del Estado.

Entendemos que, como trabajadores y trabajadoras de la educación, debemos tener presente la dimensión política de nuestro trabajo, dimensión que se pone en juego cada vez que decidimos qué y cómo enseñar, cómo posicionarnos frente a nuestra tarea. Es decir, nuestra tarea es política en tanto tengamos una mirada crítica y transformadora de la realidad de nuestras/os estudiantes. Es en la institución educativa donde se construye cotidianamente la relación con la cultura y la política. En este sentido, el tipo de relación que promovemos como plantea Tenti Fanfani, se expresa en la manera en que la justicia y la ética circulan por los pasillos, las aulas y los patios, en las palabras que se ponen en juego. Debemos ser conscientes de que

“(...) este contenido puede seguir siendo impuesto como una educación reproductora y legitimadora del orden social existente; o podemos disputarlo como la reapropiación por parte de nuestros pueblos de una educación pública, popular y democrática desde la cual puedan convertirse en protagonistas de la transformación de sus sociedades”, (González, H., 2009)

Posicionarnos críticamente en la realidad social implica que lo político se inscribe en la práctica pedagógica y nos define como sujetos/as históricos/as, sociales y económicos/as determinados/as y situados/as en una época y contexto, que requerimos de una formación teórico metodológica para desempeñar una práctica social que exige de conocimientos específicos y de actualización permanente.

La práctica pedagógica en tanto práctica social se desarrolla en el marco de relaciones de poder, de antagonismos y contradicciones. Tanto su contenido como su proyección ética nos exige hacer visibles los conflictos, desnaturalizar la desigualdad, enfrentar la exclusión y trabajar por la inclusión educativa y social. En estas exigencias éticas se compromete la definición y orientación del contenido de nuestro trabajo.

En este sentido González, H. (2009), afirma que, “la lucha por la transformación del trabajo docente tenemos que concebirla en íntima relación con la disputa por el contenido de este trabajo, que es la educación, la transmisión de la cultura humana”.

En nuestra consciencia colectiva compartimos la idea de que la docencia requiere de

un componente de respeto, de reflexión, de cuidado y de interés por quienes aprenden, sujetos de derecho. Actualmente también compartimos el análisis de que la discusión acerca de la profesionalidad tiene otra dimensión o sentido, que es el que Tenti Fanfani, E. (2010) denomina como modelo "orgánico". En él se considera que el trabajo docente tiene en su carácter de profesional, un compromiso ético/ moral, cultural y político, con capacidad para producir sus propias estrategias "(...) en función de diversos esquemas y lógicas (no sólo instrumentales) y de producir resultados mensurables y no mensurables, inmediatos y mediatos", (Tenti Fanfani, E. p.3). Por lo que la garantía de ese trabajo es la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente.

En tal sentido el autor caracteriza el trabajo docente como algo cada vez más "concreto", contextualizado, ya que para atender a situaciones más complejas no sólo se ponen en juego los conocimientos específicos, sino que también el/la docente agrega esos rasgos distintivos que le son propios como sujetas/os sociales, pertenecientes a una sociedad con trayectorias, historicidad y subjetividades, tales como la pasión, las convicciones, la creatividad, la responsabilidad y el compromiso profesional. Es necesario recuperar entonces, la artesanía de nuestra tarea ya que, "cada vez en mayor medida, el docente tiende a ser un "improvisador obligado", un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando", (Tenti Fanfani, E., 2010, p. 2).

Reconocemos que lejos está de ser un trabajo individual y que es colectivo por partida doble: al entender que la enseñanza es el resultado de un trabajo en equipo a través de las trayectorias escolares y que, a su vez, el sentido de nuestro trabajo trasciende la mera "formación de recursos humanos", definiéndose por el compromiso con la formación de una ciudadanía plena y con "(...) la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más "humana(...)", (Tenti Fanfani, E. 2010, p. 7).

Somos trabajadores y trabajadoras intelectuales, de la cultura, que nos comprometemos con las causas de los derechos humanos, con la libertad, la justicia, con una sociedad de iguales en derechos. Por lo tanto, adherimos al modelo republicano que se inscribe en el paradigma en el cual las bases son: "(...) educación para todos, conocimiento como derecho, papel integrador de la escuela, formación de la ciudadanía, la común", (Tenti Fanfani, E, 2010, p. 5).

Nos identificamos como parte de la clase trabajadora porque comprendemos que tenemos derechos como trabajadores y trabajadoras de la educación, que incluye el derecho a representar y a ser representadas/os por un gremio comprometido con la defensa de nuestros intereses laborales y con los intereses del pueblo y la escuela pública. De la misma manera, afirmamos que el contenido de nuestro trabajo está estrechamente relacionado con la reivindicación y la lucha por el derecho social a la educación, (González, H., 2009, p. 11)

Para concluir reafirmamos la idea de que el Trabajo Docente no puede verse despojado de su carácter político, de sus luchas y conquistas, de la complejidad de la tarea que implica el sentido social de enseñar y aprender para la construcción de la ciudadanía. Pensando en ese /a "sujeto entero" que propone Ezpeleta (1992), es que nos posicionamos superando mandatos del deber ser y del rol, entendiendo que "la concepción del maestro que lo recorta solo como portador y transmisor de valores y conocimientos pudo replantearse gracias a aquella categoría que permitió abordar simultáneamente al profesional y al trabajador asalariado", (p.4). Es desde esas posiciones compartidas respecto de nuestro trabajo que Justa Ezpeleta nos desafía a constituirnos como protagonistas,

Los abstractos maestros constituidos solamente por las conductas pertinentes al rol o los igualmente abstractos, producto del reduccionismo ideológico o economicista, que resultan fieles portadores de la ideología dominante, si bien acusan dimensiones constituidas del sujeto, no alcanzan a caracterizar a ese sujeto 'entero' que en la escuela actúa como maestro y que en tanto sujeto 'entero' se apropia, interpreta, decide y desempeña su trabajo. (Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia del Neuquén, 1995).

3.4.1. BIBLIOGRAFÍA

Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Espeleta, J. (1992). "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". En: Nueva Antropología, vol. XII, núm. 42, julio. México Distrito Federal: Asociación Nueva Antropología.

González, H. (2009). "Transformar el Trabajo Docente para transformar la escuela". En Serie Formación y Trabajo Docente 1: Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTERA

Tenti Fanfani, E. (2010). "Particularidades del oficio de enseñar". En Revista Monitor de la Educación, núm. 25. Argentina: Ministerio de Educación de la República Argentina.

Fuente documental

Provincia del Neuquén, Secretaría de Estado de Educación (1995). Diseño Curricular del Nivel Inicial. Recuperado de <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularniveleinicial.pdf>.



"SECUENCIAS DE LA PATAGONIA"

Artista: Ramón Oscar Muñoz

4. MARCO DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN INICIAL

“Desde el inicio, desde la cuna —nos susurra Hebe Duprat— “los nuevos”, “los recién llegados” se asoman a diario a las voces, cuerpos, ritmos y propuestas de las instituciones que se dedican a la atención educativa de la primera infancia. Cada día, millones de niños y niñas asisten y cruzan el umbral de nuestras instituciones a lo largo y a lo ancho de América Latina. En este día a día, se abre la oportunidad y la posibilidad de educar a la primera infancia. Si bien es un gesto institucional que se repite a diario, cabe preguntarse ¿qué significa abrir esa puerta? y,

¿a quién y a quiénes hacemos lugar?”

Patricia Redondo, 2011 (FLACSO)

4.1. INTRODUCCIÓN

El acto social y político de abrir las puertas de la Educación Inicial a bebés, niñas, niños, familias y comunidades cada día, expresa el compromiso con el Derecho a la Educación y con un paradigma de Educación Inicial abierta, integral y situada, según los fundamentos del Marco Pedagógico.

Abrir las puertas de la Escuela Infantil a todas las Infancias es una política de generación de oportunidades y de posibilidades educativas, culturales y sociales. Es una tarea compartida con la comunidad, y en particular con las familias, que considera, atiende y entiende todos los aspectos de la personalidad de bebés, niñas y niños, sus identidades y los contextos socioculturales en los que viven sus infancias. Una política y una tarea que ejerce una mirada atenta sobre los contextos geopolíticos en los que habitan las infancias e interviene en un marco de respeto, promoción y protección del conjunto interdependiente de derechos humanos de la Primera Infancia.

La Educación Inicial es política y práctica de reconocimiento y promoción del potencial emancipador de las Infancias; esto es, de sus posibilidades para inaugurar otros comienzos; para imaginar otros modos de estar en el mundo y para reconfigurar otros mundos posibles (Bustelo, 2011). Entraña una *responsabilidad educativa* que “vela [...] por el encuentro del mundo, necesariamente más antiguo, con estos recién llegados”. Según Hannah Arendt (citada por Cornu, 2002) “las consecuencias de esta puesta en el mundo son dobles, en términos de responsabilidad: ... consiste, por una parte, en decirles a estos y estas recién llegados/as: «He aquí nuestro mundo» y, por otra, en garantizar la posibilidad de que realicen, a su vez y en el momento preciso, su propia novedad. [...] En consecuencia, el futuro acceso de los recién llegados a la responsabilidad tiene como condición el hecho de que los adultos... hayan entablado con ellos una relación de tradición e interpretación del mundo y de hospitalidad.”⁶ (pp 57-58).

La experiencia de educar desde el acontecimiento del encuentro entre generaciones se sitúa y desarrolla en la Escuela Infantil, en un ámbito de trabajo colectivo que habilita espacios y tiempos de Infancias. Es decir, de apertura, invención; búsqueda colectiva de sentidos de igualdad y de alteridad mediante procesos de enseñanza y de aprendizajes relevantes y situados.

4.2. SOPORTES DE UNA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

El juego, la afectividad y la construcción de lazos solidarios y complementarios entre Escuela Infantil y familias constituyen dimensiones inescindibles del acto de educar y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el Nivel Inicial. Estos soportes configuran las condiciones de posibilidad de una teoría de la enseñanza para la Educación Inicial, con potencial heurístico en la configuración de las prácticas de enseñanza en la Escuela Infantil.

4.2.1. EL DERECHO AL JUEGO Y EL JUEGO COMO CONTENIDO ESCOLAR

Se parte de la convicción de que el juego es el eje central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el nacimiento. Asimismo, se concibe al juego y al jugar como un derecho propio del tiempo de infancia, derecho a ser protegido y promocionado en las prácticas de enseñanza que tienen como protagonista a la primera infancia.

Desde esta perspectiva, se sitúa al juego como contenido a enseñar. La Ley Nacional de Educación (2006) y Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén (2014) instituyen: "...promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social", (Art. 20, inc. d y art. 36, inc. e, respectivamente). Así, el juego como lenguaje privilegiado de bebés, niños y niñas es generador de zonas de desarrollo próximo; conforma un pilar fundamental de la enseñanza y es el centro de una educación integral.

La Educación Inicial confiere al juego el papel de organizador, contenido y estrategia central de enseñanzas y aprendizajes; le reconoce su estatuto de bagaje cultural transmisible y dimensión co - constitutiva de la Alfabetización Cultural. Como derecho fundamental de las Infancias, es práctica de disfrute, goce y alegría. También, de conocimiento de sí mismo/a, de los otros y las otras, de sus comunidades y del mundo.

La profunda comprensión del juego como concepto, de su relación con el desarrollo cognitivo de la primera infancia, de su compromiso con la alegría que resulta aprender y aprender junto a los otros y la comprensión de la multiplicidad de modalidades y formas de concreción que contiene, constituye una tarea intelectual ineludible para los maestros del Nivel Inicial. (Marco Didáctico-DCNI Neuquén, 1995.p.32)

Asimismo, el Marco Pedagógico del Diseño Curricular define el Derecho al Juego como derecho de las infancias y como medio fundamental para el desarrollo y aprendizaje de estas. Como práctica sociocultural que se enseña y se aprende, es revalorizado como la propuesta central de la Educación Inicial, dado que cumple un papel fundamental como

⁶ El concepto de hospitalidad es entendido como la capacidad de responder a la llamada del otro, de recibir, de hacer posible la acogida del/la otro/a en tanto otro/a, en cuanto apertura a la alteridad. (Ética de la acogida)

El tema de la hospitalidad es central en el diálogo de los filósofos Derrida, J y Santos Guerrero, J (1998) y Dufourmantelle, A (2000) En términos educativos cabe preguntarse: ¿Cómo respondemos a la llamada de los y las que llegan al mundo? ¿Cómo los y las recibimos? ¿Qué mundos les mostramos?

promotor de un desenvolvimiento infantil que resulte integral, gratificante y pleno.

El Juego, en tanto derecho y principio pedagógico didáctico, es soporte de la Didáctica y, consecuentemente, de los enfoques teóricos y prácticos de la enseñanza en correspondencia con la actividad central de esta etapa de la vida. Mediante el juego, bebés, niños y niñas exploran, conocen, actúan y aprenden con placer, alegría y en relación con sus pares.

En palabras de J. Bruner (2003):

El juego es considerado patrimonio cultural y un derecho del niño para su desarrollo personal y social, esto requiere reconocerlo como un pilar fundamental de las propuestas didácticas que se puedan ofrecer como garantía de la huella que genera el aprender jugando. (p.146).

En este sentido, la comprensión de la multiplicidad de modalidades y formas de concreción que contiene el juego, desde el nacimiento, constituye una tarea intelectual ineludible para maestras y maestros del Nivel Inicial. (DCNI. Neuquén, 1995). Como derecho de las infancias y práctica sociocultural que se enseña y se aprende, se transforma en principio y marco de referencia del campo de la Didáctica de la Educación Inicial.

4.2.2. ENSEÑANZA Y AFECTIVIDAD

En todo proceso de aprendizaje intervienen factores afectivos, intelectuales y sociales que son inseparables, complementarios e irreductibles. En este sentido, la afectividad constituye el motor de las conductas que, independientemente de sus niveles de complejidad, siempre son movilizadas por factores afectivos. La representación significativa está en íntima relación con la presencia de la afectividad. (Marco Didáctico, DCNI. Neuquén, 1995)

La afectividad siempre provoca, promueve y construye el interés de quienes aprenden. Los estados afectivos se constituyen en objeto de la acción pedagógica, siempre que la percepción y comprensión de los mismos permita que operen como movilizadores del proceso de enseñanza. El acto pedagógico, entendido como acto de apertura de acceso al conocimiento, de apropiación y creación cultural, pone en juego relaciones afectivas en los constantes encuentros entre generaciones y entre bebés, niñas y niños entre sí.

Todo proceso de enseñanza contiene un conjunto de interacciones significativas que inician y desarrollan el complejo de relaciones sociales y vinculares con otros niños y otras niñas, con adultos y adultas, más allá de los límites familiares y desde múltiples y variadas experiencias de constitución de sus subjetividades. Por ende, establecer una contención afectiva que posibilite conformar lazos de sostén caracterizados por la confianza y el respeto; que ofrezcan seguridad, posibilidad de autonomía, disponibilidad, ternura, calidez, escuchas y miradas atentas, remite a una dimensión particular de la enseñanza en el Nivel Inicial que implica a un y una docente, como referente afectivo y como mediador, mediadora cultural colaborativa.

4.2.3. ESCUELAS INFANTILES Y FAMILIAS: PARTICIPACIÓN PARA ASEGURAR DERECHOS DE LAS INFANCIAS

La construcción de relaciones basadas en la confianza, el respeto y la complementariedad con y entre bebés, niños y niñas, sus familias y las comunidades, es tarea permanente para la consolidación de los vínculos entre instituciones, familias e infancias, así como, condición necesaria de toda práctica de enseñanza democrática y situada.

El trabajo compartido entre la Escuela Infantil y las familias viabiliza las posibilidades de concretar la participación real en los diversos espacios institucionales y proyectos pedagógicos, como soporte para la educación y el cuidado de bebés, niñas y niños. Incluir como dimensión de la práctica educativa el diseño de acciones y proyectos de trabajo compartido con la diversidad de familias, genera oportunidades y posibilidades de acompañar y disfrutar del recorrido de experiencias educativas.

La escuela infantil se transforma en el primer espacio público de participación democrática y ciudadana. *Abrir la institución* a la participación e interacción con y entre familias; a la inclusión en la diversidad, contribuye a la construcción conjunta de entornos estimulantes para el aprendizaje infantil. Para garantizar el Derecho a una Educación Integral es necesario promover el derecho a la participación, al encuentro, al diálogo y al intercambio solidario. Y es en esta tarea colaborativa donde se concreta el principio pedagógico didáctico de relación, para trabajar en pos de la educación y el cuidado de la primera infancia, estableciendo vínculos y relaciones solidarias, justas y afectivas.

Sostener lazos de confianza, acompañar y complementar la crianza, promover aprendizajes significativos, implica posicionar a las instituciones como espacios plurales de tarea cooperativa, donde se reconocen y respetan las identidades culturales de las familias; se promueve el diálogo y la formulación de acuerdos. Implica también la consolidación de redes comunitarias para la Educación Integral y la Participación Social y Cultural de bebés, niñas y niños.

4.3. LA DIDÁCTICA Y LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

La compleja tarea de diseñar, desarrollar, evaluar las propias prácticas de enseñanza requiere de la Didáctica como disciplina científica que aporta principios y marcos referenciales para la comprensión de las situaciones educativas, siempre inéditas y para la construcción de modos de intervención didáctica. (Celman, 2018). En este sentido, se define a la didáctica como una disciplina teórica del campo de las Ciencias de la Educación, cuyo objeto de estudio es la teoría y práctica de la enseñanza:

se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza y tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. ... es una teoría comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje. (Camilloni, A. 2007, p.22).

La Didáctica es Teoría de la enseñanza inscripta en el campo de las prácticas de enseñan-

za, concebidas como construcciones situadas. Como explica Susana Celman (op.cit), la docencia necesita conocer comprensivamente las teorías de la Enseñanza para operar con ella en situaciones siempre inéditas, pues

debe decidir consciente de las derivaciones de su decisión; debe poder realizar una lectura guiada –desde sus marcos teóricos referenciales- de la “realidad” educativa y social; debe saber qué está decidiendo entre diferentes posibilidades y hacerse responsable de ello; tendrá que valorarlas y juzgarlas para reconstruir sus sentidos desplegados en la acción misma, dentro de un proyecto social y político al que aporte. (p. 4).

Desde esta conceptualización de la Didáctica, se reconoce la necesidad de los maestros y las maestras de analizar el quehacer docente desde una perspectiva crítica, tanto en relación con los soportes teóricos como con las prácticas que éstos originan. Este Marco Didáctico se inscribe, entonces, en una perspectiva socio crítica que entiende a la Didáctica como campo de relación dialéctica entre teoría y praxis de la enseñanza, “situando a la teoría como herramienta crítica de la práctica y a su vez, a la práctica como punto de partida de nuevas construcciones teóricas” (Marco Didáctico. Diseño Curricular Nivel Inicial. Neuquén, 1995. p.15).

La Didáctica se concibe como un espacio que concede permisos; que debe ser habilitante de muchas voces donde las y los autores inviten a hacer, pero también a pensar, a crear, a inventar. Un espacio que brinde herramientas para pensar los problemas de todos los días en el enseñar, considerando un enorme abanico de alternativas. (Brailovsky, 2016). La Didáctica como campo disciplinar reflexiona e interviene en torno a tres dimensiones implicadas en el proceso de la enseñanza que se entrelazan y complementan:

- 1) *la dimensión teórica* que contempla teorizaciones y repertorios de formas de enseñar;
- 2) *la dimensión práctica* de las acciones, en tanto análisis y reflexión de situaciones de enseñanza y de formas de hacer en torno a la deliberación y toma de decisiones;
- 3) *la dimensión del diseño, programación y desarrollo curricular* en tanto espacio articulador entre teoría y práctica.

La didáctica del Nivel Inicial

- Cobra identidad en la teorización respecto a Qué, Cómo, Por qué y Para qué enseñar en la Escuela Infantil con sus dos Ciclos –Jardín Maternal y Jardín Infantes- como Unidad Pedagógica.
- Es el centro desde donde pensar y hacer políticas de enseñanza inscriptas en el enfoque de Protección Integral de Derechos de Infancias y en las garantías de concreción de la doble finalidad de la Educación Inicial: la socialización y alfabetización cultural, en tanto procesos simultáneos de desarrollo personal y social, inscriptos en las perspectivas de Inclusión Educativa, Educación Intercultural, Derecho a una Educación Sexual Integral y horizonte de Justicia Educativa y Curricular.

Se trata entonces de que en este Diseño Curricular se inscriban posiciones y se desarrollen conceptualizaciones sobre la teoría, el diseño y la práctica de la enseñanza en los modos particulares y en las formas específicas de trabajo de las instituciones que atienden a bebés, niños y niñas entre 45 días y 6 años.

4.3.1. LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Desde la concepción de Educación como Derecho Humano Fundamental y como Derecho Social Exigible, los posicionamientos y desarrollos conceptuales sobre la teoría, diseño y práctica de la enseñanza situada en la Escuela Infantil se inscriben en los principios de intervención política – pedagógica de Justicia Curricular y Justicia Escolar.⁷

El principio de Justicia Curricular confiere fundamentos para la configuración de una práctica de la enseñanza orientada por la ética de la Igualdad y el Reconocimiento. Por ello, el diseño de prácticas de enseñanza de Justicia Curricular contempla las siguientes dimensiones:

- 1) La distribución de conocimientos y saberes culturales desde el criterio innegociable de la igualdad. La distribución igualitaria se efectiviza en un currículo común orientado a los aprendizajes de conocimientos y saberes que incorporen, desde las edades más tempranas, a la vida democrática, garantizando una educación común en la que lo universal y lo singular dialoguen en el día a día, enlazando historias de bebés, niñas, niños, maestras, maestros, instituciones y comunidad.
- 2) El reconocimiento para efectivizar la Inclusión Educativa en prácticas de enseñanza que recuperen y trabajen con la diversidad de experiencias, vivencias, problemas y contextos. Desde este principio, los proyectos que ofrece el colectivo docente tienen que propiciar culturas educativas inclusivas en las cuales, de manera sistemática e intencional, se reconozcan, valoren y se acepten las diferencias, a la vez que se comprometan en la construcción de lo común, para el enriquecimiento colectivo de quienes habitan la Escuela Infantil.
- 3) La tercera dimensión la conforma el principio de Participación en una Escuela Infantil que se constituye en el primer espacio público de participación democrática y ciudadana. Genera condiciones para un diálogo con las voces de las familias y las comunidades con la finalidad de la construcción de un proyecto educativo compartido que promocióne y consolide valores democráticos.

El principio de Justicia Escolar orienta prácticas de enseñanza de justa distribución de conocimientos y saberes, en tanto práctica honesta cuyo criterio innegociable es la igualdad. La enseñanza estructurada sobre la justa distribución de los bienes culturales y las posibilidades de experiencias educativas valiosas, reconoce la injusticia social y la injusticia cultural o simbólica, sustentada en modelos sociales dominantes de representación que imponen códigos de interpretación y valores. Una política de dominación cultural que excluye, no reconoce, desvaloriza e incluso desprecia colectivos sociales que no par-

⁷ Estos principios se conceptualizan, argumentan y justifican en los desarrollos sobre Derecho a la Educación y Derecho al Cuidado del Marco Socio Político Pedagógico de este Diseño Curricular.

ticipan del patrón dominante.

La enseñanza que enfrenta la injusticia cultural se diseña en clave de *ruptura*, de cambio cultural, simbólico, de reevaluación de las identidades despreciadas, de reconocimiento y valorización de la diversidad cultural. Intenta trastocar los modelos sociales de representación para hacer justicia respecto de la construcción valorativa en la percepción que cada bebé, niño niña, tiene de sí mismo/a y de los otros/as. Se trata de la enseñanza que asume la responsabilidad de mostrar y demostrar que todos y todas piensan, enuncian y aprenden en contextos de enseñanzas y aprendizajes en los que se trabaja con la riqueza cultural.

La enseñanza justa es:

una apuesta a que, frente a situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión, los docentes recuperemos la posibilidad de desligar a nuestros alumnos de la profecía del fracaso futuro con la que llegan y de re-situarlos en un lugar de la posibilidad, confiando en que ellos pueden aprender, que van a hacerlo y que nosotros vamos a poder enseñarles. (Pineau, 2008, p. 28)

Los principios de Justicia Curricular y Justicia Escolar son claves en este Marco Didáctico, porque orientan la construcción de propuestas de enseñanza que comunican compromisos éticos políticos con el tipo de experiencias educativas que se entiende 'justo' ofrecer en las instituciones destinadas a la primera infancia. Enseñar en el Nivel Inicial desde la perspectiva de los Derechos Humanos, exige planificar y desarrollar 'buenas enseñanzas'. Preguntarse por el sentido de *la buena enseñanza*⁸ como señala Edith Litwin (1998), implica la pregunta de si lo que se enseña es digno y justificable de ser aprendido, a la vez que comprende la dimensión ética y valorativa de las prácticas de enseñanza. Conjugando sentido ético con sentido epistemológico. Esto es, enseñanza justa y racionalmente justificable.

4.3.2. SOBRE LA ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL COMO UNIDAD PEDAGÓGICA

La enseñanza es la práctica vertebradora y sustantiva del trabajo docente. Como se explicitó en el Marco Socio Político Pedagógico, en este Documento Curricular se la define como una práctica política de carácter público y compromiso social y ético, que se realiza en instituciones educativas específicas para la primera infancia.

Constituida por un conjunto de formas de pensar y de actuar que se aprenden con otros, es una actividad intencional y reflexiva diseñada para dar lugar al aprendizaje (Marco Didáctico. DCNI Neuquén, 1995). Es también un compromiso ético que asume la responsabilidad por los otros y otras desde cada una de las decisiones que se toman cotidianamente, reconociendo con sensibilidad teórica, metodológica y afectiva que bebés, niños y niñas que proceden de diversos contextos sociales, culturales y económicos responden de distintos modos al trabajo de escolarización.

⁸ Para Fenstermacher G. (1989:158) Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en "principios morales" y "preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable".

La enseñanza según Jimeno Sacristán (1988), es una práctica situada en tiempos y espacios determinados y las situaciones de enseñanza se caracterizan por su pluricausalidad, simultaneidad e impredecibilidad. Se estructura atendiendo distintas dimensiones y resolviendo simultánea y sucesivamente otras tareas (administrativas, comunitarias), incorporando diversas demandas e intereses y ensayando respuestas posibles a situaciones y/ o problemas no previstos, para que la enseñanza tenga lugar. El autor afirma que entender su complejidad supone flexibilidad ante los imprevistos, pero de ninguna manera improvisación.

La enseñanza supone la consideración de múltiples aspectos y distintos planos tales como:

- a) la realidad socio histórica en que se desarrolla el proceso educativo;
- b) los fines de la educación y de la educación en el Nivel Inicial;
- c) las características de las infancias con que trabaja el colectivo docente, su identidad social y cultural y el particular universo simbólico en que éstas operan;
- d) las biografías personales con sus intereses, demandas, necesidades;
- e) el colectivo de bebés niños y niñas como sujetos y sujetas del aprendizaje, sus singularidades, deseos, intereses y posibilidades, sus modos de aprender;
- f) las características de los contenidos a ser aprendidos por éstos y éstas en forma significativa;
- g) los propósitos de enseñanza, los objetivos de aprendizaje, la organización, articulación y distribución de los contenidos escolares;
- h) las normas institucionales.

La enseñanza es una práctica compleja de toma de decisiones que se concretan en modos de intervención pedagógica sistemática de la docencia para garantizar experiencias de aprendizaje significativas y relevantes en bebés, niñas y niños de la Escuela Infantil. Intervenir es:

- valorar las manifestaciones espontáneas de bebés, niños y niñas, las cuales contienen representaciones, imitaciones, deseos; expresan sus historias y narrativas;
- provocar y promover la organización de procesos de reconstrucción, a nivel de representaciones simbólicas, de diferentes experiencias vividas en el plano de la acción;
- ofrecer oportunidades de experiencias de aprendizajes en situaciones lúdicas, no lúdicas y de la vida cotidiana que favorezcan acciones simbólicas, a través de las formas de representación de niños y niñas - lenguaje, juego e imitación - en la Escuela Infantil, para el logro de procesos de construcción y de reconstrucción significativos;
- atender el relato de acciones y experiencias; compartir y habilitar intereses e iniciativas; construir espacios sensibles para la comunicación de fantasías, sueños, sentimientos y opiniones.

La intervención pedagógica asegura las relaciones de cooperación en un marco de aceptación, confianza mutua y respeto, cuando posibilita el establecimiento de vínculos afectivos.

tuosos, contribuye a la seguridad y a la formación de una autoimagen positiva en bebés, niños y niñas. Son estas las relaciones indispensables para favorecer la descentración y la construcción de las condiciones para la autonomía moral e intelectual.

Una intervención de carácter pedagógico siempre desafía a bebés, niñas y niños, ofreciendo oportunidades de superarse. Interroga y al mismo tiempo ayuda a desarrollar sucesivas aproximaciones a las respuestas a construir. Tiene en cuenta los puntos de partida en sus aprendizajes, no para acomodarse a ellos sino para hacerlos avanzar. Las actividades realizadas en el marco de la intervención han de tomar en consideración las experiencias cotidianas de las infancias y sus universos culturales, a partir de los cuales se propongan contenidos relevantes con el compromiso educativo de ampliar horizontes y perspectivas.

Una intervención de este tipo se sostiene en la observación y la plasticidad. La observación es necesaria para conocer los puntos de partida, los avances y obstáculos que experimentan bebés, niños y niñas en los procesos subjetivos de construcción de conocimientos. La plasticidad refiere a las formas diferenciadas de mediar; a las posibilidades de intervenir de manera contingente sobre los avances y obstáculos en el proceso de construcción de conocimientos.

Intervenir es una tarea comprometida que requiere de docentes protagonistas, observadores/as y analistas del proceso de enseñar y de aprender. Desde estas consideraciones la buena intervención pedagógica constituye al y a la docente en un/a referente social y cultural, en un mediador y una mediadora entre la cultura y los aprendizajes y en *otro/a* significativo/a. (DCNI. Neuquén, 1995).

4.3.3. PENSAR LOS APRENDIZAJES EN LA ESCUELA INFANTIL- QUIÉNES APRENDEN Y CÓMO APRENDEN

Concepción de aprendizaje en la Primera Infancia

El aprendizaje es un derecho de bebés, niñas y niños desde que nacen. Es tan relevante como sus identidades.⁹ Bebés, niñas y niños se inician en sus propios modos de comprensión social a través de los primeros diálogos sociales, de sintonía afectiva. Henry Wallon (1976) considera que son las emociones, los “primeros repertorios” para iniciar ese diálogo y las define como expresiones cargadas de sociabilidad, por su significación social.

En esas interacciones de participación en contextos socioculturales, es donde crecen, se constituyen y aprenden las infancias.

El enfoque sociocultural y la perspectiva multidimensional sobre la comprensión del desarrollo infantil (Vigotsky, 1979; Rogoff, 1993; Bruner, 1997), concibe al mismo como un proceso que involucra la interacción de factores biológicos, psicológicos, ambientales, afectivos y culturales. Bebés, niñas y niños se desarrollan y se constituyen como sujetos y sujetas de conocimiento y de aprendizaje, en contextos vinculares de constantes interacciones sociales y culturales. Como motor del desarrollo infantil, las posibilidades y potencialidades de aprender tendrán que atenderse de manera integral. Las infancias na-

⁹ Véase Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990); Marco de Acción Regional para las Américas (Dakar, 2000); Metas Educativas 2021 (El Salvador, 2008); XX Cumbre Iberoamericana “Educación para la Inclusión Social” (Argentina, 2010).

cen en ambientes familiares y sociales determinados; en un mundo particular de objetos materiales y simbólicos, condicionados por culturas y comunidades de pertenencia, así como terciadas por factores afectivos y de crianzas que dotan de matices particulares el complejo camino del aprendizaje.

La perspectiva sociocultural del aprendizaje no sólo permite integrar elementos de otros enfoques, sino también considerar la comprensión holística que provee la vinculación de los/as sujetos/as que aprenden, con sus contextos. Desde la misma, no sólo se considera la relevancia de los aprendizajes en función de los conocimientos, habilidades, actitudes que deben construir bebés, niños y niñas, sino también en función de los procesos, relaciones y contextos en los cuales aprenden.

En el ámbito de la Educación Inicial, preguntarse por aquellos aprendizajes que resultan fundamentales en los primeros años de vida, exige una doble mirada: la del sujeto, la sujeta y la del contexto que deviene en el reconocimiento de las infancias como centro de sus propios procesos de aprendizaje en sus propios contextos sociales, familiares y comunitarios. Dicha centralidad implica considerar que, en los primeros años, las interacciones con el mundo pasan por el plano de la acción simbólica, a través de formas de representación: de imitación, de juego, de habla. Conocer implica asimilar, acomodar procesos que se realizan en el juego simbólico y en la imitación diferida, valiosas estrategias de bebés, niñas y niños para la comprensión y aprehensión de lo real. (Marco Didáctico DCNI. Neuquén, 1995). Por ende, la representación significativa está en íntima relación con la presencia de la afectividad.

Siendo así, se entiende al aprendizaje como:

- Un proceso complejo de elaboración y estructuración en el que las infancias organizan sus acciones, ampliando su comprensión sobre la realidad.
- El resultante de interacciones subjetivas e intersubjetivas, que suceden en contextos históricos, sociales, culturales y naturales.
- Un proceso propio, activo y permanente de construcción y reconstrucción de conocimientos; de asignación de sentidos que generan, a su vez, nuevos aprendizajes significativos y cambios que se manifiestan en la historia personal y social.
- Un proceso cooperativo por el cual los/as sujetos/as que aprenden, interpretan, resignifican las informaciones y construyen saberes y conocimientos.

Aprender en la Escuela Infantil

Las posibilidades de aprender no radican en las edades de las infancias, sino en la relevancia y significatividad de las intervenciones pedagógicas que permitan alcanzar la Zona de Desarrollo Potencial, entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo, real, -aquello que son capaces de hacer por sí solos/as- y el nivel de Desarrollo Próximo, potencial, -aquello que serían capaz de hacer con la ayuda de los/as adultos/as-. De este modo, la incidencia de la acción educativa evidencia el carácter social del aprendizaje.

Es así que en la educación de los primeros años juegan un papel fundamental las mediaciones de los y las docentes en los procesos de aprendizaje. Estas mediaciones constituyen para Rogoff, (1993) prácticas de participación guiada hacia bebés, niñas y niños, que permiten configurar un sistema de *andamiaje*¹⁰. Dicho sistema genera espacios de interacción entre los/as bebés, niños, niñas y docentes, para que resolver problemas y/o

realizar tareas, se realice conquistando niveles que no podrían ser alcanzados por sí solos/as. Se establece, por tanto, una relación dialéctica de estrecha reciprocidad entre aprendizaje y desarrollo. Como proceso dialéctico implica que, a medida que las infancias se van apropiando del mundo y construyen conocimientos sobre sí mismos/as, van elaborando un aprendizaje profundo, estructurante de la subjetividad, afianzando una modalidad propia de estar y ser en el mundo y de ser el mundo para cada uno y para cada una.

De esta forma, aprendizaje y desarrollo van juntos y enlazados en un camino de construcción de estructuras significativas. El aprendizaje significativo, siguiendo a Ausubel, (1986) es un proceso por el que se relaciona la nueva información con alguna anterior, resignificándola. Aprender no se produce por acumulación o suma de nuevos conocimientos a los que ya se posee, sino que es el producto del establecimiento de múltiples y complejas conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido; lo experimentado o vivido, en procesos de avances y retrocesos, de rupturas y continuidades.

Como proceso global de acercamiento a la realidad de quienes conocen, implica un enfoque de globalización, principio adoptado en este Diseño Curricular para la organización de los contenidos, que contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parta de la motivación y de la implicación de las infancias, en sus modos de conocer el mundo. Los/as sujetos/as en situación de aprendizaje ponen en funcionamiento un conjunto de acciones. La globalización favorece la motivación para aprender y una mayor libertad para seleccionar saberes más familiares y significativos.

Esta significatividad le permite al bebé, niño, niña, relacionar, comparar y a la vez, el enlace con sus propias estructuras cognitivas, pudiendo reelaborar conocimientos anteriores, vinculándolos a los actuales, ampliando y jerarquizando, por un lado el conjunto de sus saberes y por otro (en un mismo proceso), sus propias estructuras cognitivas (Marco Didáctico DCNI. Neuquén, 1995)

Aprender implica un proceso cooperativo por el cual los/as sujetos/as que aprenden, interpretan, resignifican las informaciones y construyen saberes y conocimientos. En el complejo proceso de construcción de significados a través de la acción conjunta. Se promueve, a la vez, el desarrollo de las funciones psíquicas de bebés, niñas y niños y la constitución de sus subjetividades. Los procesos psicológicos humanos, entre ellos, la memoria evocativa, la percepción inteligente, el lenguaje, el pensamiento, la capacidad de simbolizar, los afectos, son el resultado de aprendizajes sociales. (Blanck, 1989). Se construyen a lo largo del desarrollo personal y social de bebés, niñas y niños, en el proceso simultáneo de constitución como sujeto/as y de construcción participativa de la realidad.

¹⁰ El concepto de *andamiaje*, refiere al proceso por el cual, la/el docente brinda ayuda, apoyo, sostén, guía suficiente, potenciando que bebes, niñas y niños avancen en sus procesos de aprendizajes. "Andamio" que se retirará progresivamente a medida que vaya asumiendo mayor autonomía en dicho proceso. A través de la metáfora de "los andamios", se le otorga significado al carácter necesario de las ayudas y a su carácter, tanto fundante como transitorio. A su vez, en los procesos de interacción y de *participación guiada*, en actividades sociales y culturales, se propicia que bebes, niñas y niños, aprendan formas de pensar, de conocer, de organizar, actuar y transformar la realidad (Rogoff, 1993).

El concepto de *participación guiada* de Bárbara Rogoff, (1993) refiere a los procesos de implicación mutua entre sujetos /as que se comunican en tanto participantes de una actividad culturalmente significativa. El termino *guía*, se refiere a la dirección ofrecida por otros miembros (aquí, docentes) y la *participación* se refiere tanto a la observación, como a la implicación efectiva en una actividad. (p.3)

Es en la Escuela Infantil donde se generan las condiciones para potenciar dichos procesos de aprendizajes, dando apertura a que - en cada encuentro entre docentes y bebés, niñas, niños y de ellas y ellos entre sí - se impulse el deseo de aprender, el deseo de saber.

Cuanto más ricas son las interacciones, cuanto más nutridas de sentidos diversos, se abren mayores posibilidades para que cada bebé, cada niña, cada niño, elabore su propio aprendizaje en torno a experiencias compartidas, dando lugar a lo que Vigotsky (1979) ha llamado *aprendizaje coral*¹¹ Coral, en el sentido de que los aprendizajes de cada uno y de cada una, se potencian en experiencias de interacciones con los diferentes significados que se ponen en juego en los intercambios entre y con las y los demás.

Las infancias necesitan comprender el mundo donde están creciendo. Desde que nacen necesitan comprender a las personas y sus relaciones; conocer y aprender cómo funcionan y suceden las cosas; otorgar sentidos a los fenómenos; a lo que pasa y les pasa. Conocer y comprender situaciones y objetos sociales, naturales, físicos, culturales, estéticos, en sus propios caminos de significación del mundo.

Es la Escuela Infantil el espacio público necesario para concretar y desarrollar procesos y experiencias de aprendizajes significativos sostenidos por la intervención docente y en diálogo permanente con identidades y contextos.

4.3.4. ACERCA DE LOS CONTENIDOS EN EL NIVEL INICIAL: ELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Desde un enfoque de los Derechos Humanos en el campo pedagógico, se confiere al conocimiento un lugar central en clave de construcción histórico social y bien público, del cual nadie puede ser marginado. Es en la escuela, y por su actividad sistemática e intencionada, donde se produce el pasaje del conocimiento de sentido común al conocimiento sistematizado (Marco Pedagógico, 2018).

El conocimiento es componente fundamental de toda práctica cultural, como construcción histórica y necesaria en todo proceso de transformación social. Ahora bien, ese conocimiento que se produce en diferentes ámbitos sociales, - científicos, artísticos, filosóficos, de la vida cotidiana, cultural, del trabajo - se reelabora creativamente en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y se transforma en conocimiento escolar. El mismo se vincula con saberes socialmente válidos de ser enseñados para una sociedad en un momento histórico determinado y en un determinado lugar.

Los conocimientos provenientes de los múltiples campos en los que se desarrolla la vida social y la actividad humana requieren, en el ámbito escolar, una nueva re-contextualización. Esto, es concebirllos como formato factible de ser enseñado, en procesos de apropiación y construcción de conocimientos, en relación con las realidades sociales e intereses de niños y niñas.

Por contenido, se entiende al conjunto de conceptos, principios, valores, actitudes, normas, habilidades, que se enseñan y se aprenden en la escuela, que permiten capitalizar procesos de apropiación y construcción de conocimientos en su relación con las realida-

¹¹ Dice Zabalza (2004) "cada sujeto va elaborando su propio aprendizaje, a partir del cotejo de sus ideas y experiencia con la de los/as demás. Vigotsky lo ha llamado *"Aprendizaje coral"*: en el proceso de los intercambios entre otros, cada uno va matizando sus propias ideas y al final, es probable que haya incorporado nuevos matices a lo que pensaba..." P.p.194-195

des sociales y los intereses de niños y niñas. (Marco Didáctico-DCNI. Neuquén, 1995). En este sentido, contenido es aquello que se enseña como producto de un complejo entramado de factores psicológicos, sociales, culturales, históricos que desafían el desarrollo real de las niñas y los niños para posibilitar que lleguen a la zona de desarrollo potencial.

Se trata de un corpus conformado por saberes relevantes de las culturas, por conocimientos y conceptos de las distintas disciplinas, por valoraciones en estricto diálogo con los intereses, necesidades y derechos de bebés, niñas y niños, a la vez que implicados en sus experiencias cotidianas. Los contenidos constituyen un soporte fundamental de democratización de la educación y del conocimiento y en total acuerdo con Sacristán (1992). Sin contenido no hay enseñanza.

Los contenidos de la Educación Inicial adquieren una especificidad propia puesto que encuentran sus fuentes, tanto en saberes y conocimientos propios de los campos disciplinares de las ciencias y los lenguajes artísticos, como de otros ámbitos de saberes constitutivos del campo del desarrollo integral de los primeros años. Esta segunda vertiente incluye tanto la diversidad de pautas de crianzas que se despliegan en actividades cotidianas - alimentación, higiene, descanso - que hoy se comprenden desde una perspectiva sociocultural, como un conjunto de saberes más amplios de la vida cotidiana, que se fortalecen y se amplían a través de la enseñanza.

Selección y organización de los contenidos

La tarea de selección y organización de contenidos responde a los interrogantes acerca de *qué hay que enseñar y qué hay que aprender*. Y, las posibles respuestas conllevan siempre, a posicionamientos político-pedagógicos, epistemológicos y didácticos.

En cuanto a la selección de los contenidos es necesario considerar criterios que, en tanto normas, se transforman en el posicionamiento a adoptar conforme a los cuales se toman determinaciones acerca de qué enseñar y qué tienen derecho a aprender bebés, niñas y niños, a lo largo de sus trayectorias en Escuelas Infantiles.

Criterios de selección de contenidos

Se parte del reconocimiento y re-significación de los criterios de selección de contenidos, postulados en el Marco Didáctico del Diseño Curricular de 1995. Los mismos son: *significatividad, funcionalidad, extensión de la experiencia, relevancia, validez científica*, contemplando también el de pertinencia.

- *Criterio de significatividad*: se refiere a la posibilidad de que los nuevos contenidos que se enseñan se relacionen con los aprendidos y /o con los saberes y conocimientos que construyen y significan bebés, niñas y niños en los ámbitos de las experiencias que protagonizan en diversos contextos familiares, sociales, culturales. A su vez, el criterio de significatividad hace referencia a la adecuación a las posibilidades cognitivas propias de los procesos de desarrollo de las infancias, así también a las posibilidades a partir de las intervenciones pedagógicas. La significatividad de los contenidos depende de la atención que se preste a los intereses y necesidades de bebés, niños y niñas.
- *Criterio de funcionalidad*: este criterio hace referencia a la necesidad de que los contenidos propicien que bebés, niñas y niños se pregunten, pregunten, piensen,

reflexionen, indaguen, comprendan la realidad de su entorno y actúen en él. La funcionalidad como criterio, también refiere a la potencialidad que deben tener los contenidos para permitir su transferencia y el logro de nuevos aprendizajes.

- *Criterio de extensión de la experiencia:* seleccionar contenidos extensivos implica considerar aquellos que permitan ir más allá de la experiencia inmediata, del presente y del entorno próximo de las infancias. Se trata de un criterio que busca hacerlas partícipe de ámbitos cada vez más amplios de las culturas, de las realidades pluriculturales estimulando el deseo y la curiosidad por conocer.
- *Criterio de relevancia:* este criterio se vincula con la importancia del potencial abarcativo, del grado de complejidad y del carácter extensivo de contenidos que permitan inscripciones autónomas y creativas en el ambiente. Que den apertura al análisis de conflictos, preocupaciones y problemáticas sociales y culturales que, de un modo u otro, atraviesan la historicidad y la vida cotidiana de las infancias y sus comunidades.
- *Criterio de validez científica:* este criterio implica comprender y tener en cuenta las características específicas de distintas disciplinas, enfoques y conceptos; procedimientos, conocimientos actualizados; su grado de certeza, validación social y pública, en la relación didáctica: conocimientos -contenidos escolares.
- *Criterio de pertinencia:* los contenidos serán seleccionados según su grado de pertinencia respecto de las infancias, historias, contextos y geografías socio-culturales situadas tanto, así como por su potencial para promover aprendizajes esperados en el Nivel Inicial.

4.3.5. PRINCIPIOS PARA PENSAR LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Preguntarse por cuál será la mejor organización de los contenidos que han de enseñarse en el Nivel Inicial, torna necesario considerar ciertos principios que, como origen y causa primera, se convierten en los indicadores que orientan y fundamentan la enseñanza.

El Marco Didáctico del Diseño Curricular de 1995 parte del *principio de globalización* para fundamentar la organización de la enseñanza de contenidos en el Nivel Inicial, tomando como punto de partida los modos en que bebés, niñas y niños conocen la realidad, resaltando el carácter global para percibir las cosas como totalidades integradas. Por cierto, la globalización como concepto, se refiere a cómo acercarse al conocimiento de la realidad; a cómo ésta es percibida y comporta una intencionalidad totalizadora en cuanto a los elementos que la componen. Permite organizar el conocimiento de las cosas y de los acontecimientos de la realidad en tanto globales, a la vez unitarios, complejos y compuestos por múltiples elementos interrelacionados. Orienta evitar la fragmentación tanto en los procesos de enseñanza como en los procesos de aprendizaje.

La globalización como principio de organización de contenidos se relaciona con el *principio de estructuración*. Principio que orienta el proceso de organización de los contenidos como proceso de ordenamiento relacional de las estructuras lógicas de los contenidos seleccionados. Considerando que el aprendizaje es construcción de significados, es fundamental enseñar cómo están relacionadas las cosas para comprender su sentido. Esto es, entenderlas en tanto relaciones significativas.

El *principio de globalización* se vincula también con los *principios de articulación e integración*. Los contenidos se articulan, confrontan, relacionan, a modo de una red de in-

terconexiones diversas. La tarea de articular contenidos supone establecer relaciones comprensivas; requiere de una actitud comprensiva de las complejidades del propio conocimiento humano, evitando miradas simplificadas y simplificadoras de los contenidos, de manera que sea posible comprender sus múltiples significados.

La/el docente articula los diferentes contenidos, estableciendo relaciones pertinentes. La estructura relacional de contenidos escolares se sitúa en diversas y posibles estructuras didácticas - proyectos, unidades didácticas, secuencia de actividades, juego trabajo, talleres, entre otros -. En el proceso de aprendizaje que realizan los niños y las niñas se produce la integración de nuevos conocimientos a los esquemas que tienen construidos, para ir conformando estructuras cada vez más complejas que permitan resignificar, enriquecer y ampliar la comprensión de las realidades sociales, culturales y naturales en las que viven. En el proceso de enseñanza se articulan los contenidos de los diferentes campos, áreas, ejes de conocimientos y saberes para posibilitar dicha integración.

Desde una mirada filosófica y pedagógica crítica, Torres Santomé J. (1998) entiende que el currículum globalizado e interdisciplinario se convierte en una *categoría paraguas* para abarcar las prácticas educativas. Se trata de una postura epistemológica y didáctica que, apuesta a pensar en una organización curricular capaz de contemplar una amplia variedad de prácticas educativas, implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, presta especial interés por lograr la integración de *campos, áreas, ejes de conocimientos, saberes y experiencias* que faciliten una comprensión reflexiva y crítica de la realidad, contemplando tanto las dimensiones del orden de los contenidos, como los procesos de comprensión, de construcción y transformación del conocimiento y de las implicancias éticas inherentes a dicha tarea. Cabe preguntarse, entonces: ¿Qué implica este posicionamiento a la hora de tomar decisiones en relación a los modos de organización de los contenidos en el Nivel inicial?

Implica, como docentes, tener un conocimiento situado de las infancias; sobre cómo conocen el mundo para considerar lógicas posibles de articulación de contenidos, viabilizando propuestas de enseñanza con garantías de integración en los aprendizajes, como condiciones necesarias al ejercicio y posesión del Derecho a una Educación Integral e Inclusiva. El enfoque globalizador e interdisciplinario es condición de posibilidad para que bebés, niños y niñas construyan conocimientos en y desde sus diversos contextos, ejerciendo el pleno derecho a aprender, a jugar, a conocer, en el marco de experiencias escolares relevantes, con contenidos seleccionados y validados por criterios político-pedagógicos, epistemológicos y didácticos.

4.4. EL DISEÑO Y LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA INFANTIL

4.4.1. LAS VARIABLES DIDÁCTICAS EN EL CICLO MATERNAL E INFANTES

En la toma de decisiones acerca de la organización de la enseñanza se tiene en cuenta la interdependencia de variables didácticas que requieren ser puestas en juego desde una mirada holística de las situaciones de enseñanza, en sus dimensiones física (disponibilidad y organización del espacio), funcional (diversidad de actividades), temporal (organización del tiempo) y relacional (modalidades de agrupamientos para la realización de las actividades).

Como organizadores de las prácticas de enseñanza las Variables Didácticas¹² adquieren

particularidad específica en cada uno de los Ciclos de la Unidad Pedagógica. *Tiempos, espacios, actividades, materiales y agrupamientos*, constituyen variables claves para la construcción de condiciones en el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas apropiadas.

El Tiempo en la Escuela Infantil

El tiempo estructura la organización de la enseñanza en la vida de la institución y de las salas. Cada tiempo en la Escuela Infantil se diseña, se construye, se transforma en función de los propósitos y contenidos que se quiere enseñar. La idea es construir un entorno de trabajo grato, no rutinario, que permita el desarrollo de la tarea buscando generar en lo cotidiano un equilibrio entre aquello que permanece y aquello que cambia. La especificidad del trabajo pedagógico demanda que la organización del mismo contemple tiempos propios de bebés, niñas y niños, en los cuales puedan elegir dónde, cómo, a qué y con qué jugar. La organización de los tiempos permite situar las propuestas de enseñanza, teniendo en cuenta la flexibilidad y las oportunidades de concretar proyectos compartidos del colectivo docente, que incluyan la participación de referentes de la comunidad educativa, a fin de favorecer un trabajo articulado en la concreción de oportunidades que enriquezcan las experiencias de aprendizaje de bebés, niños y niñas.

Tiempo institucional

La incorporación de bebés, niños y niñas en sus primeros años de vida a la Escuela Infantil, implica para ellos/as y sus familias el inicio de aprendizajes y vivencias que ampliarán sus campos de experiencias. Desde la mirada de los/as bebés, niños y niñas, se produce el encuentro con otros/as y con nuevos/as adultos/as en un espacio diferente al que están familiarizados, con otros ritmos y horarios, que requiere de la construcción de nuevos modos de actuar y comunicarse. Por ello, es fundamental que se tengan en cuenta ciertos aspectos en torno a los tiempos, en el primer ingreso a la Escuela Infantil. En ese sentido, se contempla el interjuego entre el respeto por los tiempos individuales de bebés, niños y niñas y los procesos paulatinos requeridos para la participación en tiempos más institucionalizados.

Habrán tiempos de situaciones significativas para las infancias y sus familias: períodos iniciales de comienzos del año escolar y de ingresos para cada uno/una; tiempos de conocimiento mutuo, de cambios en la institución, de cambios en las familias. Cada período, cada inicio de bienvenidas y de despedidas, cada cierre y finalización del año, cada nuevo comienzo, abre desafíos para revisar la práctica pedagógica, reflexionar sobre sus contenidos y orientaciones y redefinir la misma.

Los tiempos institucionales comprenden los períodos inicial, de desarrollo y de cierre.

El *Período Inicial* corresponde a una primera etapa del año - de 'Ambientación'- en la que la institución toda se prepara para recibir a bebés, niñas y niños junto a sus familias. Tiene como propósito ofrecer condiciones y oportunidades institucionales, materiales, afectivas y sociales significativas para que puedan lograr establecer vín-

¹² Las variables didácticas incluyen categorías y aspectos a tener en cuenta para la toma de decisiones del colectivo docente sobre el diseño de las situaciones de enseñanza según las intencionalidades pedagógicas y los aprendizajes que se quieren promover.

culos de confianza y seguridad en el nuevo contexto educativo.

Una tarea importante del tiempo de ambientación comprende las inscripciones y entrevistas iniciales, actividades imprescindibles para dar comienzo a la construcción de lazos cooperativos que permitan el conocimiento y el reconocimiento de las diversas realidades familiares y el relevamiento de las inquietudes, expectativas y deseos que tienen respecto de la educación en la Escuela Infantil. También es muy importante en este período ofrecer diversas propuestas que favorezcan experiencias de exploración e indagación del ambiente, de la vida cotidiana, de sensibilidad estético expresiva, corporales, donde bebés, niños, niñas y familias participen, se vinculen y disfruten.

En el *Período de Desarrollo* se trabajan los contenidos contextualizados en el Proyecto Curricular Institucional (Gvirtz, S. (2017)¹³ y concretados en la diversidad de diseños didácticos de sala, sobre la base de evaluaciones iniciales situadas. Diseños didácticos informados pertinentemente, avalados por un proceso de evaluación sistemática, que deben contemplar propuestas educativas con las familias y la comunidad.

El *Período de cierre* está destinado a reconstruir y evaluar la tarea pedagógica realizada durante el desarrollo, dando lugar a la reflexión acerca de los avances y obstáculos de las experiencias ofrecidas para promover aprendizajes de bebés, niños y niñas en las diversas salas de la Escuela Infantil. Si bien la evaluación en este período es en proceso, la misma permite ajustes y toma de nuevas decisiones. Este momento implica reflexionar y comenzar a definir el próximo año. Es un tiempo en el cual se tienen que propiciar encuentros con las familias y otros adultos/as, que puedan aportar al enriquecimiento de las trayectorias escolares y los procesos de formación.

Tiempos de la escuela infantil y las familias

Un aspecto importante a considerar en los tiempos institucionales es el trabajo conjunto con las familias, el cual se propone en clave de su reconocimiento como *familias en el contexto de la Escuela Infantil*, condición necesaria para la construcción de la alianza Escuela y Familias. Pensar en tiempos para el reconocimiento de mutuas expectativas, conlleva a contar con tiempos para que, por un lado, las/os docentes se dispongan a conocer al bebé, niño, niña, sus circunstancias de vida, sus características y lo que esperan las familias de la institución. A su vez, que las familias puedan conocer al equipo docente, las modalidades de trabajo y las pautas organizativas de la institución.

Resulta importante planificar durante todo el ciclo lectivo, espacios y encuentros que posibiliten hacer públicas las expectativas de las familias en relación con la educación y el cuidado de bebés, niños y niñas para construir interacciones solidarias que posibiliten a las infancias *habitar* el espacio del Jardín con placer y confianza. Los ámbitos de participación conjunta adoptan formas diferentes según las intencionalidades que se propongan. Son formatos de participación, sin agotar las posibilidades:

¹³ Es el eje vertebrador del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en tanto direcciona la función social es social específica de la escuela. Funciona como un organizador de la propuesta educativa de la escuela, otorgando especificidad a la planificación y proyección institucional, enmarcando los proyectos de aula elaborados por el equipo docente.

- a) las entrevistas, que pueden ser solicitadas tanto por docentes como por las familias, para el tratamiento de situaciones particulares y/o grupales;
- b) las reuniones de familias para compartir información sobre la tarea educativa que se realiza con el grupo; relatar una experiencia en particular; planificar actividades pedagógicas y / u otro tipo de actividades;
- c) el transcurso del año escolar, tomando como objeto de referencia el período inicial y el final;
- d) los talleres;
- e) los encuentros diarios (entrada, salida, otros).

El tiempo de permanencia de bebés, niños y niñas se irá regulando atendiendo a cada uno/a y a cada una de sus familias, en acuerdos institucionales y organizativos. Dichos acuerdos se elaboran a partir de encuentros de diálogos fluidos para establecer criterios comunes, fundados en el respeto de los tiempos de las infancias, las familias y la institución.

Con la mirada en las infancias y su mejor estar en la institución, será necesario compartir los diferentes modos y costumbres, las situaciones de bebés, niñas, niños; analizar los conflictos que surjan; tratar temas educativos; intercambiar experiencias; pensar proyectos conjuntos; evaluar la tarea, entre otros. Todos los tiempos de diferentes formas de interacción entre familias, equipos docentes, no docentes, directivos y las infancias en la Escuela Infantil, habilitan valiosos aprendizajes significativos de convivencia social para bebés, niños y niñas.

El tiempo en la enseñanza en el Ciclo Maternal

La práctica de enseñanza propia y apropiada en este primer Ciclo Educativo se organiza fundamentalmente en torno a la variable tiempo, que adquiere una significación particular. Enseñar requiere acciones pedagógicas, modos de actuar específicos y diferentes, que conforman una particular enseñanza de contenidos, en tanto forma de asumir las crianzas en los primeros años. Como práctica situada y política de carácter público, de compromiso social y ético, adquiere en este Ciclo características propias desde la centralidad de quienes aprenden: bebés, niños y niñas desde los 45 días a dos años inclusive.

- Ofrece oportunidades de experiencias escolares de aprendizaje en situaciones lúdicas, no lúdicas y de la vida cotidiana, que favorezcan acciones simbólicas en las infancias, para el logro de procesos de reconstrucción significativa.
- Los contenidos a ser enseñados encuentran sus fuentes, no sólo en aquellos saberes y conocimientos construidos por los campos disciplinares, como las ciencias y los lenguajes artísticos, sino también de otros ámbitos, como los saberes provenientes del desarrollo integral de los primeros años y de las diferentes pautas de crianzas.
- La diversidad de crianzas y cuidados, responden a ritmos propios del tiempo de los primeros meses y años de bebés, niñas y niños que, en términos educativos en este ciclo, implica una organización de la enseñanza vinculada a momentos de alimentación, descanso, higiene y otros. A su vez, dicha diversidad potencia el enriquecimiento de experiencias escolares de nuevos aprendizajes.
- Si bien la tarea de cuidar, de educar, criar, podrá compartirse, acompañarse entre ambas instituciones- familias y Escuelas Infantiles- la misma refleja propósitos y responsabilidades diferenciadas. Sobre esa base, las instituciones y las/los docentes

seleccionan aquello que se enseña y definen formas de enseñar en la promoción de aprendizajes significativos.

Al decir de Violante (2008), se trata de una enseñanza caracterizada por ofrecer conocimientos, afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado, '*acunar*' desde los primeros años con 'brazos firmes pero abiertos', que brinden seguridad y posibilidad de autonomía, en tanto derecho al aprendizaje. La misma requiere de acciones pedagógicas que, como formas de actuar asumiendo las crianzas, conforman una específica enseñanza de contenidos.

La crianza se concibe como el conjunto de formas de nutrir, de ayudar a crecer, de ofrecer alimento, cuidado, saberes sociales de las comunidades de pertenencia, como proceso educativo a través del cual se transmite saberes propios de cada comunidad y de diferentes culturas, (Soto y Violante, 2011). Como dimensiones del derecho al cuidado y a una educación integral desde el nacimiento, criar, enseñar y cuidar resultan inseparables. Las prácticas docentes implican necesariamente acciones de cuidado y a su vez, todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo de enseñanza y de aprendizaje.

En la Escuela Infantil, dichas actividades- basadas en prácticas culturales- son resignificadas en procesos de sistematización y complejización por parte de los/as docentes, respondiendo a una selección situada de contenidos a enseñar, legitimados públicamente en el Diseño Curricular. Se trata de una práctica pedagógica en torno a acciones que son anticipadas, pensadas y seleccionadas con intencionalidad educativa, para potenciar aprendizajes significativos. (Soto y Violante, 2005)

En este primer Ciclo, enseñar es dar conocimiento, afecto y confianza, calidez y ternura. Es ofrecer posibilidad de autonomía y creatividad. Es abrir el mundo (y otros mundos) y modos de andar en él. Es saber retirarse cuando bebés, niñas y niños pueden resolver por sí solos/as, situaciones y desafíos.

El tiempo diario y las actividades en el Ciclo Maternal

De acuerdo con la concepción de enseñanza expresada en este Marco Didáctico, uno de los desafíos de este Ciclo educativo, es configurar el tiempo de permanencia de bebés, niñas y niños en valiosas oportunidades de aprendizajes y de disfrute, en torno a la enseñanza de contenidos y saberes. Es importante contemplar los diversos ritmos y necesidades, regulando el tiempo según períodos que combinen actividades de higiene, alimentación, juegos, descanso y otros. La propuesta y organización de los tiempos diarios, ha de contemplar tiempos personales, que habrán de combinarse con tiempos compartidos. Tiempos de jugar, de descansar, de explorar, de comer, de escuchar canciones y poesías, de higienizarse, de estar solo/a o estar con otros/as, de estar con la/el docente.

En las salas del ciclo maternal, el día transcurre en la alternancia de tiempos de actividades cotidianas, actividades individuales y en pequeños grupos, actividades de elección libre y actividades de tiempos intermedios, de acuerdo con cada realidad, edades, momentos. En la organización de los horarios institucionales y cotidianos de la vida en cada sala, se contempla que el tiempo:

- sea flexible, en tanto sea posible contemplar tiempos de jugar, de descansar, de explorar y descubrir, de comer, de higiene;
- con momentos de estar a solas o estar con otros y otras, momentos de interacción

e intercambios de vinculación con la/el docente y con otros/as bebés, niñas y niños;

- en espacios diferenciados de la sala, otras salas, en la institución, en contacto con la naturaleza, en ambientes enriquecedores y otros.

● **Tiempos de actividades cotidianas:**¹⁴ también llamadas *actividades de crianza, o de rutina*, son claves en este Ciclo Maternal: se trata de los tiempos destinados a la alimentación, a la higiene personal, al orden e higiene de la sala, al sueño, el descanso, en espacios tranquilos, serenos. En la vida cotidiana de la Escuela Infantil, en dichas actividades se complementan las prácticas de crianzas con procesos de regulación de otros tiempos para el juego, la exploración. Se desarrollan en un ambiente diferente al familiar, contemplando y combinando ritmos propios y colectivos, de acuerdo con necesidades, costumbres, modos culturales, en respeto a los contextos de pertenencia y acorde con los ritmos de cada organización institucional.

Desde un enfoque de protección de derechos de primera infancia, estas actividades se vinculan al ejercicio pleno a una sana y adecuada alimentación; a un sereno descanso; a contar con tiempos dedicados a la higiene y cuidados de los propios cuerpos en climas afectivos, acogedores, de confianza y seguridad. De allí la relevancia de que se desarrollen en ambientes apropiados, tranquilos y en paz, en respeto por los ritmos propios, en espacios diferenciados y adecuados.

Las actividades cotidianas:

- Representan experiencias fundamentales del cuidado de sí y de otros y otras (cuidado del cuerpo, del despliegue de emociones) y se constituyen como referentes educativos en los procesos de construcción de la autoestima y autorregulación. Entendiendo por autorregulaciones la construcción de la capacidad para poner en juego habilidades cognitivas, emocionales y sociales pertinentes, en virtud de las situaciones que se presentan en la vida cotidiana. Durante los primeros meses de vida, la regulación es principalmente externa. Es llevada a cabo por adultos/as, de acuerdo con las condiciones y características del ambiente donde se desarrollan. A medida que bebés, niños y niñas crecen, van adquiriendo su propia capacidad de regulación interna, en términos de proceso de *autorregulación*.
- Resultan de importancia central en los primeros años dado que, al participar de estas actividades de cuidado, las infancias, recorren un proceso de conquista paulatina hacia la autonomía y el aprendizaje de los modos sociales de actuar y estar.
- Ofrecen la posibilidad de vinculaciones afectivas, de anticipación y reconocimiento en experiencias de cuidado y enseñanza, otorgando seguridad y continuidad en el ambiente que se va tornando conocido y seguro, al saber lo que vendrá. De allí la importancia de mantener *rutinas estables*, para construir sentimientos de confianza.

¹⁴ Las actividades cotidianas (se trata de las Actividades de rutina) son las acciones vitales para cada bebe, niña, niño, que se realizan diariamente de forma regular, periódica y sistemática, con un carácter ineludible en la vida cotidiana: comer, dormir, higienizarse y que, de alguna forma, orientan la organización de los tiempos y espacios en las primeras secciones en la Escuela Infantil

- **Tiempos de actividades grupales e individuales.** En este ciclo, es necesario pensar las distintas posibilidades de tiempos diarios entre propuestas de actividades individuales y en pequeños grupos. Considerar tiempos de alternancia entre propuestas dirigidas y otras más libres, así como entre actividades en grupos pequeños y/o actividades individuales. Es esencial tener en cuenta que, en este Ciclo, la característica de la organización temporal está dada por la simultaneidad del desarrollo de diferentes actividades (un mismo tiempo, espacios diferenciados). Organización que se denomina *Multitarea*.

- **Tiempos de actividades de libre elección:** Estas actividades, llamadas *actividades electivas*, hacen referencia a los períodos de tiempo en que, durante la jornada de desarrollo de actividades, se ofrecen, al mismo tiempo, dos o más propuestas en simultáneo, entre las cuales bebés, niños y niñas eligen participar, en diferentes momentos, en unas y en otras.

- **Tiempos de actividades intermedias:** Representan aquellos momentos de la jornada en los que se da un pasaje, una transición, entre actividades y situaciones. En general, en las que se producen esperas, que no requieren de la intervención directa de la/el docente (tiempos de alimentación, de descanso, de higiene...).

Esta categoría de actividades intermedias, puede transformar los tiempos de espera y/o *tiempos inertes*, en tiempos de variadas enseñanzas. Tiempos de relajación y contemplación, de placer por el silencio, y/o donde es oportuno brindar ciertos materiales, objetos, juguetes, libros y otros, que serán cuidadosamente seleccionados, con clara intencionalidad. A la vez, que permiten flexibilidad y respeto por los tiempos de cada una y cada uno y de todos/as, promueven la autonomía y la posibilidad de que cada situación en el devenir cotidiano, se constituya en una oportunidad de variados aprendizajes.

Al organizar una propuesta de distribución de tiempo diario en el Ciclo Maternal se ha de considerar:

- la duración y estabilidad de actividades cotidianas (de rutina);
- la secuenciación y alternancia con tiempos precisos de actividades variadas;
- que propicie las interacciones, la cooperación y posibilidades de encuentros y vinculaciones afectivas;
- que contemple el respeto por los tiempos personales y colectivos y
- que organice tiempos de simultaneidad, para dar oportunidad a la opción de diversos aprendizajes en el proceso de construcción de la autonomía.

En este Ciclo, la combinación de los tiempos de cada bebé, niño, niña, los tiempos familiares y los tiempos institucionales, se convierte en una variable que, en términos educativos y didácticos, merece especial atención, en tanto su pertinencia respecto del diseño y la implementación de propuestas de educación integral.

● El tiempo diario en el Ciclo Infantes

La organización del trabajo diario, en base a los tiempos institucionales, ayuda a la anticipación y contextualización de las propuestas de actividades, permitiendo construir un clima de seguridad y confianza, al establecer una secuencia de los acontecimientos en el día a día. Su distribución requiere de una actitud de apertura que posibilite la valoración de una dinámica cooperativa e interactiva en un marco de atención a la diversidad, a las posibilidades de promoción de mayores niveles de autonomía y al fortalecimiento de relaciones interpersonales.

La propuesta de un horario institucional y cotidiano tiene que ser flexible, puesto que implica un trabajo de reflexión compartida, en torno a la distribución en el tiempo de la diversidad de las propuestas de actividades, con la finalidad de que las mismas sean disfrutadas por niños, niñas y docentes. Por esto, es interesante la elaboración de agendas semanales y diarias, conjuntamente con niños y niñas de la sala, porque son una oportunidad para el ejercicio de la participación en la toma de decisiones. Promueven procesos de conquista de autonomía que los y las ubican como protagonistas del aprendizaje, en tanto les posibilitan aprender a tomar y compartir decisiones, obrar de acuerdo con las decisiones tomadas y afianzar la capacidad de espera.

El espacio en la Escuela Infantil

Cada espacio en las Escuelas Infantiles - los institucionales, el de las salas y otros sectores compartidos - se diseña, se organiza y se transforma en función de los propósitos y contenidos que se quieren enseñar. Dicha tarea implica la consideración de aspectos físicos y simbólicos, que cuiden la armonía, la estética, el equilibrio de colores, formas, sonidos, cantidades, en espacios que resguarden la protección y seguridad de bebés, niños y niñas.

El término espacio tiene, desde el lenguaje, una relación con el movimiento, con el cuerpo y las acciones (Calmels, 2011). Es necesario tener en cuenta el conjunto de las dimensiones señaladas, para construirlos como pedagógicos y espacios seguros a ser habitados por bebés, niñas y niños de edades tempranas. Como lugares clave de infancias, en los que se desarrolla cotidianamente la experiencia escolar. Su diseño y organización constituyen aspectos claves en la toma de decisiones sobre las situaciones de enseñanza que se realizan en los diferentes espacios institucionales, de salas y otros sectores al tiempo que "se constituye como una estructura de oportunidades" (Zabalza, 1987). La disposición del espacio respecto de su uso y función, de la distribución y disposición de los materiales y recursos, debe ser siempre una invitación al hacer, al aprender.

Se *habitan* cuando son organizamos como *ambientes alfabetizadores culturales*; cuando existe apropiación de los mismos de manera reflexiva y afectuosa; cuando se participa con otros y otras en actividades colectivas. Siendo así, es necesario tener en cuenta la habilitación y combinación de espacios seguros, confiables, contenedores, que permitan desplazamientos libres y que sean funcionales a las necesidades de alimentación, higiene, descanso, juego, de las infancias.

Los escenarios lúdicos en la Escuela Infantil

Lúdicos, son los escenarios pensados y diseñados para jugar. Como espacios de socialización para bebés, niños y niñas, permiten una acción transformadora de variados apren-

dizajes: jugar aprendiendo, aprender jugando. Se constituyen en espacios variados, frecuentes, seguros, diseñados con objetos familiares, juegos y juguetes, dispuestos de una manera diferente que transforme el ambiente de las salas y convoque a “entrar en juego”, brindando nuevas posibilidades para jugar, desde otros variados recorridos que favorezcan la creatividad, la imaginación y las interacciones con las y los demás. Estos escenarios pueden construirse en toda la sala, en algún espacio de esta o en algún otro espacio de la institución, como por ejemplo patios externos, internos, pasillos y otros lugares. Son considerados mediadores de un juego simbólico, exploratorio significativo, en el que bebés, niñas y niños pueden indagar, desplegar su imaginación y realizar aprendizaje en sus propios ritmos.

Citando a Patricia Sarlé, (2006)

Es tarea del docente ofrecer propuestas variadas, crear escenarios y espacios lúdicos cotidianos y fantásticos; variar materiales disponibles y generar un buen clima de juego, pero a la vez mantener ciertas regularidades que permitan el enriquecimiento del mismo (p.32).

El diseño de estos escenarios, como forma de enseñar, se piensa en torno a contenidos vinculados a los juegos y al jugar, en tanto experiencias promotoras de nuevos conocimientos y saberes. Para esto, se dispondrán en el espacio objetos y materiales para el armado de escenarios, que a su vez, se irán modificando y cambiando temporariamente de acuerdo con la observación atenta de lo que allí ocurra. Así, se transforman en espacios privilegiados de juegos espontáneos, en encuentros y situaciones de interacción en los que la/el docente interviene participando, observando, ofreciendo, atendiendo necesidades, interpretando, convocando, estimulando, proponiendo y aprovechando oportunidades.

El espacio en la sala del Ciclo Maternal

La organización del espacio de la sala ha de pensarse zonificada, es decir, organizada en diferentes zonas o sectores. En las salas de bebés ha de crearse un ambiente en el que se definan lugares pensados para la higiene, para la alimentación, para el sueño y descanso, para el juego y exploración, teniendo en cuenta que, durante el primer año de vida, las/os bebés, van realizando diferentes actividades en sus horarios particulares, con una propuesta casi personalizada. En las próximas secciones, también se ofrecerá una distribución espacial organizada en diversos sectores, para el desarrollo de actividades alternadas. Serán lugares diseñados en la conformación de un ambiente enriquecedor, de juego y participación, de posibilidad de movimientos y desplazamientos y, a la vez, de serenidad y respeto, que posibilite al/la docente participar y acompañar en la observación de lo que las infancias proponen en sus exploraciones, descubrimientos y juegos.

Pensar el ambiente cotidiano donde bebés, niñas y niños pasan su jornada, como un contexto de vida enriquecedor (Zabalza, 2000), conlleva considerar que en las salas se han de ofrecer tanto escenarios permanentes (lugares para descanso, higiene, desplazamientos...), como otras propuestas de escenarios móviles, de alternativas que se van cambiando durante el desarrollo del día, o bien cada día. Es importante enseñar *construyendo escenarios* diversos, que permitan dramatizar, explorar, dibujar, construir, indagar,

descubrir, jugar, ofreciendo la posibilidad de simultaneidad de actividades, con la combinación de diferentes materiales, objetos, elementos artísticos, de la naturaleza y otros, que entran a las salas, así como escenarios al aire libre.

Poner el acento en la importancia del diseño del espacio como un organizador de la enseñanza, habla de diálogo entre la arquitectura y la enseñanza (Cabanellas, 2005). Disponer y organizar escenarios, significa una de las formas de enseñar en tanto que se diseñan y se piensan en torno a experiencias estimuladoras y cuidadas estéticamente. Escenarios que, por otra parte, se alternan y se reiteran en otros momentos, desde renovadas propuestas.

Así, habitar el espacio de manera significativa es resultante de la variedad, complejidad, reiteración de los escenarios que se ofrecen, en función a la propuesta de contenidos, invitando a bebés, niños y niñas para que pongan en juego acciones transformadoras que enriquezcan y amplíen sus campos de experiencias, hacia otros posibles. Este ambiente es el espacio de bebés, niñas y niños, y lo define el derecho a habitarlo como lugar propio. Por ende, es importante contemplar la posibilidad de que ingresen a las salas objetos de la vida familiar de cada bebé, niño y niña, elementos naturales, objetos elaborados artesanalmente por miembros de la comunidad, diversidad de objetos culturales propios de las diversas culturas. Objetos que se renueven y ofrezcan la oportunidad de decidir colectivamente, dónde ubicarlos y cuándo renovarlos.

En este sentido, las variables de tiempo y espacio se combinan al contemplar los tiempos personales y comunes, necesarios en términos de simultaneidad de acciones, en espacios donde se cuiden la cantidad y calidad de elementos.

En cuanto a la ambientación de paredes, pisos, techos en las salas, es sumamente importante tener en cuenta lo que se coloca a la altura de la visión de las infancias, cuidando la saturación visual, la hiperestimulación, contemplando la calidad estética, así como la distribución del mobiliario y sus formas apropiadas y seguras; la higiene y el orden y sobre todo, que el ambiente de las salas se renueve, que pueda transformarse según las propuestas de enseñanza, a favor de potenciar variadas y ricas experiencias escolares de aprendizajes.

En la distribución y organización del espacio, en relación con la variable tiempo, las propuestas denominadas multitarea, han de constituirse en una de las modalidades privilegiadas para diseñar el espacio y organizar la enseñanza en este Ciclo, ya que:

- Se presentan como la forma constitutiva del devenir de la vida cotidiana.
- Se caracterizan por la simultaneidad de varias y variadas actividades que transcurren en el mismo tiempo en diferentes zonas de la sala.
- Son una alternativa en la construcción de los espacios, durante la jornada diaria que transcurre en las salas y en la institución toda, pasillos, patios.

Si bien la *multitarea*, es constitutiva del devenir cotidiano en las salas maternas, en el ciclo infantes puede ser una de las formas de diseñar, organizar los espacios de la enseñanza.

El espacio en la sala del Ciclo Infantes

El espacio debe posibilitar que niños y niñas puedan desplazarse libre y cómodamente al

trabajar, con capacidad para disponer del mobiliario y materiales necesarios a su alcance. Su diseño contempla diferentes ámbitos de juegos y actividades, lectura, descanso, alimentación e higiene, a fin de que las actividades sean planteadas de manera organizada y adecuada atendiendo las necesidades que requiera cada una de las mismas. Para eso, los espacios comunes y la distribución de las mesas se dispondrán de acuerdo con las intencionalidades educativas. Un espacio es acogedor e inclusivo cuando docentes, niños y niñas se sienten partícipes y constructores/as del mismo; cuando facilita, entre otras oportunidades, las presentaciones y exposiciones de sus producciones (visuales, orales, escritas); cuando invita a manipular distintos objetos y materiales (libros, microscopios, lupas, pinceles, entre otros) y promueve el contacto con la naturaleza, mediante el cuidado, por ejemplo, de plantas.

Las actividades y el juego en la Escuela Infantil

Las diversas propuestas de actividades que se ofrecen para promover aprendizajes significativos combinan propuestas que brindan oportunidades para que bebés, niños y niñas puedan decidir qué hacer, con otras que, si bien son iniciativas de la/el docente, ofrecen posibilidades de desarrollos creativos y de autonomía, sobre la base de actividades de juegos y exploración.

El juego como estrategia de enseñanza en el Nivel Inicial

La identidad del Juego como estrategia de enseñanza privilegiada en el Nivel Inicial, ha sido desarrollada exhaustivamente en el Diseño Curricular de Nivel Inicial Provincia del Neuquén, de 1995. En el presente Documento, se recuperan los argumentos para reconocer que las actividades lúdicas constituyen el eje de la organización de los procesos de enseñanza y aprendizajes.

La sala se convierte en un ámbito de Juego con sentido, que durante la jornada va teniendo distintas características. Lo anterior permite llevar adelante acciones lúdicas individuales y colectivas, con regla o sin ellas, con objetos de distinta naturaleza tanto así como establecer relaciones peculiares con los demás. En la medida en que las infancias, adquieren la organización simbólica de su pensamiento, lo que se advierte a través del lenguaje oral y de otros lenguajes (gráfico, corporal, etc.), las acciones lúdicas se van transformando en juego de rol desarrollado o de rol protagonizado que bebés, niños y niñas realizan solos y solas y/o en interacción con otros/as. (Elkonin, 1980)

Estos Juegos se inician con la intervención del pensamiento auto referenciado y subjetivo, de allí que la función del juego simbólico, en sus primeros años irá incluyendo progresivamente, elementos colectivos. Este lento proceso, dará lugar a la reciprocidad y al juego socializado. Las diversas propuestas de juegos, tanto en el ciclo maternal, como en el de infantes, propician lazos entre pares y favorecen la comunicación. Además, al ser la actividad lúdica una estrategia mediante la cual bebés, niños y niñas se apropian de la realidad, el contenido del juego infantil está condicionado social, cultural e históricamente. Desde esta perspectiva, funciona como área de desarrollo próximo a través del cual van ensayando acciones y resolviendo conflictos del mundo real; poniéndose en el lugar de las otras y los otros. Utilizando una determinada forma de lenguaje, interactuando con otras niñas y otros niños, en roles complementarios (vendedor/cliente, médico/paciente, etc.), estableciendo una comunicación afectiva con objetos de apego y con las personas

que los/as rodean.

La organización de los juegos dramáticos tiene como finalidad ir estructurando en el pensamiento de las infancias, las complejas relaciones sociales de la realidad en la que están insertas, recreando el mundo social en que viven. “Ni el juego de los más pequeños es una copia pasiva de la realidad, ni el Juego de los mayores es una creación totalmente arbitraria en la que nada influye”(Ortega Ruiz, 1992)¹⁵ Por su parte, los Juegos Tradicionales, recuperan juegos de otros tiempos, de otras y diversas culturas y de culturas propias: rondas, canciones, juegos corporales y motores, juegos simbólicos y de imitación, juegos con títeres y otros, pueden ser ofrecidos en diferentes tiempos y espacios (pasillos, patios internos, externos) y en posibles escenarios lúdicos, para convertir la vida en las Escuelas infantiles, en lugares propios de las infancias.

En síntesis, es necesario considerar, en términos de juegos, aquellos específicos, propios de cada ciclo (Maternal e Infantes)

4.4.1.1. LAS ACTIVIDADES Y EL JUEGO EN EL CICLO MATERNAL

Esta variable, en la organización de la enseñanza en este primer Ciclo, está íntimamente ligada a la variable tiempo. Los tiempos de actividades cotidianas, de actividades electivas, de actividades intermedias, que organizan y estructuran la vida cotidiana de las salas y también los tiempos de juegos y el jugar¹⁶, han de ser centrales, en tanto necesidad y derecho de las infancias desde el nacimiento. En este Ciclo se enseña y se aprende jugando en momentos “*de juego*”, y también en los de prácticas de crianza. Por ejemplo, en el momento del cambiado, que se acompaña con juegos tradicionales, juegos con las partes del cuerpo, juegos de ocultamiento y otros.

Se trata de enseñar a jugar y enseñar jugando, desde un lugar de “jugador/a”. Como dice Sarlé (2006) se enseñan juegos y a jugar y se enseña a través de juegos. Para enseñar a jugar a bebés, niñas y niños en sus primeros años, los/as docente habrán de desplegar algunas acciones necesarias:

- Iniciar o continuar un juego con las/os bebés, niñas, niños
- Reiterar de manera idéntica los juegos con algunas variantes
- Comunicarles la intencionalidad lúdica y participar *jugando*
- Dar un tiempo para jugar, en el que bebés, niños, niñas y adultos/participen
- Armar escenarios/espacios, de juegos con materiales variados.

Al jugar, en el Ciclo Maternal se enseña:

- A jugar, ampliando sus posibilidades de juego/su repertorio lúdico.
- A participar con otros y otras y de tradiciones lúdicas.

¹⁵ Remitirse a Marco Didáctico del Diseño Curricular del N. Inicial. Provincia del Neuquén, 1995. Apartado Sobre el juego como eje de las estrategias metodológicas del Nivel Inicial.

¹⁶ Ver en el Campo de Identidades e Infancias, en este DC, en el Eje 1: Los Juegos y el jugar, donde se hace un desarrollo específico del tema del juego y el jugar como derecho y como contenido.

- A participar en reglas de juego con formatos sencillos.
- A cooperar, compartir, manifestar emociones.
- A explorar movimientos cotidianos: balancearse, correr, a explorar objetos.
- A cantar, bailar, hacer rondas.

En el jugar bebés, niñas y niños, aprenden:

- A convivir, también a decidir a qué jugar, cuándo y de qué manera.
- A escuchar, a aceptar límites, a sumar ideas diferentes, a combinarlas con lo que aporta cada uno/a.
- A enriquecer y nutrir los procesos de simbolización temprana; el desarrollo de formas del lenguaje; la resolución de conflictos personales y sociales; la ejercitación de diferentes formas de información; la socialización, cooperación y empatía, la creatividad.
- A pensar; a resolver problemas; a ensayar, descubrir, comparar, relacionar, a concentrarse. Cuando bebés, niños/as deciden, eligen, proponen, se agudiza la inteligencia y se enriquece el pensamiento.

En relación con la organización de los juegos en este Ciclo, es imprescindible pensar en el despliegue de todas las posibilidades, para ofrecer momentos de jugar propios para estas edades, en relación con las diferentes actividades y según diferentes formatos:

- Juegos de crianza y de sostén

Los juegos de crianza integran a bebés niñas y niños, y adultos/as, en un mismo momento de juego compartido:

- son actividades lúdicas, esencialmente corporales y de movimientos, que se comparten y ocurren en los primeros tiempos de vida;
- se transmiten de generación en generación;
- son creados a partir de encuentros afectivos;
- no son programados y son vitales y esenciales para un sano desarrollo y la construcción de vínculos;
- son acompañados de textos poéticos, juegos con títeres, juegos musicales, otros.
- se vinculan a canciones, a juegos tradicionales de otros tiempos y diferentes culturas los que muchas veces, se transmiten de generación a generación.

Los llamados de *Juegos de sostén* son conocidos en sus tres tipos de posibilidades:

- De sostén, de ocultamiento y de persecución, cada uno con sus potencialidades específicas.
- De mecimientos, giros, caídas: acunar, subir y bajar, trepar y colgar, aparecer y desaparecer, ocultarse y mostrarse. Perder y encontrar la presencia del otro/a.
- De persecución-indefensión- defensa: correr, embestir, rodar, ocultarse caer, agazaparse.

- **Juegos corporales y motores**

Al armar escenarios con propuestas de movimiento, como generadores de juegos que se desarrollen en escenarios/espacios pensados para jugar incluyendo desafíos motores, los/as bebés, niñas, niños, participan y eligen cómo y qué hacer. La/el docente propone acciones; imita algunas que realizan bebés, niños y niñas; ayuda y desafía a trepar, saltar, gatear, entre otras y se involucra lúdicamente.

- **Juegos de construcción**

Son propuestas que invitan a armar construcciones para que, en un comienzo, puedan ser derribadas y luego volver a realizarlas. Para esto, se emplean bloques blandos, cajas y otros materiales. Paulatinamente, se irá agregando materiales de encastre sencillos, que permitan diferentes posibilidades constructivas y exijan una motricidad cada vez, más acabada. Se podrá ofrecer accesorios y juguetes (autos, animales, etc.) y otros como carreteles, tubos, envases, etc., que permitan nuevas oportunidades de juego y construcción.

- **Juegos de imitación/juegos de “como sí” / juegos dramáticos/juegos con títeres, juegos simbólicos.**

Al final del primer año, es posible ofrecer juegos en los que se representen acciones ficcionales conocidas, vinculadas a la vida cotidiana. Son los llamados de “como sí”. Se pueden proponer a partir del armado de escenarios lúdicos, abriendo posibilidades para la imitación de acciones de los/las adultos/as, para luego ser los/las infantes quienes proponen acciones, demostrando complicidad con el carácter ficcional de las mismas y la posibilidad de entablar diálogos lúdicos. También se incluyen en esta categoría propuestas de juegos simbólicos en las que, por ejemplo, la/el docente, mediante el uso de títeres, realiza diferentes acciones.

- **Juegos de exploración y descubrimiento.**

Desde un enfoque constructivista, los juegos de exploración y descubrimiento son en este primer Ciclo, los que propician que bebés, niños y niñas sean protagonistas de sus aprendizajes, al promover aprendizajes por descubrimiento, el conocimiento de la realidad, el desarrollo de la autoestima, partiendo del respeto por el ritmo y las necesidades de cada uno/a. Los juegos de exploración y descubrimiento propician el desarrollo de capacidades:

- Cognitivas: comprender, relacionar, conocer.
- Perceptivas: visión, oído, tacto, gusto, olfato.
- Corporales: motricidad gruesa, fina.
- Éticas: respetar, colaborar, ponerse en el lugar de otros/as.
- Afectivas: disfrutar, valorar, querer.
- Sociales: colaborar, compartir.

Goldschmied y Jackson (2000) han fundamentado desde las propias experiencias llevadas a cabo con bebés y niños y niñas hasta los dos años, los juegos llamados:

*La Cesta o canasto de los tesoros y el Juego Heurístico.*¹⁷ Se trata de ofrecer a un grupo de bebés, durante un período de tiempo determinado y en un ambiente rico, estimulante y confiable, una cantidad de objetos, previamente seleccionados, en recipientes de diversos tipos (canastos, palanganas, otros), para que jueguen libremente con los mismos, sin que intervengan los/las adultos/as. Se destaca la valoración de este juego para potenciar en las/los bebés sus capacidades de elección espontánea, al contar con una amplia variedad de materiales. También de comenzar- desde muy temprano- a jugar con un objetivo, de desarrollar la atención, la concentración y de enriquecer sus autonomías.

Por su parte, el juego heurístico es un enfoque educativo, de intervención pedagógica. No una receta y no hay una sola forma de realizarlo. Cada docente en cada Escuela Infantil, tendrá la posibilidad de poner de manifiesto sus propias ideas, reuniendo materiales disponibles y posibles de encontrarse en ese ambiente, teniendo en cuenta, por un lado, los diferentes contextos, realidades; las diferentes culturas. A la vez que se libera la creatividad de los/las docentes, tornando sumamente estimulante el trabajo.¹⁸

4.4.1.2. INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS EN EL CICLO MATERNAL

La enseñanza es una acción de intervención pedagógica, de toma de decisiones y se concreta en los modos de acciones de las/os docentes. Dichas intervenciones tendrán que contemplar las experiencias cotidianas de bebés, niñas y niños y sus universos culturales, a partir de los cuales se propongan nuevos contenidos, en un esfuerzo educativo por ampliar horizontes y perspectivas. (Marco Didáctico, DC.NI. Neuquén, 1995). Por estos motivos, las mismas tienen que ver con la pregunta acerca de cómo favorecer el óptimo desarrollo de las potencialidades de bebés, niñas y niños en experiencias educativas de enseñanza.

Desde los enfoques socioculturales del aprendizaje y la construcción de significados, como se ha expresado anteriormente, es de suma relevancia en este primer Ciclo, poner énfasis en las intervenciones pedagógicas que colaboren en potenciar los aprendizajes, guiando, andamiando y prestando ayudas. La elaboración de situaciones didácticas, que permitan a las infancias la construcción de conocimientos y saberes, implica el despliegue de estrategias y de ciertos andamiajes.

En tal sentido, en este primer Ciclo, las intervenciones pedagógicas se organizan alrededor de modos particulares de enseñar a quienes aprenden, y se sostienen en:

- *La realización conjunta de acciones:* las/ los docentes guían la participación de bebés, niñas y niños en la realización de acciones conjuntas (en términos de *participación guiada*, Rogoff, 1993). Muestran cómo hacer, ofreciendo las “ayudas” necesarias; promueven acciones que solas/os, no podrían realizar. Ese hacer conjunto permite a las infancias recrear, crear, imitar, re significar acciones, aprendiendo junto con otras/os. Las intervenciones docentes podrán ser de complejización, dando continuidad a acciones iniciadas por

¹⁷ La capacidad heurística es un rasgo característico de los humanos. Se describe como el arte y la ciencia del descubrimiento y de la invención, o de resolver problemas mediante la creatividad y el pensamiento creativo

¹⁸ Ver en la Bibliografía referencias para acercarse a los textos de las autoras del Juego de cesto de los tesoros y el juego heurístico y filmaciones

bebés, niños y niñas, y/o, para que estos/as puedan completar una secuencia de acciones iniciada por la/el docente y/o, para compartir conjuntamente diversas expresiones (cantar, jugar, otras).

- *La participación en expresiones mutuas de afecto:* la constitución de lazos afectivos entre docentes y bebés, niñas y niños y entre ellos y ellas, se constituye en la base para la construcción de relaciones confiables de contención, de conocimiento mutuo y cuidado. En experiencias de participación en actividades cotidianas, así como en otras actividades personalizadas, la/el docente *teje* vínculos de confianza y relaciones de apego con cada bebé, niña, niño, respondiendo a las diferencias de cada una/o y cada uno/a, en función de sus historias personales, a sus preferencias y diferentes crianzas. Se trata de *escuchar*, interpretar, comprender necesidades, deseos e intereses; de atender y responder en forma respetuosa, cálida, y afectiva, conformando un ambiente de cuidado y confianza y cooperación.
- En los *estilos y formas de comunicación, de relacionarse y de vincularse* que se ponen en juego con cada acción, gestos, expresiones, se enseñan modos de interacción, de saberes del mundo afectivo, que las infancias aprenden cotidianamente en la Escuela Infantil.
- La *disponibilidad y sostén corporal* para sostener, disponerse a la contención, a la alimentación, al consuelo, a la calma, a la propuesta de límites, al placer del juego; a acompañar experiencias de exploración, desplazamientos, de expresiones estéticas, de sentimientos; a través de la expresividad, la receptividad, la sensibilidad para con cada bebé, cada niño, cada niña. Poniendo en juego sostén y disposición corporal se brinda a las infancias acompañamiento, presencia, seguridad y aliento, para ampliar cada vez más las posibilidades de exploración, descubrimiento del mundo, la creatividad y la invención.
- *El acompañamiento con la palabra y la escucha:* la palabra del/ la docente, a través de la verbalización de acciones, ayuda a comprender lo que se está haciendo; anticipa qué se va a hacer y cómo se va a hacer, lo que pasa y les pasa a bebés, niños y niñas. Un decir que intercala momentos de observación y escucha; que acompaña el hacer de las infancias, cuidando no interrumpir sus acciones, estando presente en el desarrollo de cada actividad. Poner en palabras las acciones que van realizando, diferenciando el hablar 'al' bebé, niño, niña, para transmitir consignas, del hablar, conversar 'con' los/as bebés, niñas, niños, para organizar verdaderos intercambios. Los silencios, los tonos, la voz, otros lenguajes - gestuales, expresivos, artísticos, corporales - son intervenciones que otorgan sentidos y significados a acciones cotidianas; a situaciones, encuentros y desencuentros e intercambios mutuos, en un estar presente.
- *La observación y la mirada:* En este Ciclo, observar es una de las formas de enseñar, siguiendo, acompañando el compás de los tiempos, los ritmos, los cambios los avances y retrocesos, de cada una y cada uno, en los procesos de construcción de los aprendizajes. Brinda orientaciones para saber cuándo ofrecer ayudas, cuándo retirarlas; cuándo plantear desafíos mayores, acomodando propuestas y ajustándolas a las diferentes posibilidades. La mirada acompaña y sostiene, tanto desde la distancia óptima, manteniendo la atención cuidadosa, así como en la cercanía de encuentros mutuos, en cada encuentro de miradas, en las propuestas para alentar, para estimular, de igual manera que para las necesarias puestas de límites.
- *La participación en el juego y el jugar* relativa a la realización de acciones lúdicas, en forma conjunta con bebés, niñas y niños y entre ellos y ellas; al acompañar la construcción de sus juegos, enseñando a jugar y enseñar jugando.¹⁹

4.4.1.3. LAS ACTIVIDADES Y EL JUEGO EN EL CICLO INFANTES

En el ciclo infantes, se ofrece una variedad de propuestas de actividades en diversas situaciones de enseñanza, que según las intencionalidades pedagógicas son: a) algunas de juego propiamente dicho²⁰; b) otras, para la promoción de determinados aprendizajes, por ejemplo, proponer el juego de la Oca para el tratamiento de contenidos sobre el número en Matemática y c) las que no se consideran juego, pero comparten características del mismo, como, por ejemplo el disfrute de escuchar un cuento.

Malajovich (2000), considera que es importante diferenciar lo que es juego de lo que son las actividades de aprendizaje que tienen como finalidad que niños y niñas construyan determinados conocimientos específicos. Estas últimas, tendrían que participar de algunas características que se consideran para el juego: ser desafiantes, producir placer y alegría, contar con el compromiso de ellos y ellas. También, deben ser claras en sus objetivos, en el sentido de que procuran determinados aprendizajes.

Esta autora explicita que en toda propuesta de enseñanza es necesario diferenciar tres situaciones: 1) las que pueden constituirse en verdaderas situaciones de juego; 2) aquellas que pueden incluir elementos lúdicos y 3) las denominadas situaciones de no juego, que si bien no conforman un verdadero juego, comparten características del mismo, como ser, el placer, disfrute de compartir, la alegría. Al respecto, la citada autora indica que:

El docente, al planificar su tarea de enseñanza, diferencia estos tres tipos de situaciones, a fin de equilibrarlas, teniendo en cuenta las características de los niños, sus necesidades, el tiempo que permanecen en el jardín, su proyecto educativo, las características institucionales. (Malajovich, op.cit.p.87)

Las propuestas de actividades se presentan de manera organizada, articulada y equilibrada en el tiempo, de forma tal que se ofrezcan, durante la jornada de trabajo, propuestas de juego propiamente dicho, propuestas con componentes lúdicos y aquellas que no son juego, respetando los criterios de diversidad, continuidad, simultaneidad y progresión. Las mismas se organizan cuidadosamente en espacios contruidos como ambientes alfabetizadores, que inviten a aprender.

Los Formatos de Juegos

● Juego dramático

Su propósito es favorecer el juego simbólico. Este permite que el grupo total juegue alrededor de una propuesta, idea o sugerencia que está vinculada con algún tema de interés de los niños y las niñas o propuesto por el/la docente. Favorece que niñas y niños recreen el conocimiento social y natural y adquieran nuevos conocimientos

¹⁹ Este tema ha sido desarrollado cuando nos referimos a la variable didáctica de las actividades y juegos en el Ciclo maternal y, a su vez, se encuentra un desarrollo específico del tema en el Campo de Identidades e infancias. Eje 1 Los juegos y el jugar.

²⁰ Estas situaciones están desarrolladas en el Campo de Conocimientos y Saberes: Identidades e Infancias, eje: "Los juegos y el jugar"

a partir de las situaciones que surgen en el desarrollo del juego y en el intercambio con otros y otras. El/la docente hace una propuesta inicial luego va retomando las iniciativas verbales y las acciones de niñas y niños. Interviene sugiriendo, incluyéndose en la acción conjunta de la situación lúdica. En el transcurrir de la situación, las diferentes acciones se van complementando en la propia dinámica del juego y con las intervenciones oportunas del docente.

Este juego es planificado por la, el docente, quien es la, el encargada/o de garantizar los elementos y materiales pertinentes. Materiales que pueden ser aportados por el/la docente, por niños/as, por instituciones, familias. El valor pedagógico de esta propuesta es relevante porque puede constituirse en un analizador fundamental para conocer las posibilidades de juegos de los niños y las niñas, los conocimientos que tienen sobre un determinado tema, como así también, para elaborar propuestas que permitan articular las necesidades de las infancias con aquello que se quiere enseñar.

● **Juego-trabajo**

A través del juego-trabajo se recrea un determinado recorte/contexto de la realidad, con anclaje en un espacio físico, (por ejemplo, la terminal de ómnibus, fiestas populares), o en anclajes que lo exceden (por ejemplo, los dinosaurios, acontecimientos comunitarios, provinciales, nacionales). Se proponen diferentes situaciones en las que niñas y niños pueden optar por diversos materiales y propuestas, conformando subgrupos en diferentes sectores de juego, para organizar y desarrollar el juego trabajo.

El juego-trabajo, puede proponerse antes, durante o como cierre de una propuesta didáctica (Unidad Didáctica, Proyecto). Es importante ofrecer las diversas posibilidades que puede asumir el juego trabajo para que niños y niñas puedan recrear, combinar, teniendo en cuenta las intencionalidades del/a docente, las experiencias grupales como también los materiales y espacios disponibles. Lo planifica el/la docente, teniendo en cuenta que sus momentos se definen en el propio desarrollo de la actividad.

● **Juego en sectores**

Es el juego que se organiza a partir de los materiales que se ofrecen en los distintos espacios de la sala. Permite la libre elección por parte de niños, niñas así también la exploración de distintos tipos de materiales y propuestas. Da lugar a la conformación de distintos subgrupos, en función de las unidades didácticas o proyectos que se están desarrollando en la sala y de los contenidos que se quieren enseñar. No tienen por qué estar habilitados todos al mismo tiempo, ya que la/el docente, puede seleccionar aquellos sectores que considere pertinentes en función del tema y contenidos estructurantes a ser enseñados. Los y las docentes participan observando los juegos de los niños y las niñas e intervienen, cuando es necesario, para explicarlo, ayudar a la organización, dirimir conflictos, movilizar las propuestas, acercar materiales, entre otras.

Cada sector se configura de forma específica. Puede ser para la dramatización, la lectura, escritura, construcción, juegos de mesa, artes visuales, ciencias, digital, otras, ofreciendo la posibilidad de ampliar y enriquecer diferentes conocimientos por medio de diversas experiencias de aprendizajes en las que el protagonismo y la decisión por parte de los niños y las niñas es la nota distintiva. Ellos/as deciden el qué, con qué, cómo y con quiénes realizarán la propuesta de actividades en un sector espe-

cífico. Así, en el espacio de la sala se pueden organizar sectores múltiples, variados y flexibles con el fin de propiciar mayor participación, aprendizajes y nuevas oportunidades para niños y niñas, incluyendo nuevos materiales en base a las propuestas de enseñanza.

La Modalidad Taller como otra Propuesta de Actividades.

El taller es una modalidad que se propone alrededor de una situación problemática que se resuelve materializando una producción final. Propicia la realización de una tarea compartida y asumida de manera colaborativa. Permite el trabajo de niñas y niños, en salas, con grupos de edades similares o diferentes, con variadas frecuencias: semanal, mensual, en un cuatrimestre o anuales. La propuesta de taller puede articularse con una unidad didáctica, proyecto, como por ejemplo, la propuesta del taller: “Producción de cuentos” articulada con la unidad didáctica: *“La biblioteca del barrio.”*

4.4.1.4. INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS EN EL CICLO INFANTES

En el ciclo infantes, los posibles modos de intervención en las diversas propuestas de actividades pueden ser:

- Plantear situaciones problemáticas que permitan poner en juego, conocimientos anteriores para construir nuevos conocimientos.
- Los problemas a resolver tienen que representar cuestiones que requieran la búsqueda de soluciones necesarias para alcanzar una finalidad; plantear desafíos interesantes, con consignas abiertas que den lugar a la formulación de preguntas que inviten a buscar, indagar, explorar, comparar, inferir y establecer relaciones.
- Presentar materiales novedosos, diversos en cuanto a su estructuración y precisión en su uso, que promuevan la conflictividad cognitiva, la creatividad y la progresiva autonomía.
- Evitar un recorrido único, predeterminado por el/la docente. Ofrecer propuestas *abiertas*, en el sentido de que sus modos de resolución admitan diversos y diferentes niveles de respuesta por parte de niños y niñas. En tal sentido, la propuesta debe considerar las posibilidades y formas de aprender de cada uno/a y del grupo. También, las modalidades de resolución, han de incluir oportunidades de resolverlas en grupo total, pequeño grupo, duplas/tríos, individualmente.
- Favorecer la organización, reflexión y sistematización de los conocimientos puestos en juego. Las mismas asumen diferentes modalidades: en algunos casos, la reflexión y la sistematización tienen lugar en el transcurso de la actividad; mientras que en otras oportunidades, se trata de momentos especialmente diseñados para reflexionar sobre los interrogantes propuestos; sistematizar la información relevada; arribar a conclusiones, entre otras. También esta actividad puede ser realizada con todo el grupo en su conjunto, en pequeños grupos o de forma individual. Se relaciona con un proceso construido paulatinamente y relevante en las salas de niños y niñas del ciclo infantes.

Materiales, Recursos y Mobiliario

Los materiales, objetos y recursos permiten establecer relaciones, vínculos con los/as pa-

res y docentes. Es importante *mirarlos* en relación con los espacios, teniendo en cuenta las intencionalidades pedagógicas. De modo que tienen que ser seleccionados sobre la base del análisis de las finalidades pedagógicas, de las funciones que proporciona cada uno de ellos, de su estética y de su seguridad. Por su origen pueden ser naturales, elaborados, reciclados o comerciales. Cualquiera sea el tipo, tienen que ser resistentes, no tóxicos, lavables y de tamaño adecuado para evitar peligros.

Se ofrecen, atendiendo a la variedad y pertinencia para convocar a los desafíos que plantea la propuesta de contenidos. Lo importante de su selección es que promuevan experiencias gratificantes; que inviten al juego, a la exploración; que susciten la curiosidad, la interacción, el movimiento y la creatividad. Es de vital importancia que la selección de materiales, objetos, juguetes que se proponen, atiendan la variedad tanto como la pertinencia para convocar a desafíos que contemplen los contenidos a ser enseñados. Los materiales elaborados con recursos del ambiente proporcionan experiencias que bebés, niños y niña pueden aprovechar para identificar propiedades, clasificar, establecer semejanzas y diferencias, resolver problemas, entre otras. El uso del material concreto en los primeros años, ofrece la posibilidad de manipular, indagar, descubrir, observar, al tiempo que se promueven prácticas de convivencia, cooperación, solidaridad, entre otras.

En cuanto a los juguetes, es propicio intentar que sean lo menos estereotipados posibles, alejados de aquellos de moda, promocionados por el mercado para incitar el consumismo. Que sean elaborados con materiales *nobles* y que favorezcan la imaginación. El diseño del mobiliario infantil convoca a aprendizajes variados, vinculados a sus usos. Se propone que el mobiliario tome formas de la naturaleza, por ejemplo, curvas suaves y sinuosas, que sea funcional y estético con el entorno a través del color, los materiales y las proporciones.

El sistema de mobiliario modular en la actualidad es considerado conveniente para el cambio y la creación de espacios que mejoren la calidad de vida de niños y niñas y, a su vez contribuyan a sus aprendizajes. El sistema modular permite el ahorro de espacios pudiendo tener mayor número de elementos en la menor cantidad de espacio posible.

Agrupamientos: formas de organización de los grupos con sentidos pedagógicos

La forma de agrupamiento de bebés, niñas y niños en la Escuela Infantil y la conformación de los grupos para la enseñanza, está condicionada por múltiples variables, entre ellas, el Proyecto institucional. Dicha conformación tendrá en cuenta que su potencialidad y enriquecimiento se basa en propuestas que contemplen la flexibilidad en los proyectos pedagógicos, reconociendo que los aprendizajes son procesos situados, que no responden a patrones uniformes, ni al sucesivo pasaje por etapas predecibles.

Cualquiera sea la organización que se decida – siempre con sentido pedagógico- es importante considerar que la relación y la vinculación afectiva, demanda tiempo y estabilidad. Los agrupamientos están en relación con el tipo de propuesta de actividades a realizar. Los mismos pueden organizarse en pequeños grupos, en duplas, grupo total y de participación individual, entre otras. La/el docente como referente de esa red promueve el trabajo grupal,

propicia ideas, informa, sugiere, aporta materiales, mantiene una actitud de observador atento/a, manifiesta interés por lo que realizan, respeta los tiempos de

exploración, estimula la participación- ya sea acercando un material o complejizando una acción-, reclama sobre acuerdos y normas. (DCNI. Marco Didáctico. Neuquén, 1995, p.31)

4.4.2. DISEÑO DE LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA INFANTIL

Diseños didácticos: institucionales y de sala

Diseños institucionales

El diseño es una herramienta de trabajo intelectual; una trama que teje recorridos de enseñanza tentativos; que permite la contextualización de la enseñanza y de los aprendizajes. Posibilita al colectivo docente organizar y dar coherencia a sus propuestas en una doble anticipación: mental y de comunicación. A través de la escritura, otorga sentidos, contextualización y previsión que aleja de la toma de decisiones improvisadas.

Las propuestas de enseñanza operan como un importante espacio de articulación entre la teoría y la práctica, entre la reflexión y la acción. Es una práctica sobre lo escrito, que supone una comunicación con otros/as, pero también con uno/a mismo/a (Carlino, 2005; Chartier, 1996). Permite al/la docente documentar su trabajo y a la vez acompañar las trayectorias infantiles, efectivizando el derecho a aprender que tienen las niñas y los niños.

Los diseños didácticos son una herramienta de trabajo que prevén, anticipan, organizan, justifican y define las elecciones pedagógicas de los/las docentes, poniendo en valor y jerarquizando su trabajo ante pares institucionales y familias. Se contextualizan, teniendo en cuenta la pertenencia institucional al Proyecto Educativo Institucional (PEI), al Proyecto Curricular Institucional (PCI) y a la Política Educativa de la jurisdicción a la que pertenece la institución. A su vez, contextualizan las tareas, prevén y organizan las acciones; anticipan situaciones e implican la toma de decisiones fundamentadas. Asimismo, muestran los marcos teóricos que fundamentan el accionar. Ese marco teórico actúa como referente del modelo didáctico e interviene en la selección y definición de sus diferentes componentes, explicitando concepciones de los procesos de enseñanza y de aprendizajes, la adecuación de contextos, grupos, contenidos; saberes, actividades, estrategias y evaluación.

Su elaboración requiere que la institución Escuela Infantil, posibilite espacios para la reflexión sobre el quehacer docente; para los intercambios entre las producciones propias y ajenas, anteriores y actuales; las modificaciones y reajustes en función del seguimiento y evaluación de la tarea. De este modo, el proceso de planificación implica una acción compartida de búsquedas, elecciones y toma de decisiones respecto de las prácticas de enseñanza, para el logro de experiencias significativas de aprendizajes. Se trata entonces, de una experiencia formativa que recupera aquellas buenas prácticas de enseñanza en procesos de escritura propios del/la docente, como construcción metodológica que articula procesos reflexivos en torno a qué y cómo se enseña y qué y cómo se aprende.

Proyecto educativo institucional-proyecto curricular institucional

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una herramienta de planificación de la gestión institucional y curricular. Cada institución organiza y explicita su propio *proyecto institucional* con intenciones y estrategias, pensando en posibilidades de intervención en concurrencia con la identidad institucional, la reflexión sobre la realidad y las intenciones que sustentan el trabajo específico que se realiza en el contexto de la institución. Es la propuesta sociocultural y educativa que una Escuela Infantil ofrece a la comunidad.

En consecuencia, es fundamental que todos y todas sus protagonistas participen en el proceso del diseño, puesta en marcha y evaluación del PEI, a fin de que la toma de decisiones sea compartida. A su vez, es necesario generar espacios que habiliten llevar a cabo dicha propuesta. El proyecto institucional tiene que rediseñarse y/o modificarse al inicio del año con todo el equipo de docentes. Para ello, es preciso recuperar la memoria institucional del ciclo lectivo anterior, a través de la evaluación de aciertos, desaciertos, de consensos para optimizar y enriquecer las diferentes dinámicas y temáticas anuales. La toma de decisiones se realiza sobre la base de los siguientes componentes que ofician como ordenadores de los intercambios, inscripciones, posicionamientos teóricos, estrategias para su implementación y evaluación.

- 1) Los fundamentos de la tarea específica en una institución determinada.
- 2) Propósitos.
- 3) Los contenidos.
- 4) Las estrategias fundamentales.
- 5) Los modos de organización (horarios, distribución de tareas, reuniones de personal...).
- 6) El trabajo con las familias y la comunidad (reuniones con familias, entrevistas, informes, eventos, fiestas).
- 7) La tarea que desarrolla cada integrante de la institución.
- 8) La tarea específica del colectivo docente: (con niños, niñas, familias, equipo de dirección, supervisión, otros).
- 9) Las decisiones compartidas sobre cuestiones didácticas (los informes, los modos de organizar y presentar las carpetas y planificaciones).

El Proyecto Curricular Institucional (PCI) es el componente fundamental del Proyecto Educativo Institucional. Configura el conjunto de decisiones pedagógico-didácticas que concretan el Diseño Curricular Provincial, en una institución determinada. Está en construcción y revisión permanente, por tal razón, se lo considera un proceso continuo de planificación, cuya producción se va completando de manera progresiva. Orienta, por tanto, la tarea cotidiana del colectivo docente, permitiendo construir redes con otras escuelas, con niñas, niños, familias y otros protagonistas de la comunidad. De este modo, posibilita el trabajo colectivo, la articulación y coherencia de prácticas de enseñanza situadas que se explicitan en proyectos institucionales y de sala.

Requiere establecer acuerdos sobre contenidos, finalidades, opciones metodológi-

cas, recursos, intervenciones, formas de evaluar, otros. En síntesis, exige definir y explicitar las estrategias de intervención pedagógica más adecuadas al contexto educativo en que se elabora el proyecto.

Da respuestas, por un lado, a las decisiones asumidas institucionalmente en el marco del Proyecto Curricular Institucional y, por otro, a las singularidades del grupo de la sala. Su contextualización está dada por el/la docente, quien diseña, implementa y evalúa la propuesta, tomando decisiones sobre la misma en base a sus marcos teóricos, experiencias culturales, trayectoria profesional, características del grupo de niñas y niños, entre otros aspectos. Se diseñan, en cada sección escolar, la planificación anual y periódica.

Las estructuras que aquí se presentan tienen que ser consideradas como posibles organizadoras de los diversos recorridos de buenas prácticas de enseñanza. Como puentes que ayudan a explicitar ideas, concepciones, puesta en diálogo con el conocimiento situado. Es el colectivo docente quien busca de “forma constante y de manera renovada caminos para interpelar las inteligencias y las sensibilidades de los niños y las niñas.” (Marco Pedagógico, 2018)

Componentes de la planificación didáctica

La Planificación didáctica, incluye diferentes componentes que permiten -a su autor/a y a sus lectores/as- articular y revisar las relaciones que se establecen entre los mismos. Es decir, la coherencia interna de la propuesta de enseñanza. Cada componente de una planificación resulta de una decisión didáctica y por ende política, en su sentido amplio, acerca del conocimiento. Tiene que ser consistentes en sí mismas y coherentes con el resto de las decisiones, para la construcción de buenas propuestas de enseñanza.

Los componentes de la Planificación Didáctica son:

- **Fundamentación.** La fundamentación, en tanto macro-componente de los diseños didácticos (Edelstein, 2011, 2006), desarrolla el conjunto de argumentos que explican, sustentan y justifican las decisiones sobre qué enseñar; por y para qué es importante enseñarlo y cómo se lo va a enseñar.
- **Propósitos de la enseñanza.** Expresan las intencionalidades educativas del/la docente.
- **Contenidos.** Son el qué de la enseñanza. Comprenden el conjunto de conocimientos, saberes, habilidades, normas valores, actitudes que se enseñan y se aprenden en la escuela.
- **Estrategias metodológicas.** Son el cómo del/la docente; los modos de organizar las propuestas de enseñanza.
- **Las actividades.** Permiten profundizar y enriquecer los conocimientos que se presentan en las propuestas didácticas. Cada actividad se estructura en diferentes momentos de la situación de enseñanza: inicio, desarrollo y cierre.
- **Recursos y Materiales.** Se seleccionan en función de la propuesta. Tienen que ser variados, seguros, creativos.
- **El tiempo.** (cuánto) Es el tiempo estimado de la duración de la propuesta en general y de cada una de las actividades.

- El espacio. Refiere al espacio físico.
- Evaluación. Implica la consideración de los procesos y resultados de los aprendizajes. También, es importante plantear la autoevaluación del desempeño y accionar del propio/a docente.

Planificación anual

Anticipa trayectos de enseñanza a lo largo del ciclo lectivo, los que son decididos por el colectivo institucional. Permite tener una visión integrada del recorrido anual que se propone llevar a cabo, evitando de esta manera la fragmentación o superposición de las propuestas. En ella, se articulan las definiciones institucionales y las realidades de las salas. Explicita intencionalidades y un conjunto de líneas tentativas de acción con un grupo particular de niños y niñas de una sala. Es un ordenador que comunica por escrito fundamentos y ejes que otorgan sentidos y significaciones a las planificaciones periódicas, permitiendo anticipar, prever, reajustar las propuestas de trabajo que se ofrecerán a niñas, niños y sus familias.

Es importante que el colectivo docente establezca acuerdos, de manera tal que se garanticen variadas y ricas propuestas para valiosas experiencias de aprendizajes de los niños y las niñas de todas las salas. Algunos criterios que se pueden tener en cuenta para la construcción de acuerdos son: recuperación de las propuestas didácticas y relatos de lo acontecido en la sala anterior, las experiencias en el Ciclo maternal, las particularidades de cada grupo, el contexto institucional y social, entre otros.

Diseños de sala en el Ciclo Maternal e Infantes

Diseñar propuestas de enseñanza en el Ciclo Maternal, así como también en el Ciclo Infantes, es pensar en términos de hipótesis sobre qué, por qué, para qué, cómo, organizar, prever y anticipar acciones de enseñanza con la intención de propiciar aprendizajes. Se trata de diseñar un camino tentativo de propuestas a recorrer, que como instancia organizativa, es pensada para ser modificada y adecuada a la realidad del contexto y a los cambios. Remite a de una práctica continua de *pensar-hacer-pensar*.

En este contexto, se concibe al diseño como una herramienta que implica una serie de decisiones intencionales, fundamentadas teórica y metodológicamente, desde la práctica y para la práctica. A su vez, al pensar en términos de planificación didáctica se la entiende como abierta, flexible, dinámica, en permanente construcción, en pos de un enriquecimiento y reflexión de las propias prácticas docentes.

Es muy importante tener en cuenta que los Propósitos y contenidos que presenta el Diseño Curricular, están expresados en términos amplios o generales, por lo que es necesario contextualizarlos en cada propuesta, en el sentido de una enseñanza situada. Así también, seleccionarlos, expresarlos, especificarlos y secuenciarlos en forma estratégica, en función de cada forma de organización que se decida llevar a cabo, en cada sala, cada institución, cada contexto escolar, social, cultural.

4.4.2.1. CICLO MATERNAL

Las propuestas de enseñanza a ofrecer en este ciclo de la Escuela Infantil, tienen que abrir puertas de ingreso a perspectivas culturales cada vez más amplias y diversas, que propicien experiencias valiosas de aprendizajes. Las mismas se proponen sobre la base de:

- una relación afectiva que brinde seguridad, continuidad, confianza, que posibilite los procesos de socialización,
- que favorezca la construcción de procesos progresivos de autonomía en sus acciones, expresados en la libertad de movimientos, el descubrimiento, imaginación y creatividad y la exploración del ambiente;
- la comunicación para la construcción de vínculos con otros y otras (adultos/as, pares)

En el Ciclo maternal es posible también pensar en formatos didácticos que conserven los componentes que ya se han consignado, aunque con características específicas:

- Los proyectos se consideran como una modalidad más específica para este Ciclo. Si bien se los piensa como propuestas de menor complejidad y de duración más acotada, que los Proyectos de mayores niveles de complejidad, conservan las mismas características y no tienen necesariamente como finalidad un producto. Se pueden pensar Proyectos de propuestas de juego/ de vida cotidiana/ de experiencias estéticas/ de Ambiente / de Multitarea y otros.
- Las secuencias didácticas son una modalidad organizativa que responde a la especificidad del maternal, en tanto que se trata de un conjunto de actividades relacionadas entre sí que promueven el desarrollo de diferentes experiencias. La organización de secuencias didácticas evita el desarrollo de actividades aisladas y desarticuladas entre sí, respondiendo a la necesidad de búsqueda de diferentes posibilidades. Se trata de ofrecer, continuidad, sucesión y nuevos desafíos. A su vez, permiten la posibilidad de retomar contenidos, recrearlos, profundizarlos y complejizarlos en diferentes oportunidades. Existe una cierta lógica para armar las secuencias, respondiendo a características de los contenidos a enseñar y a las posibilidades de aprendizajes, según edades y experiencias de las infancias.
- Los denominados itinerarios didácticos, también nombrados como “recorridos didácticos”, conforman un conjunto de actividades planificadas a desarrollarse ordenadas en el tiempo. Cuando se planifica una propuesta de enseñanza, pensar en qué se puede secuenciar involucra tener en cuenta aquello fundamental que, como eje organizador, serán los contenidos a enseñar que se vinculan con lo que saben quiénes aprenden, comprendidos en el entramado de componentes de toda planificación: propósitos, actividades, recursos. (Soto y Violante, 2008)
- Es decir que la secuenciación de actividades en el diseño de las propuestas de enseñanza, resulta un principio ordenador y sistematizado de la tarea educativa. Esto es así, siempre y cuando se lo tome como una de las formas de asegurar alternativas y posibilidades para desarrollar propuestas de una educación integral.
- Es necesario poner en valor el trabajo pedagógico institucional de los equipos docentes en la tarea de planificación, como *tramas para tejer diseños y compartir sueños*, en la toma de decisiones para dar coherencia a los proyectos institucionales, a los

proyectos de salas, y a la relación entre ellos (Pitluk, 2006, 2015). La articulación entre el Proyecto Curricular Institucional (PCI), el Proyecto Institucional (PEI) y los Proyectos de salas, otorga significatividad a las secuencias didácticas y a la enseñanza en este Ciclo de la Escuela Infantil, teniendo en cuenta la importancia de garantizar la continuidad y la significatividad de los aprendizajes y al juego como centralidad educativa.

- A su vez, se consideran otras modalidades, que son propias del Ciclo Infantes, como la de Taller. Se trata del diseño de talleres, como posibilidades de ser desarrollados en relación con los proyectos y, contemplando la posibilidad de participación de integrantes de las familias y/o comunidad. También, pueden tener una finalidad pedagógica en sí mismos (por ej. Taller de masajes con bebés y sus madres o padres...)
- Además de las modalidades organizativas antes descritas, en algún período del año, (generalmente en el segundo cuatrimestre, en secciones de 2 años), es posible -de acuerdo con los diferentes contextos, realidades y variables de condiciones- desarrollar Unidades didácticas, teniendo en cuenta el tiempo y el recorte apropiado y significativo.

4.4.2.2. CICLO INFANTES

Las propuestas de enseñanza a ofrecer en este ciclo de la Escuela Infantil, tienen que desafiar los conocimientos anteriores de niños y niñas y abrirles las puertas de ingreso a una cultura más amplia y diversa. Las mismas se proponen sobre la base de:

- La continuidad y progresión de la construcción de la autonomía, que se pone de manifiesto en la independencia de acciones.
- El afianzamiento de los conocimientos referidos a sí mismo/a para profundizar procesos de autorregulación que ayuden a niños, niñas a comprender sus propias ideas, sentimientos y acciones de sus pares tanto como de los adultos y las adultas.
- La continuidad y profundización de experiencias de aprendizajes vinculadas a prácticas sociales, afectivas, motoras, lúdicas, cognitivas y expresivas.
- La continuidad del/la docente como sostén afectivo.
- El reconocimiento de las trayectorias escolares de niños y niñas para la construcción de una propuesta pedagógica que respete a quienes ingresan por primera vez a una institución escolar y aquellos/as que continúan con la experiencia iniciada en el Ciclo Maternal.

Sintetizando, los formatos más usuales en el Ciclo infantes son: Unidad didáctica- proyecto-secuencias didácticas.

Unidades didácticas

La unidad didáctica es una estructura (didáctica) organizada sobre la selección de recorres o contextos del ambiente o de la realidad social y natural, con anclajes geográficos o, no que se consideran significativos para ser abordados como objeto de estudio o de indagación.²¹ Estos recortes son el hilo conductor que da sentido a lo que se quiere enseñar. De modo que es importante que, para su problematización, se incluya la mirada de los

diferentes campos de conocimientos y saberes, área y eje transversal, a fin de complejizar, profundizar y enriquecer su tratamiento. En ese sentido, se han de seleccionar los contenidos pertinentes de cada espacio curricular de la trama, sin forzar la articulación de los mismos para el abordaje de los recortes.

Para ello se diseñan itinerarios que tienen en cuenta aspectos tales como: la selección del recorte significativo y la formulación de interrogantes que permitan organizar y comprender este recorte. En el diseño de un itinerario, se sugiere que:

- De los interrogantes planteados, seleccionar aquellos contenidos de los diferentes campos del conocimiento y saberes que permiten ampliar la información sobre los recortes elegidos.
- El diseño de una propuesta de actividades de aprendizajes orientada a abordar, investigar, analizar los recortes del ambiente considerando actividades de inicio, desarrollo y cierre de las Unidades Didácticas.

Ese itinerario, posibilita a niños y niñas conocer, organizar, comprender y relacionar en niveles de complejidad creciente el conocimiento del ambiente social y natural. Para que sea una experiencia de aprendizaje significativa y relevante de los niños y las niñas, los recortes socio-naturales seleccionados tienen que actuar como un eje organizador de la experiencia de aprendizajes; favorecer el trabajo en las diferentes formas de agrupamientos, el disfrute, la creatividad, la toma de decisiones, la comunicación de las experiencias, entre otras.

Proyectos

Se formulan alrededor de una situación problemática vinculada a la realidad a indagar que se plasma en un producto final que se espera alcanzar.

Se pueden iniciar para trabajar algunos contenidos en el marco de una producción determinada. (Por ejemplo, preparar con los chicos una obra de títeres para trabajar contenidos de Literatura y de Plástica) o, a la inversa, realizar un proyecto porque interesa el producto en sí mismo, (por ejemplo, organizar, con el grupo de alumnos, juegos para festejar en conjunto el día de la familia. (Malajovich, 2018: pp.28-29)

Docentes, niñas y niños comparten un propósito y un producto final. Supone realizar conjuntamente una planificación que incluye diferentes etapas y procesos que guarden coherencia con el producto a alcanzar y represente retos a enfrentar por el grupo de niños y niñas. El tiempo de los proyectos es variable según sean institucionales o de sala. Constituyen oportunidades para incluir a las familias, a otros/as docentes de la institu-

²¹ Cuando hablamos de la selección de contextos del ambiente, no solo nos estamos refiriendo al ambiente cercano que rodea a niños y niñas, sino también a otros espacios, realidades, acontecimientos, que siendo lejanos en tiempos y espacios le son significativos y forman parte de la construcción de sus representaciones socioculturales y de sus vidas, que se consideran significativos para ser abordados como objeto de estudio o de indagación.

ción, miembros de la comunidad que pueden participar con sus conocimientos y saberes en el desarrollo de los mismos.

Secuencias didácticas

Son una serie articulada de actividades que se organizan para el tratamiento de determinados contenidos en un orden temporal a fin de que niños y niñas se apropien progresivamente de los contenidos. "Las actividades organizadas y articuladas en el tiempo de manera coherente, conformando una secuencia o itinerario didáctico permiten concretar una propuesta de enseñanza" (Malajovich, op.cit pp.28-29) Se pueden proponer para ser desarrolladas de manera simultánea o sucesiva a las unidades didácticas y proyectos, abordando contenidos que no fueron posibles de ser incluidos en esas estructuras.

4.5. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA INFANTIL

Pensar la perspectiva de la evaluación al interior del enfoque didáctico del proyecto curricular, implica plantear a priori dos características que deben connotarla:

a) La naturaleza global y comprensiva que debe tener todo análisis evaluativo, puesto que los factores que afectan los procesos y determinan la calidad de los resultados del hecho educativo, son múltiples y actúan conjunta y simultáneamente.

Qué factores atender en un proceso de evaluación:

- Las condiciones iniciales de bebés, niñas y niños, docente, currículum y del contexto.
- Las condiciones y, circunstancias previstas, planificadas e inesperadas que definen el desarrollo del proceso.
- Las definiciones y los intercambios psicosociales de la sala.
- Los resultados provisionales, pretendidos, secundarios, observables.

b) El carácter axiológico de todo análisis de evaluación: evaluar implica valorar, poner en juego la jerarquía de valores adoptados la cosmovisión y las concepciones que tiene la y el docente evaluador.

La evaluación no sólo es un tema a resolver técnicamente, sino éticamente. Evaluar es apresar' la vida de la sala interpretarla y decidir. Tarea delicada, puesto que' la vida del aula es un sistema abierto de Intercambio evolución y enriquecimiento (Doyle, 1979; Bronfenbrenner, 1979)" (Citado en DCNI, 1995. Marco Didáctico, p 35-36)

La evaluación es una parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizajes. Intenta describir e interpretar la singularidad de las situaciones concretas, valorando en función de las peculiaridades que definen cada situación de enseñanza con cada grupo concreto. Todo proceso de evaluación debe constituirse en permanente

crítica educativa.

Desde esta concepción de evaluación crítica es interesante tomar el análisis de Eisner (1981), quien identifica tres aspectos constitutivos de la evaluación, a saber:

- Su carácter descriptivo: alude a la importancia de las descripciones vivas y detalladas de las situaciones, relevando los “discursos y acciones” de bebés, niños, niñas y de docentes, las preguntas y las respuestas.
- Su carácter interpretativo: refiere a las interacciones que se perciben en las situaciones escolares. Implica utilizar cuerpos teóricos que ayuden a explicar acontecimientos cotidianos y, con ello, considerar que la conexión entre lo teórico y lo práctico es un proceso fluido. Bajo esta consideración, prevalece la tesis de que al interpretar y al aplicarse a la realidad ideas y modelos teóricos se mejora tanto la teoría como la práctica. Esto supone encontrar significados, es ir más allá de lo observable, inferir y detectar interacciones complejas.
- Su carácter valorativo: se insiste aquí en lo que ya se ha dicho anteriormente, que las desigualdades sociales no se conviertan en desigualdades educativas. Por esto, si bien evaluar significa valorar, no se podría hacerlo apelando a juicios y criterios *universales, definitivos*, sino por el contrario habrá que valorar en función de las peculiaridades que singularizan y definen cada situación educativa concreta y cada grupo concreto.

Finalidades de la evaluación

El análisis y el conjunto de información que aporta la evaluación servirá para:

- Ajustar progresivamente la intervención pedagógica a las características necesidades, intereses, dificultades y logros de bebés niñas y niños.
- Obtener información.
- Determinar si se han cumplido o no y en qué grado los propósitos educativos que están direccionando el proceso.
- Comunicar los resultados de las diversas tareas que se llevan a cabo dentro de la institución.

El contenido de la evaluación

La práctica de la evaluación desde una perspectiva de buena enseñanza y del derecho a aprender, toma como objeto de la evaluación el currículo realmente enseñado, la experiencia escolar en todas sus dimensiones: institucionales, didácticas, singulares, grupales, otras. Se propone apreciar los conocimientos adquiridos; valorar actitudes y habilidades construidas; conocer lo que los niños y las niñas saben; comprender lo que aún no saben y tienen que aprender como también comprender por qué no aprendieron lo que aún no se sabe.

Modos y momentos de la evaluación

La *evaluación inicial* es un momento que tiene un espacio importante cuando se inicia el año escolar, ya que aporta datos para estructurar a modo de hipótesis la propuesta anual.

Pero que también tiene que estar presente en el comienzo de cada unidad, proyecto, secuencia, desde la perspectiva de un proceso espiralado, en el cual se retoma periódica y cíclicamente los contenidos para elaborarlos en diferentes niveles de profundidad. A medida que se desarrolla el proceso de enseñanza, en los grupos surgen nuevos intereses; se modifica la estrategia pensada en el marco de la interacción; se sitúan conflictos no previstos. En consecuencia, el/la docente realiza los ajustes necesarios y pertinentes a su intervención pedagógica.

Es el momento de la *evaluación formativa*, la evaluación del proceso de aprendizaje, con el fin de proporcionar la intervención pedagógica más adecuada en cada momento. Atender a la evaluación formativa es concretar una observación sistemática del proceso de aprendizaje del niño, la niña.

Pero la evaluación tiene también otra función: determinar hasta qué punto se han conquistado los propósitos educativos. En este caso, la *evaluación sumativa* se pronuncia sobre los alcances del proceso educativo, en el cumplimiento de los propósitos que están en su origen. El diseño de las actividades de evaluación sumativa respeta los principios de significatividad y funcionalidad del aprendizaje. Potencian la transferencia de los conocimientos construidos a nuevos desafíos en el aprender.

Instrumentos de evaluación

Para recuperar información sobre los procesos de aprendizajes y sus resultados, se emplean diferentes instrumentos, que permiten ver y describir situaciones, como también, encontrar las relaciones y significados que se generan en el ámbito de las interacciones específicas, verbales y no verbales, que surgen en el desarrollo de las actividades conjuntas del/la docente y bebés, niños/as.

- La observación es un dispositivo analizador, que permite capturar situaciones particulares con el propósito de registrarlas para luego analizarlas e interpretarlas y poder apreciar el grado de participación de niños y niñas, el contenido de las situaciones particulares, sus significados y los avances y obstáculos de los niños y las niñas en relación con el conocimiento. Las observaciones y sus registros constituyen materia prima para una reflexión evaluativa que busca establecer el significado real de lo que acontece para actuar coherentemente.
- Las entrevistas son consideradas diálogos e intercambios colectivos. Pueden ser grupales o individuales. Abren puertas para escuchar al otro/a, tomar la palabra e intervenir en el momento preciso, manteniendo el desarrollo coherente del diálogo.
- Las producciones gráficas propias, individuales y/o colectivas son oportunidades de intercambios y valoraciones sobre las propias producciones y la de otros/as.

El registro, la documentación pedagógica y la comunicación de la evaluación

- Registros narrativos: dan cuenta de los procesos de aprendizaje de bebés, niños y niñas en los diferentes campos de conocimientos y saberes para la experiencia escolar, eje, área y en distintos momentos del proceso de evaluación - inicial, formativa y sumativa. Contribuyen a la escritura del informe final. Para su construcción, es necesario primero establecer acuerdos institucionales y determinar de manera explícita los parámetros de su elaboración.

- Documentación pedagógica: esta es reflejo de un proceso de reflexión entre el colectivo docente acerca de los registros de las acciones, las palabras e ideas de bebés, niños y niñas, los registros textuales de sus palabras, fotografías y dibujo de las infancias.
- Portafolios: es la evaluación centrada en la elección de algunas producciones de bebés, niños y niñas. La selección de los trabajos se realiza en función del propio saber y entender de cada niño/a quien elige una serie de trabajos que considera representativo del tema o recorte que se está trabajando.
- El legajo del bebé, niño, niña: es la selección de documentación que da cuenta de una trayectoria escolar particular. Se constituye por una ficha inicial, por los registros narrativos realizados durante el año y por otros elementos que la Escuela Infantil considere importante para aportar al conocimiento de dicha trayectoria.
- La comunicación: es la instancia que implica compartir las valoraciones acerca de los aprendizajes realizados por los niños/as, así como otras situaciones que necesiten ser revisadas o mejoradas. El proceso de evaluación se cierra en el momento que se realiza la comunicación y/o la devolución de la evaluación.

Los tipos de evaluación

Autoevaluación

La autoevaluación remite a la importancia de evaluar la propia práctica. En términos de autoevaluación, en el Diseño Curricular Nivel Inicial (1995) se destaca que a través de la misma se puede hacer de la práctica docente un objeto de indagación y reflexión sistemático y metódico por parte del colectivo docente de la institución. Estas acciones contribuirán a fortalecer y jerarquizar la práctica docente, como práctica social específica, evitando ritualizarla y naturalizarla. La finalidad de este tipo de evaluación es orientar la toma de decisiones pedagógicas rigurosas, fundamentadas y ricas en la selección y organización de las estrategias de intervención más pertinentes para ayudar a que bebés, niños y niñas amplíen, enriquezcan y profundicen sus experiencias de aprendizajes.

Son condiciones necesarias para llevar adelante este tipo de evaluación:

- Construir modos de trabajo colectivos de indagación, organizando la observación de las prácticas pedagógicas por parte otras/os compañeros/as, permitirá instalar un clima de trabajo académico, articulado por la crítica y la acción, movilizándolo por el debate, el análisis y la toma de decisiones conjuntas y consensuadas.
- Se trata de observar hechos, situaciones, procesos de las prácticas; analizar y someter a una mirada crítica del conjunto. Para ello, se ha de comprender el valor de construir el crecimiento del colectivo docente y de cada una/o, aunque de modo alguno la estigmatización.
- En la base del trabajo de evaluación de las prácticas se sitúan los principios de la solidaridad, el respeto y la crítica constructiva.
- La observación permite obtener variados datos.
- Una primera organización de estos datos dirige una descripción y caracteriza-

ción de lo observado. En un segundo momento, se impone el trabajo de interpretación, estableciendo las relaciones entre los datos obtenidos, ubicando a los mismos en el contexto, analizando y estableciendo causas, efectos y consecuencias, dando cuenta de los obstáculos, conflictos, inconclusiones. Esta tarea contribuye a diseñar nuevas hipótesis para el trabajo docente.

- La tarea de interpretación constituye un importante trabajo intelectual que teje inducciones y deducciones, establece hipótesis. En síntesis, construye un tejido que representa la voluntad colectiva de la institución, del equipo docente, de conquista progresiva de la realidad para su transformación.

- La observación participante es la técnica de obtención de información mediante registros de campo, estando en contacto directo con bebés, niños y niñas. Es también metodología de producción y elaboración de datos para la toma de decisiones. Observar, registrar, tomar notas, grabar son actividades que deberán incorporarse a la organización de la vida cotidiana de la Escuela Infantil. Pensar y decidir en conjunto, en cada Institución desde su realidad objetiva contribuirá a hacer más relevante y valioso el Nivel Inicial.

Co-evaluación

La co-evaluación se refiere a la práctica de evaluación entre pares, a la evaluación con el otro y la otra. Si se trata de un equipo docente, la evaluación es entre pares de docentes, y si se trata de niños y niñas, la co-evaluación será entre pares de niños/as. Es deseable que la co-evaluación sea un complemento de la autoevaluación.

Heteroevaluación

La heteroevaluación es la evaluación que desempeña una persona sobre las acciones o procesos que hace o realiza otra. Es un proceso importante dentro de la enseñanza por los datos y posibilidades que ofrece. También complejo por los conflictos que supone el emitir juicio de valor sobre los actos de otras personas.

Meta evaluación

Es la evaluación sobre la evaluación misma. La preocupación central de la meta evaluación es decidir la forma que indique cómo evaluar a la evaluación y cómo estipular en esa evaluación la validez y fiabilidad de la misma.

Para finalizar, es importante resaltar que los tipos de evaluación presentados en este apartado tienen que dar cuenta de un contexto determinado y de una actitud definida tanto por parte de quien evalúa, como de quien es evaluado.

4.5.1. LA EVALUACIÓN EN EL CICLO MATERNAL

En coherencia con la propuesta para el Ciclo Infantes, en este primer Ciclo la evaluación merece un tratamiento especial. Como una práctica propia de la enseñanza, la evaluación en este ciclo requiere, como en todo proceso evaluativo, por un lado, del constante análisis y reflexión de la propia práctica docente y, en segundo lugar, de la observación y registro de los principales aspectos sobre los procesos de aprendizaje que van desarro-

lizando diaria y periódicamente, cada bebé, niño y niña. Procesos que serán registrados, en forma sistemática, para su lectura, análisis, reflexión y seguimiento.

Como actividad de indagación de los procesos que se inscriben en las prácticas de enseñanza y de los aprendizajes, contextualizándolos, se parte de preguntas claves para una tarea evaluativa, investigativa: qué se evalúa, a quiénes, para qué, cómo, cuándo, quiénes evalúan, cuándo evaluar. Preguntas que se transforman en guía a lo largo de toda la práctica evaluativa, atento a las intenciones pedagógicas.

Evaluar supone entonces, un proceso continuo de acompañamiento sistemático de la enseñanza, en el que se obtiene información de distintos momentos y situaciones de la vida cotidiana de la sala, desde una mirada multidireccional, a través de la observación, registro y seguimiento de aspectos o indicadores. La evaluación se entiende como un proceso por el cual se realiza una valoración, una toma de cierta distancia de diferentes situaciones, para poder comprenderlas, apreciarlas y tomar decisiones a futuro. Dicha valoración intenta otorgar significado a la actuación, a logros y obstáculos en los procesos de enseñanza, de las experiencias y los aprendizajes de cada bebé, niño y niña y de todo el grupo, desde la mirada del docente. Así también de las propuestas pedagógicas en relación con planificaciones, diseños de enseñanza e intervenciones pedagógicas.

En cuanto a los instrumentos de evaluación ya consignados en otro apartado, se consideran fundamentales los siguientes:

- Observación, registro y documentación de experiencias escolares. Documentar implica hacer explícito, registrar, organizar, dejar huella sobre lo que va sucediendo a lo largo de un proyecto. Implica una mirada más reflexiva sobre la tarea de enseñanza y los procesos de aprendizajes. Las modalidades de documentación varían de acuerdo con la intención de lo que se desea registrar. En todos los casos, se orienta a “atrapar” momentos puntuales del desarrollo del proceso -tanto de aquello pensado, planificado, como de lo ocasional que surge y tanto aporta - de modo tal de *objetivarlos* y transformarlos en aquello sobre lo que se puede *volver*.
- Registro fotográfico y fílmico²²: resulta de suma riqueza este tipo de documentación. La posibilidad de ver y verse en acción, es muy clara y gratificante tanto para quienes participan del proceso, como para aquellos con quienes se comparte lo sucedido. Contar con un registro de este tipo abre a nuevas oportunidades de trabajo. Amplía y enriquece los horizontes de una mirada evaluativa de la enseñanza y de los aprendizajes.
- Registro escrito: En este ciclo cobra relevancia el registro escrito de las experiencias escolares, de las situaciones que surgen cotidiana y periódicamente, (en el grupo en general, como en cada uno, cada una) en relación con lo que hacen, *dicen*, o no, bebés, niñas y niños. Sobre los logros o retrocesos, de las propias intervenciones pedagógicas, las producciones personales y colectivas; el registro de relatos y de todo aquello que aporte elementos importantes, que quedarán como *huellas* en un cuaderno (de campo o bitácora), siempre disponible.

Asumir el registro y la documentación de las prácticas, impacta en la posibilidad de com-

²² Siempre que se cuente con la debida y necesaria autorización de las familias.

prensión, entendimiento y conocimiento de los procesos de enseñanza y de los de aprendizajes, que tienen lugar en la Escuela Infantil. El testimonio, el escrito, las fotografías, permiten volver a pensar, recuperar, afianzar, entrar en diálogo e intercambio con el itinerario construido y potencia más y mejores propuestas. Invita a repensar, desde diferentes ángulos, con otros y otras, haciendo público una experiencia, un instante, un descubrimiento. Sin testimonios, es muy difícil *atrapar* en la memoria las pistas de las tareas y sostener una continuidad superadora, enriquecedora.

Resulta importante para las familias, poder acceder periódicamente a la información antes descrita. La misma será ofrecida a las familias, en forma clara, promoviendo el intercambio y la oportunidad de acompañar los procesos de aprendizajes de cada bebé, niña y niño, dando a conocer las propuestas, en un camino que propicie mayores niveles de interacción entre Escuela Infantil, familias y comunidad. Se genera así, la construcción de un vínculo cooperativo y de acompañamiento en el proceso pedagógico.

4.6. FORMAS DE ORGANIZAR EL TRABAJO COLECTIVO EN LA ESCUELA INFANTIL

La Escuela Infantil ... como primer espacio público educativo... se la comprende y organiza como centro de vida, de juego, de comunicación y conocimiento, es decir, como un espacio especialmente diseñado y organizado para hacer posible una existencia gozosa con múltiples y variadas experiencias de relación y realización.²³

Estos sentidos son los que dan lugar a la construcción de un “contrato pedagógico sobre el cual se propone un “Proyecto Pedagógico que ofrezca diversas experiencias de socialización y alfabetización cultural.” (Enríquez, 2002: p 74) Recibir y albergar a las infancias en la Escuela Infantil, requiere de una organización del trabajo colectivo compartido, sostenido en acuerdos y toma de decisiones conjuntas, para la construcción de un Proyecto Pedagógico que favorezca la participación real en los diversos espacios institucionales. “Así, la institución se realiza en cada organización y cada organización interpreta a su modo la institución.” (Enríquez, E. op cit. p. 129.

Algunas condiciones necesarias para la conformación del trabajo compartido sostenido en la cooperación, solidaridad, confianza y respeto son:

- La importancia de considerar la conformación del trabajo colectivo entre docentes, familias, equipos directivos, pares pedagógicos, profesores/as especiales, supervisores/as, auxiliares de servicio y otras/s adultos/as que se constituyen para las infancias en figuras significativas. Se trata de que en cada encuentro cotidiano, entre adultas y adultos con tareas diferenciadas, tengan la responsabilidad conjunta de cuidar y educar a cada bebé, niña y niño, y transformar a la institución en el mejor y más digno espacio pedagógico, en donde se recibe, se hospeda, a esas infancias y se promueve, protege y garantiza sus derechos en forma intencional.
- La necesidad de generar diferentes equipos de trabajo en función a las propuestas pedagógicas institucionales y de salas que se ofrezcan. Por ejemplo, docentes de las mismas secciones, pares pedagógicos de las salas, profesores/as de Música y Educación Física, para el diseño e implementación de un proyecto institucional de murga.
- Compartir una finalidad, comprometerse con esa finalidad y trabajar en forma asertiva.

²³ Documento Marco Pedagógico de la Educación Inicial. Neuquén. 2018

- Aportar en la construcción de un espacio de trabajo que se define por un saber y hacer colectivo. Por una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que contribuyan a concretar la tarea mediante su delegación y distribución.
- La disponibilidad de espacios y tiempos para participar y articular en red con diferentes actores sociales de la comunidad, a fin de construir lazos y generar estrategias colectivas para el abordaje de las problemáticas que atraviesan las infancias.

En esa trama institucional, se trata de construir prácticas democráticas institucionales comprometidas con garantizar una experiencia de niñas y niños, aprendiendo más y mejor en un contexto que sostiene, contiene, enseña, aprende y reflexiona sobre sus propias prácticas pedagógicas. El trabajo compartido es base de la construcción de un entramado institucional:

una forma democrática de organización (...) cuando las personas sean distintas unas de otras es bueno que comparen lo que hacen, intercambien opiniones y se vean seguido, no para que se vuelvan homogéneos, sino justamente para saber cultivar su diferencia pudiendo mantener con los otros sentimientos de reciprocidad. Un lugar donde en definitiva la alteridad de cada uno queda aceptada como algo esencial y que precisamente le permite a cada uno, ser plenamente sí mismo, sin por ello rechazar el intercambio y el placer de estar con el otro. (Enríquez, 2002, p. 129)

Se trata de una tarea educativa compartida, como acción conjunta ética y política, en conocer derechos y obligaciones, ejerciéndolos en forma responsable y diferenciada, creando un ambiente de respeto mutuo, solidaridad, cooperación y confianza. Como adultas/os de referencia para las infancias, al mismo tiempo que se les brinde sostén, se crearán lazos necesarios entre generaciones, para la construcción de relaciones en las que puedan diferenciarse, al tiempo que iniciarse en la comprensión de límites y normas de convivencia.

En cada encuentro cotidiano de convivencia entre adultas y adultos que, con tareas diferenciadas, tendrán la responsabilidad conjunta de educar y cuidar a cada bebé, niña y niño, y transformar la institución en el mejor y más digno espacio pedagógico. Espacio en donde se recibe, se hospeda a esas infancias; se promueve, protege y garantiza sus derechos, en forma intencional.

4.7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1986) Aprendizaje significativo. En Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. DF México. McGraw-Hill
- Blanck, G. (1993). Vygotsky: el hombre y su causa. En Moll, L. C. (comp.). *Vygotsky y la educación* (pp. 45-74). Buenos Aires. Aique Editorial
- Brailovsky D. (2016) *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires. Novedades Educativas
- Bruner J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) Fondo de Cultura Económica (FCE).
- (1997) *La educación, puerta de la cultura* Colección Aprendizaje nº 125. Madrid. Ed. Visor.
- Bustelo, E. (2011) *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI. (2a. ed.)
- Cabanellas, I. y C. Eslava (coord.) (2005): *Territorios de la infancia. Entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona. Editorial Graó.
- Calmels, D. (2011) *El Espacio habitado*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- (2004): *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós Editorial.
- (1988). *Pensar, descubrir y aprender. Propuesta Didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Candia, René (2006) La organización de situaciones de enseñanza. Unidades didácticas y proyectos. Articulación con talleres. Actividades de rutina. Revista colección de 0 a 5 años. Nº 65. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Celman S. (2018) *El oficio docente: entre teorías y prácticas. Pensar, descubrir y aprender a partir de Alicia Camilloni*. Mimeo
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires. Ed. Manantial. (3ª ed.)
- Cornu L. (2002) Responsabilidad, experiencia, confianza, en Graciela Frigerio (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires. Santillana.
- Dufourmantelle, A (2000) *La hospitalidad*. Buenos Aires. Ediciones de La Flor
- Derrida, J y Santos Guerrero, J (1998) *Adiós a Emmanuel Lévinas Palabra de acogida*. Ed. Trotta
- Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.
- http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós Editorial. Ed. Planeta
- (Coord.) (2006). *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II*. Bue-

nos Aires Editorial Brujas.

Elkonin, D (1980) *Psicología del juego*. Madrid. Pablo del Río Ed.

Eisner, E. (1981). *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford University, Unpublish

Enríquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas Serie Formación de formadores.

Fenstermacher G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En Wittrock M. (Comp). *La investigación en la enseñanza*. Enfoques, teorías y métodos. Buenos Aires Paidós Editorial.

Frigerio, G. (2006), A propósito de la igualdad en Martinis, P y Redondo, P. (comp). *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires. Del estante editorial.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación (2000). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006327.pdf>

Gobierno de la Provincia de Catamarca. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Educación. Dirección de Nivel Inicial (2016) *Diseño Curricular Educación Inicial (Jardín Maternal y Jardín de Infantes)*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006368.pdf>

Gvirtz, S. y Palamidessi, M (2017). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Aique. (4ta edic)

Goldshmied, E. y Jackson, S. (2000) *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Morata Editorial.

Harf, R. (2011). Ambientes alfabetizadores para una educación integral 0 a 5 años. Conferencia del Foro Nacional para la Educación Inicial. *Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Actualizar el debate en la educación inicial*. Políticas de Enseñanza. Ministerio de Educación. Buenos Aires. pp. 84-95.

Kohan W. O. (2009) *Infancia y filosofía*. DF México. Editorial Progreso.

..... (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona Laertes Editorial.

Koselleck R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Paidós Editorial.

La organización de la enseñanza. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 1a ed., 2015.

Larrosa J. (2000) *Pedagogía Profana: estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires. Ed. Novedades educativas.

Ley Nacional de Educación N° 26206 de 2006. H. Senado de la Nación Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén N° 294 de 2014.H. Legislatura del Neuquén, <https://boficial.neuquen.gov.ar/pdf/bo15010903451al.pdf>

Litwin, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo en Baquero R. y Cols. (1998) *Debates constructivistas*. Buenos Aires. Editorial Aique.

López, S y Sokol, A. (1999) Del modelo didáctico a la práctica institucional. Cap.3 En López, S y Sokol, A *Escuela Infantil. Una institución educativa de 0 a 5 años*. Buenos Aires. Ediciones

Colihue. Colección: Nuevos caminos en Educación Inicial.

Malajovich, A. (2017) *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Rosario. Homo Sapiens Editorial

..... (2000) *El juego en el Nivel Inicial* Cap.9 en Malajovich, A (comp) *Recorridos Didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Paidós Editorial

Ministerio de Educación. Provincia del Neuquén Consejo Provincial de Educación. (2019) *Definiciones para la organización de los contenidos en la Escuela Infantil*.

Ministerio de Educación Provincia del Neuquén Consejo Provincial de Educación (2018) *Derecho a la Educación y Derecho al cuidado*. Marco Sociopolítico Pedagógico.

Ministerio de Educación Provincia del Neuquén (2018) *Marco Sociopolítico Pedagógico Revisión y Actualización*.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. (2007). *La sala multimedial en la Educación Inicial: Una propuesta de lecturas múltiples*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000901.pdf>

Ministerio de Educación. Provincia del Neuquén, (1995). Consejo Provincial de Educación. *Documento Curricular. Nivel Inicial*.

<https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularniveleinicial.pdf>

Ortega Ruiz, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla. Ed Alfar.

Pineau P. (2008) *La Educación como derecho* en Redondo P. (2011) *Curso: Educación inicial y primera infancia. Clase 3: El jardín de infantes hoy*. Buenos Aires. FLACSO.

Pitluk, L (coord.) (2015). *Las secuencias didácticas en el Jardín de Infantes. Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las Unidades didácticas y los Proyectos*. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens.

..... (2006) Cap.1 *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes en: La planificación como herramienta de trabajo*. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens.

..... (1999) *Las unidades didácticas. Revalorizando la planificación*. Cap. 2 en *Planificación. Aportes para anticipar y desarrollar la tarea*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Colección 0 a 5 años.

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Sacristán J. (1992) *El currículum ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* en Sacristán, y Pérez Gómez, A *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata. pp 137-170

Sacristán J. (1990) *Profesionalización docente y cambio educativo*. En Alliaud, A y Duschatzky (comp) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Miño y Dávila Edit.

Sacristán, J (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ediciones Morata.

Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós Editorial

Sarlé P, Soto, C, Vasta L y Violante R: (2008): *Cuando de jugar se trata en el jardín maternal*.

Capítulo 2. En Soto, C y Violante, R (2008): *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires. Paidós Editorial

Soto C. y Violante R. (2010) Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la educación inicial. 1a ed- Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. INFD

Soto, C y Violante, R. (comps.) (2005) *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires. Paidós Editorial. Ed. Planeta

Soto, C. y R. Violante (2008): *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires. Paidós Editorial.

Spakowsky, E. (2011) *Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel Inicial: Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Buenos Aires. Editorial Homo Sapiens

Torres Santomé, J (1998). Las razones del curriculum integrado, en Torres Santomé *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid Ediciones Morata, pp. 29-95

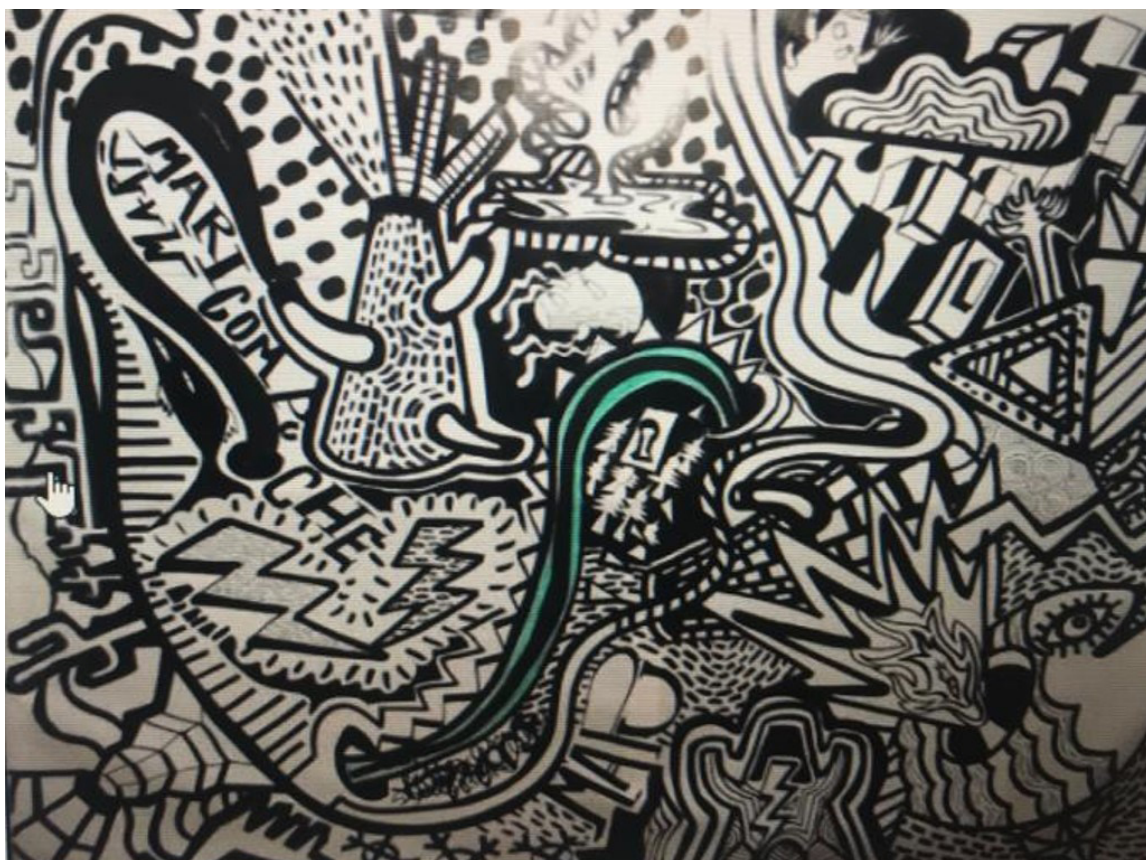
Ullua, J. (2011) *Volver a jugar en el jardín*. Buenos Aires. Editorial Homo Sapiens.

Vigotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos Psicológicos. Superiores*. Barcelona. Ed. Crítica

Violante, R. (2008) ¿Por qué Pedagogía de la Crianza? Capítulo 1.y Los escenarios de crianza en la educación de los niños pequeños. Cap. 2 En Soto, Claudia y Violante, Rosa (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires. Paidós Editorial.

Wallon, H (1976). *Psicología y Marxismo*. Madrid. Pablo del Río Editor.

Zabalza (1987) *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid. Editorial Narcea.



“EXPLOTA”

Artista: Gastón Pereira

5. TRAMA CURRICULAR

El encanto de la belleza estriba en su misterio, si deshacemos la trama sutil que enlaza sus elementos, se evapora toda la esencia.

Friedrich Schiller

La selección y organización de los contenidos escolares del Nivel Inicial configura una trama curricular, un conjunto de *hilos de distintos colores* que se entrelazan y combinan entre sí conformando una disposición relacionada. El bastidor que sostiene la Trama Curricular corresponde a los Marcos Político Pedagógico y Didáctico del Diseño Curricular.

Esta trama se entreteje en la urdimbre de una estructura organizada en espacios curriculares definidos como Campos de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares, Áreas y Eje Transversal.

Campos de conocimientos y saberes en experiencias escolares

Los Campos de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares se definen como espacios curriculares que ordenan sistemas de conocimientos y saberes:

- a) articulados respecto de las categorías y relaciones que dan identidad al Campo;
- b) organizados desde enfoques teóricos y metodológicos que permitan hacer del derecho al conocimiento y al reconocimiento prácticas concretas;
- c) situados respecto de las formas de aprender de las Infancias, de sus contextos, intereses y necesidades y
- d) con intencionalidad educativa de garantizar oportunidades y posibilidades de producción de nuevos marcos explicativos e interpretativos del mundo social, cultural, natural, físico, artístico.

Los Campos de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares son entendidos también como espacios sociales y simbólicos (Bourdieu, P. 2005) puesto que se organizan en la confluencia de una pluralidad de disciplinas que aportan el conjunto de conocimientos y saberes a la vez que, de estrategias necesarias para el logro de aprendizajes significativos, en tanto reúnen construcción de conocimientos y producción de sentidos compartidos. Estos Campos se definen en clave de mediación entre los contenidos a enseñar –la episteme objetiva– y bebés, niños y niñas que aprenden, - la episteme subjetiva.

Los Campos de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares, son los espacios curriculares que delimitan, organizan y distribuyen un corpus de conocimientos y saberes en relación, en el que están contenidos los sujetos, grupos, tradiciones, prácticas, culturas. Por ende, se configuran como un espacio de carácter interdisciplinario y en contexto; con propósitos de promover prácticas de interrogación, de construcción de alternativas, de indagación y creación a partir de situaciones problemáticas y estimulantes del deseo de aprender.

Conformados por sistemas de conocimiento y saberes situados en constante actividad, los campos hacen posible la producción de nuevos marcos explicativos e interpretativos del mundo social, cultural, natural, físico, artístico, para posibilitar una mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo y promoviendo la construcción de conocimientos. Esto posibilita a bebés niñas y niños ampliar sus márgenes de autonomía, cooperación, solidaridad y conocimientos sobre sí mismos/as, sobre los/as otros/as y sobre el mundo.

La organización de los contenidos en Campos de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares pretende facilitar al/la docente la identificación de enfoques de enseñanza, propósitos de aprendizaje y contenidos. Así también, la posibilidad de contar con sugerencias que orienten la elaboración de estructuras didácticas más relevantes y pertinentes para que el grupo de bebés, niñas y niños, que conforman el colectivo escolar, conquiste y desarrolle valiosas experiencias de aprendizaje.

El desafío asumido respecto de la definición política, pedagógica, epistemológica y didáctica en la construcción de los Campos de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares, exige la generación de condiciones que favorezcan la polifonía de voces, el diálogo de saberes y la apertura hacia mundos posibles.

La trama curricular de este Diseño para la Educación Inicial, comprende los Campos de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares vinculados con las categorías:

- Identidades e Infancias
- Ambiente
- La Comunicación y la Expresión

Ejes estructurantes del campo de conocimientos y saberes en experiencias escolares

Las distinciones analíticas y las relaciones propias del corpus de conocimientos y saberes de cada uno de los Campos definidos se expresan en Ejes Estructurantes, ordenadores de las operaciones de selección y organización de contenidos curriculares, que dan identidad a cada uno de los campos.

Se entiende a los Ejes como matrices generativas, estructurantes y distribucionales de los contenidos escolares al interior de los Campos de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares. Los Ejes Estructurantes de los Campos se definen como esquemas generativos y relacionales de conceptos y de prácticas que dan mayores niveles de especificidad a la identidad del campo; ordenan, organizan y relacionan, distribuyen las estructuras de contenidos pertinentes a esa identidad que compone el campo, como unidad de organización de la trama curricular.

Constituidos por conceptos claves que vertebran los elementos nodales de cada Campo, identifican una estructura relacional de conocimientos y saberes y de tipos de prácticas centrales para el desarrollo de específicos trayectos educativos.

Área de Educación Física

En esta trama curricular, se define al Área de Educación Física como una particular forma de organización de la disciplina de base, orientada por un enfoque integrador que

articula cuidado de la salud y educación sexual integral, para dar curso a las prácticas de enseñanza en el Nivel Inicial.

Constituye tanto una totalidad estructurante de un conjunto integrado y coherente de conceptos, principios, prácticas, relaciones, como una subestructura dinamizante que comprende las perspectivas del colectivo que aprende y atiende específicas dimensiones del desarrollo personal y social de bebés, niñas y niños, desde la identidad epistemológica y relevancia didáctica de las categorías de corporeidad, disponibilidad corporal y motricidad.

Conforma un específico espacio curricular de conocimientos y saberes articulados mediante ejes organizadores de contenidos que guardan pertinente y relevante relación con los Campos, en tanto se definen desde la categoría de disponibilidad corporal en relación con sí mismo, misma; en interacción con los y las demás y con el ambiente.

Eje transversal las infancias en la Cultura Digital

Se entiende al Eje Transversal como un espacio de la trama curricular que propone la incorporación de problemas, debates y/o desarrollos e innovaciones que *irrumper* la propia vida societal y, por ende, la vida escolar. Sus contenidos *atraviesan* la trama curricular aportando e integrando dimensiones cognitivas y formativas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a la vinculación entre educación y realidad cotidiana en las complejas sociedades contemporáneas.

Las Infancias en la Cultura Digital como eje curricular transversal, articula:

- 1) la alfabetización digital como dimensión necesaria a un enfoque holístico e integral de la alfabetización cultural;
- 2) niveles de concreción y especificidad al derecho al cuidado - cuidar y cuidarse -, mediante la enseñanza y los aprendizajes del uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación;
- 3) la inclusión de las nuevas tecnologías en la enseñanza de conocimientos y saberes dotando a los recursos digitales de significatividad pedagógica.

Ejes organizadores de los contenidos escolares en campos y área

Los Ejes Organizadores del Contenido Escolar constituyen una modalidad de agrupación, ordenamiento, secuencia y progresión de los contenidos pertinentes a cada uno de los Ejes Estructurantes de los Campos, al Área y al Eje Transversal. Se definen atendiendo los principios de globalización, articulación e integración, de tal modo que tengan potencialidad para orientar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

En relación con la tarea de selección y articulación de los contenidos a enseñar en configuraciones didácticas situadas, los ejes organizadores conforman tramas conceptuales que, en sí mismas son de carácter inter y pluridisciplinar, holístico y problematizador.

Asimismo, en relación con los aprendizajes, la organización de los contenidos por ejes, en cuanto líneas directrices de intervención pedagógica, ayuda no solo a la comprensión para la adquisición de nuevos conocimientos; sino a organizar la información de otra manera al tiempo que proporciona un marco general donde los contenidos son más comprensibles y las relaciones entre ellos más significativas para el sujeto que aprende.

Sobre la experiencia escolar

Los enfoques e inscripciones presentes en el diseño curricular, la organización de la trama curricular puede y deben incidir en la producción de una experiencia escolar compartida sobre las maneras y los modos de vivir juntos y juntas.

En el Marco Pedagógico (2018), se sostiene que *“es en torno a la producción y desarrollo de la experiencia escolar”* (p.12) que cada uno y cada una de los y las sujetos/as pedagógicos/as, moviliza saberes y conocimientos que son la base del acto educativo. El criterio de *‘extensión de la experiencia’*, presente en el Diseño Curricular de 1995 y en este Marco Didáctico, como criterio de selección de contenidos, promueve que la enseñanza permita trasponer los límites de la experiencia inmediata para que las infancias sean partícipes de y protagonistas en ámbitos cada vez más amplios de la cultura.

La experiencia, su posibilidad de experiencia escolar y educativa, se construye sobre la base de la justa distribución de saberes y conocimiento. Es una práctica colectiva y de carácter intersubjetivo. Laurence Cornu (2002) —que ha contemplado las posibilidades de la experiencia en el campo de la educación—, destaca que la posibilidad de que un niño, una niña *“haga su experiencia”* está siempre enmarcada por su historia. Las experiencias previas, son siempre con un otro, una otra y con el trabajo con el conocimiento.

Por su parte, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2009), señalan que la experiencia es relación, supone la presencia de otros y de otras, así como su reconocimiento. Es experiencia (y no vivencia) si se produce *encuentro, relación y afectación*. Si hay apertura para albergar lo inesperado, lo imprevisto, aquello que irrumpe. La experiencia es *“eso que me pasa; lo que nos pasa.”*

La experiencia es construcción intersubjetiva. La experiencia escolar, como específica dimensión de la experiencia humana, se interpreta como un sistema de acción, como un conjunto de representaciones y de relaciones sociales, constituido por mecanismos sociales objetivos y por los y las sujetos/as que intervienen, *“resisten, se rebelan, defienden intereses colectivos y personales, construyen imágenes del mundo social”* (Dubet, F.; 2011: 44).

Para resumir, cabe enfatizar que Campos de Conocimientos y Saberes en Experiencias Escolares, Áreas y Ejes Transversales conforman la trama curricular como condición necesaria para que la experiencia escolar tenga lugar.

5.1. Campo de conocimientos y saberes en experiencias escolares del ambiente

Las Ciencias Naturales, Sociales y Matemáticas en el conocimiento del ambiente.

Se concibe al ambiente como un entramado de relaciones sociales y naturales, en el cual lo social y natural están en permanente interacción, modelándose mutuamente (Kauffman y Serulnicoff, 2000). Siguiendo a Zabalza Beraza (2016), el ambiente incluye todo un conjunto de elementos que interactúan entre sí, creando un contexto específico en el cual las personas construimos (y/o nos construyen) la dinámica de la propia existencia. Es todo lo que nos rodea y también formamos parte, lo modificamos con nuestras acciones y a la vez, el mismo nos transforma (Goncalves, Segura y Mosquera, 2015).

Laura Grisovsky y Cecilia Bernardi (2008) definen el ambiente como un complejo conjunto de componentes, factores, relaciones y sucesos de diversa índole en el cual se de-

sarrolla la vida de las personas y se construye cotidianamente la cultura. Así definido, el ambiente constituye un entramado de componentes naturales y sociales complejo y dinámico del cual los/las humanos/as formamos parte, que se encuentra sujeto a cambios y transformaciones, tensiones y conflictos y que se presenta de manera diversa en diferentes tiempos y lugares.²⁴

Bebés, niñas y niños interaccionan permanentemente con el ambiente del que forman parte; se vinculan con las personas, con los objetos tecnológicos, con los seres vivos, con los alimentos que obtienen de diferente manera, con diversas instituciones, entre otros. En estas interacciones cotidianas, comienzan a percibir algunas características como también cambios, en los seres vivos de su entorno, en el propio barrio, en las instituciones. A partir de ello, van construyendo saberes, ideas, explicaciones simples sobre los distintos fenómenos naturales y sociales, a la vez que esas interacciones con el ambiente les generan curiosidad e interrogantes. Dichos saberes pueden ser enriquecidos desde experiencias y conocimientos específicos del mundo social y natural; también desde conocimientos matemáticos que contribuyan a la comprensión de la complejidad del ambiente. Dar respuestas a las preguntas y proporcionar claves interpretativas y de lectura del ambiente, ha de ser entonces parte del quehacer docente. (Kaufmann y Serulnicoff, 2000)

Así, el ambiente, como entramado natural y socio-cultural, puede ser objeto de conocimiento en el Nivel Inicial. Es decir, objeto de estudio de un campo cuyos conocimientos pueden enriquecer las percepciones, las representaciones y los conocimientos acerca del mundo con el que bebés, niñas y niños interactúan cotidianamente. La enseñanza en este Campo, desde un abordaje articulado, respetando la percepción infantil y dando respuestas a la necesidad de conocer el mundo, garantiza el derecho al conocimiento de las infancias de este nivel. En particular, al conocimiento del ambiente en el que viven y se desarrollan. Desde esta perspectiva, las experiencias de exploración, indagación y conocimiento del ambiente, favorecen oportunidades para la alfabetización cultural y el desarrollo personal y social de bebés, niñas y niños.

Las y los docentes, teniendo en cuenta los saberes que constituyen el marco asimilativo a partir del cual bebés, niñas y niños les otorgan sentido a los nuevos conocimientos, brindarán situaciones de enseñanza que habiliten nuevas miradas sobre el ambiente, de manera de enriquecer sus experiencias y de complejizar sus saberes. En estas consideraciones teóricas en relación con la complejidad del ambiente, es importante destacar, además, la relevancia del mismo para la conceptualización matemática. Los conocimientos empíricos que bebés, niñas y niños van construyendo al relacionarse con objetos y hechos, desde que nacen, junto a las interacciones sociales dadas en distintos espacios familiares y comunitarios, constituyen fuentes de desarrollo del pensamiento matemático.

Desde el nacimiento las personas se relacionan con distintas representaciones culturales matemáticas a través de sus usos en diversas situaciones de la vida cotidiana. Así, desde temprana edad participan de prácticas culturales donde intervienen conceptos matemáticos en diferentes contextos, con diversos sentidos, con distintos modos de uti-

²⁴ Un ejemplo que da cuenta de ese entramado de relaciones naturales y sociales, es la tecnología. La misma es producto de la intervención de las personas sobre la naturaleza para dar respuesta a determinados problemas de la sociedad. En esta presentación del campo, la misma se incluye en el tratamiento de ese entramado. Los objetos tecnológicos que forman parte del ambiente, son y han sido siempre productos de la cultura, desde un mortero, una cuchara, hasta un satélite artificial, o una computadora, en un intento de dar respuesta a diferentes necesidades.

lización. Por ejemplo, bebés, niñas y niños observan cómo los adultos cuentan objetos; ven números escritos en portadores (billetes, calendarios, etiquetas, precios); escuchan nombrar números; observan cómo se miden longitudes y se pesan objetos; oyen indicaciones de relaciones espaciales; observan regularidades; interactúan con objetos con formas geométricas parecidas o diferentes; entre muchas otras situaciones.

Le corresponde a la Escuela Infantil visibilizar estas prácticas y mostrar los sentidos culturales que las personas les otorgan a las mismas, como así también favorecer las conceptualizaciones de estos conocimientos matemáticos. De esta manera, los y las docentes, en su tarea de enculturadores/as (Bishop, 1999), se constituyen en mediadoras/es de la cultura, aproximando a las infancias a estas prácticas culturales situadas y a estos saberes matemáticos contruidos por la humanidad. Por ello, en el Ciclo Maternal se propone una aproximación desde la percepción y la exploración, para luego, en el Ciclo Infantes, favorecer la construcción de sentidos y significados a fin de que las infancias vayan apropiándose de estos conocimientos desde el punto de vista conceptual, ya con la intención de un acercamiento al dominio matemático. En definitiva, se aprende matemática participando de una cultura donde las ideas matemáticas están formadas por conceptos, estrategias, herramientas, modos de representar, etc., que se manifiestan en prácticas sociales. Para Sadovsky (2005, p. 116) “las prácticas matemáticas abarcan una muy amplia gama de actividades que se despliegan a propósito de los conceptos y que, en definitiva, los constituyen.” Desde esta perspectiva, el conocimiento matemático contribuye al conocimiento del ambiente, a la vez que el ambiente es fuente de experiencias necesarias para el desarrollo y construcción del pensamiento y conocimiento matemático.

Cabe preguntarse entonces cómo iniciar y aproximar a las infancias al conocimiento del ambiente, en el trayecto formativo del Nivel Inicial, comprendido éste como una unidad pedagógica que incluye el Ciclo Maternal y el Ciclo Infantes. Dos conceptos que pueden ayudar a encontrar algunas respuestas a ello son los de *exploración e indagación*.

La Exploración y la indagación como modos de conocer el ambiente en el Nivel Inicial

Se entiende por *exploración* a la acción de interaccionar con los objetos, a través de la manipulación y el uso de los sentidos y de actuar sobre ellos reconociendo algunas de sus propiedades. Estas son las primeras acciones que conectan a las/los bebés con el mundo. En forma gradual, pasan a realizar acciones más complejas sobre los objetos, como comparar; clasificar; ordenar; cuantificar. Asimismo, imitan el uso que las personas les atribuyen cuando las/los hacen partícipes de estas prácticas por medio de la palabra, los gestos, las acciones.

Se llama *indagación* a un proceso más complejo, mediado por la/el docente, que se inicia a partir de la presentación de problemas y/o preguntas interesantes que generan en niñas y niños la necesidad de saber, dando sentido a diferentes actividades de búsqueda de información y de posibles soluciones. Entre estas actividades, se incluyen la observación, la exploración, la experimentación, las salidas al medio, las entrevistas a especialistas sobre un determinado tema, el trabajo con bibliografía específica, la información que proviene de herramientas informáticas, entre otras. De esta manera, se pretende desarrollar la curiosidad, el asombro ante la realidad, propiciando la participación activa, el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas, en diferentes situaciones que favorezcan las interacciones con pares y adultos.

En el Ciclo Maternal, las primeras experiencias brindadas en relación con el conocimiento del ambiente, se suponen realizadas al interior del nido cultural. Se entiende por nido cultural al refugio y contención que envuelve, contiene, nutre, no sólo para satisfacer las necesidades relativas a la supervivencia, sino también para colmar aquellas relativas al desarrollo de la especie humana: amor, educación, transmisión cultural, inclusión (Urcola, Kac y Candia, 2018). Estas primeras experiencias, ampliarán las posibilidades de exploración de los objetos y materiales y de las acciones sobre ellos. Objetos que también son productos de la cultura.

Así el ambiente del Jardín Maternal (la sala y la institución), constituye el nido cultural donde se establecen vínculos y su configuración da cuenta de una intencionalidad del orden de lo cultural, conformando el ambiente más cercano, posible de ser explorado, más allá de las familias. Desde esta mirada, tanto el proyecto institucional del Jardín, como las personas que lo habitan, los vínculos que se establecen, los objetos y materiales, los ruidos y sonidos que se perciben, configuran ese ambiente. Por ello, cada detalle, cada objeto, material, debe ser pensado y diseñado para generar posibilidades de exploración, contemplación y apropiación de bienes culturales, seleccionado con determinados criterios estéticos que hacen a la identidad cultural de la comunidad de pertenencia (Urcola, Kac y Candia, 2018). En la selección de los objetos y materiales deberá tenerse en cuenta también que no revistan ningún peligro para la manipulación de bebés, niñas y niños.

Las actividades de exploración propuestas en este Ciclo, favorecen el enriquecimiento del conocimiento físico a través de la percepción de las propiedades de los materiales y los objetos y de las posibilidades de accionar sobre éstos, contribuyendo a la vez, a la construcción del conocimiento social al explorar los posibles usos culturales de los mismos. En dichas actividades las intervenciones docentes tienen un rol importante ya que, como mediadores/as de la cultura, invitan a la exploración y muestran posibles usos de los objetos, a través del lenguaje, de los gestos, de la disponibilidad corporal. En relación a ello, es posible mostrar a bebés, niñas y niños diferentes prácticas relacionadas con el uso de algunos conocimientos matemáticos y, de esta manera, aproximarlos gradualmente a sus significados culturales, propiciando situaciones para la exploración de esos objetos a la vez que las/los ayudan a contextualizarlos en la trama cultural de los mismos, a través del lenguaje verbal y corporal.

En el Ciclo Infantes, teniendo en cuenta las características de niñas y niños de este ciclo y las posibilidades de comprensión, las acciones de exploración se van complejizando para dar lugar a actividades de indagación del ambiente. Dado que el ambiente es inabarcable, se hace imposible indagarlo en su totalidad, por ello es necesario la selección de “recortes del ambiente”, también denominados “contextos” (Kaufman y Serulnicoff, 2000), que sean posibles de ser abordados en la enseñanza. Así, podrá ser un contexto la plaza del barrio, o algún sector particular del río, o un museo, entre otros. En los contextos elegidos es fundamental preservar la complejidad del ambiente, evitando presentarlos simplificados o infantilizados. En este sentido, es importante que las y los docentes previamente puedan conocer, indagar, interrogar ese recorte del ambiente con detenimiento. Ello es relevante para proporcionar claves de lectura que permitan conocer diferentes aspectos de ese contexto que niñas y niños no conocían, o conocían parcialmente. Dado que en el Nivel Inicial el eje de enseñanza está constituido por el ambiente, los conocimientos de las Ciencias Sociales, Naturales y Matemáticas, ofrecerán herramientas que enriquezcan, amplíen y complejicen los saberes de las infancias en relación con un contexto específico, favoreciendo de esta manera, una mirada integral del mismo sin perder de vista su com-

plejidad.

El principio de globalización en el Nivel Inicial plantea el desafío de articular áreas/campos de conocimiento que permitan complejizar la mirada sobre el recorte del ambiente seleccionado. Las Áreas y Campos cobran sentido en la medida que puedan ofrecer los instrumentos que permitan dar respuesta a los interrogantes o problemas que el conocimiento del contexto pueda plantear (Zabala, 1999), posibilitando una comprensión más sustantiva y compleja del ambiente. Desde esta perspectiva, superando visiones fragmentadas que responden a lógicas disciplinares, los conocimientos construidos por las ciencias sociales, naturales, matemáticas, entre otras, deben converger en el abordaje de distintos aspectos de un determinado contexto, propiciando así una mirada sistémica que, dando cuenta de la complejidad del ambiente, respeta la percepción infantil global y totalizadora.

Para que ello sea posible es necesario seleccionar recortes o “contextos” del ambiente, relevantes y significativos. Es preciso aclarar que cuando hablamos de selección de contextos del ambiente, no sólo nos estamos refiriendo al ambiente cercano que rodea a niñas y niños, sino también a otros espacios, realidades, acontecimientos, que, siendo lejanos en tiempo y espacio, les son significativos y forman parte de la construcción de sus representaciones socio-culturales y de su vida. Tal es el caso de los dinosaurios, los tsunamis de diferentes partes del mundo, los volcanes, los conflictos sociales, entre otros. En esto juegan un papel importante los medios de comunicación (televisión, radio, internet, prensa, libros, etc.) que, entre otras funciones, nos acercan realidades más distantes.

A la vez, la indagación del ambiente cercano se torna de vital importancia para propiciar el acercamiento y conocimiento del entorno próximo. El mismo ofrece una fuente inagotable de vivencias, experiencias en contacto con la realidad, de salidas al medio y de conocimientos significativos. Para ello, es preciso habilitar diferentes miradas que hagan visibles otros aspectos de la realidad que niñas y niños desconocen o conocen parcialmente de dicho ambiente. En palabras de Frabboni (1980), se trata de “ver el ambiente con otros ojos”, además de valorar lo próximo, como contexto de aprendizaje y como posibilidad para el desarrollo de las personas que viven en él y también como fuente de recursos humanos y materiales. Por ejemplo, los bosques en la zona de los lagos, las actividades vinculadas a los recursos hidrocarburíferos en el centro de la provincia, los restos fósiles en la zona de la meseta, las actividades de crianceros que implican la trashumanza, las fiestas populares que se realizan en diferentes lugares de la provincia, las celebraciones de los pueblos originarios, o la diversidad comunitaria culturalmente existente, entre otros. Éstas, entre muchas otras posibilidades, pueden constituirse en objetos de conocimiento para ser abordados en el Ciclo Infantes.

En las actividades propuestas para la indagación de contextos, las y los docentes, tendrán la tarea de movilizar el interés de niñas y niños, partiendo de interrogantes, situaciones problemáticas que tensionen sus saberes previos y generen la necesidad de pensar soluciones, indagar y buscar información. La búsqueda de información podrá hacerse a través de variadas estrategias, entre ellas: la observación directa o indirecta (a partir de imágenes), la exploración de diferentes objetos y/o materiales, la experimentación, las entrevistas a informantes, las salidas al medio, la búsqueda bibliográfica, la observación de videos y otros materiales audiovisuales, entre otros.

Las actividades incluirán momentos para sistematizar la información a través de diferentes registros significativos para niñas y niños, el diseño de cuadros (de doble entrada, sinópticos, circulares, etc. con imágenes o escritura), de secuencias explicativas, entre

otros. Otras actividades posibilitarán la transferencia de lo aprendido en la elaboración de maquetas, de folletos, de enciclopedias artesanales, entre otros recursos. Se preverán también actividades de cierre de la propuesta didáctica (unidad didáctica o proyecto), que permitan retomar lo trabajado a través de las distintas producciones; visualizar el camino recorrido (Kauffman y Serulnicoff, 2000) y socializar lo aprendido (armando muestras, colectivizando las diferentes producciones del grupo, etc.)

Durante el desarrollo de las distintas actividades habrá momentos de trabajo en el grupo total, momentos de trabajo individual y en pequeños grupos, dependiendo de las características de la tarea, como de los tiempos e intereses de niñas y niños. Es importante que la/el docente genere situaciones para interactuar con otras/otros, intercambiar ideas, ponerse de acuerdo, y desarrollar actitudes de cooperación.

Dada la importancia del juego en este nivel, como actividad vital en la vida de bebés, niñas y niños, como expresión del patrimonio cultural y social, como potenciador de la creatividad y del desarrollo del pensamiento y de la construcción de conocimientos, es fundamental incluir en las propuestas de enseñanza sobre el ambiente, diseñadas desde las matemáticas, las ciencias sociales y ciencias naturales, al juego en sus diferentes formatos.

Algunas ideas transversales a la enseñanza en el campo del ambiente

El ambiente y la perspectiva de género: pensar y diseñar la enseñanza desde la perspectiva de género, implica desnaturalizar situaciones de discriminación y violencia, como también tareas que les han sido otorgadas históricamente a las personas según su sexo “asignado al nacer”. Involucra educar en valores que fortalezcan la autoestima; propiciar equitativamente la participación de bebés, niñas y niños en todas las actividades; favorecer juegos en los que interactúen todas y todos, cualesquiera sean éstos, entre otros aspectos.

En consonancia con la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N°26150 y lo expresado por la Organización Mundial de la Salud en relación con la Educación Sexual Integral, el tratamiento de la misma en el Nivel Inicial debe trascender los abordajes parciales que la reducían sólo a los aspectos biológicos y anatómicos. Incluirá entre otros aspectos, el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las/los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la reflexión sobre las diferentes relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas, el desarrollo de comportamientos de autoprotección, entre otros aspectos.

El ambiente y la interculturalidad: La interculturalidad se define como una perspectiva enfocada en las relaciones entre otredades y las problemáticas manifestadas en dichas relaciones. Bebés, niños y niñas, jóvenes y adultos/as, en la medida en que interactúan con su entorno social construyen cotidianamente vínculos con el alter, con lo distinto, con la diferencia. Poseen miradas interculturales manifestadas en infinidad de situaciones cotidianas. Y las reconstruyen, deconstruyen, en la medida de las posibilidades que se ofrecen y presentan en relación con pares y con otras y otros.

Por ello, desde esta perspectiva toda propuesta ha de anclarse en preocupaciones do-

centes orientadas a la comprensión de situaciones sociales de negación de la otredad y de la manifestación violenta de esa negación, de negación de posibilidades de realización cultural (pensarse, comunicar y hacer) y de posibles exclusiones a determinadas pertenencias culturales (de identificación), entre otras posibles. En este sentido, pueden recuperarse y tener presente dos aspectos claves en la construcción de pensamientos y conocimientos interculturales. Por un lado, la noción de cultura, por el otro la noción de identidad. Conceptos centrales y orientadores de posibles propuestas destinadas a la construcción y enriquecimientos de conocimientos interculturales.

Respecto a la noción de cultura, para Cortina (2005), constituye:

el conjunto de pautas de pensamiento y de conducta que dirigen y organizan las actividades y producciones materiales y mentales de un pueblo, en su intento de adaptar el medio en que vive a sus necesidades, y que puede diferenciarlo de cualquier otro. La cultura incluye, por tanto, repertorios de conducta, regulados por repertorios de normas y sustentados por un conjunto de valores que los legitiman y hacen comprensibles, pero también un conjunto de prácticas legitimadas e institucionalizadas. (p.188))

Concepción desde la cual es posible reconocer que todo bebé, niño y niña es *“poseedor/a”* de cultura por el hecho de ser en su mundo. Comprender que existen tantas culturas como grupos sociales se manifiesten según sus convenciones compartidas; que las personas tienen el derecho de expresar su cultura en su pensar, decir (comunicar) y hacer cotidiano, y que tienen el derecho de expresar y comunicar su cultura por ser constitutivo del derecho a la identidad personal y colectiva del ser humano.

Siguiendo a la autora citada, esta concepción implica asumir entonces, que:

la identidad no viene dada ahora por el estamento en el que se nace, sino que tiene que ser asumida por la persona, no impuesta. [...] Cada persona debe entonces investigar su identidad porque es ella quien debe aceptarla. Pero a la vez necesita [...] que los demás le reconozcan su identidad, sobre todo eso que se ha llamado los ‘otros significativos’, que son los que a una persona le importan y le ayudan a autodefinirse (pp: 197-198)

Entre estos ‘otros significativos’ está la familia, los/as amigos/as y otros/as adultos/as significantes. Así, la identidad se construye en interacción con otros/as. Es una construcción personal y colectiva simultánea. En este sentido, el Nivel Inicial ha de y puede recrearse como un espacio propicio para la construcción de vínculos interculturales con base en el conocimiento, respeto y reconocimiento de las alteridades personales y colectivas, culturales, y con la pretensión de consolidar vínculos y relaciones democráticas que contribuyan a la superación de situaciones interculturales cotidianas, ancladas en formas violentas y negacionistas de lo diverso.

El ambiente y la educación ambiental: La Ley de Educación Nacional N°26206 en su artículo 89, dispone que la educación ambiental deberá brindarse en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, reconociendo que los temas y problemáticas instaladas

son consecuencia de un proceder puramente humano. Así apuntará a la promoción de valores a través de la sensibilización, para sostener comportamientos y actitudes acordes con un ambiente equilibrado y con la protección de la diversidad biológica. Conductas y actitudes que propendan a la preservación de bienes naturales y a su utilización sostenible, tendientes a mejorar la calidad de vida de la población.

En el Nivel Inicial en particular, la Educación Ambiental no puede concebirse aislada de los contextos que se seleccionan como objeto de conocimiento. Así, a través del conocimiento de cada contexto, del reconocimiento de la importancia de los bienes naturales, de las diferentes formas de vida, de la sensibilización y respeto hacia ellas, del conocimiento de sus características y relaciones con el entorno, podrán reconocerse algunas de las problemáticas ambientales presentes en este último. En este sentido, se habla de sensibilización como proceso en el cual se guiará a los bebés, niñas y niños a conectarse con la naturaleza a partir de la creación de lazos afectivos con la misma, ayudando a descubrirla y sentirla, desarrollando para ello variadas experiencias sensorio-perceptivas. De esta manera, el conocimiento y sensibilización hacia la naturaleza es fundamental como paso previo para que sea posible la valoración y toma de conciencia de la necesidad de modificar o diseñar acciones que estén a su alcance para la conservación y protección del ambiente.

El ambiente y la tecnología: La tecnología está determinada por las necesidades y problemas de las sociedades, y también por lo ideológico, político, económico, ético, entre otros, de las mismas. Así, algunos objetos tecnológicos dan respuestas a las necesidades de los grupos sociales contribuyendo a mejorar la calidad de vida de las personas, como también al progreso social, cultural, económico, entre otros aspectos. Paradójicamente, algunas tecnologías son la principal causa de contaminación, agotamiento y degradación de los bienes comunes naturales de nuestro planeta, en muchos casos aumentando las desigualdades sociales.

Bebés, niñas y niños no están ajenos de los avances tecnológicos, por el contrario, conviven y hacen uso de ellos. En este campo, los contenidos vinculados a la tecnología están relacionados, por un lado, con la exploración e indagación de los objetos tecnológicos vinculados a los contextos seleccionados como objeto de estudio, al diseño, los materiales con que están contruidos, sus usos y funciones, los cambios a través del tiempo. Por el otro, con el conocimiento de que algunas tecnologías causan contaminación y otras problemáticas, con consecuencias negativas para la vida (siempre que dichas problemáticas tengan relación con los contextos seleccionados y las posibilidades de comprensión de niñas y niños).

Propósitos generales

- Ofrecer experiencias para conocer el ambiente, a partir de la articulación de conocimientos de las Ciencias Naturales, Sociales y Matemáticas, que garanticen una formación integral, promoviendo la alfabetización cultural y el desarrollo personal y social de bebés, niñas y niños.
- Favorecer situaciones de enseñanza que movilicen la curiosidad y el interés por conocer el ambiente, brindando experiencias acordes a la edad para la exploración y la indagación como estrategias que posibiliten ampliar los saberes, potenciando la

autonomía y dando respuesta a la necesidad de conocer de las infancias.

- Propiciar oportunidades de reconocimiento e inclusión de las diferentes culturas de las infancias, para conocer, valorar y respetar sus lenguajes, sus conocimientos, sus historias personales y familiares y sus maneras peculiares de ser.
- Generar situaciones de aprendizaje en bebés, niñas y niños que propicien saberes vinculados a la educación para salud y a la educación sexual integral, teniendo en cuenta aspectos biológicos, socioculturales, psicológicos, afectivos y éticos, para participar del cuidado de su propio cuerpo, de otras y otros y de la salud.
- Promover aproximaciones a la complejidad del ambiente a través de la indagación de diferentes contextos y sus problemáticas ambientales, participando en la búsqueda de soluciones que estén a su alcance, para contribuir a su formación crítica y participación ciudadana.
- Diseñar situaciones de enseñanza que promuevan el conocimiento y valoración de la naturaleza, a través de variadas actividades de sensibilización que permitan a bebés, niñas y niños identificarse como parte de la misma, previo a cualquier abordaje de problemáticas ambientales.
- Habilitar tiempos y espacios para el juego en sus diferentes formatos, propiciando situaciones que posibiliten ampliar y enriquecer los mismos, a fin de brindar experiencias significativas de aprendizaje para bebés, niñas y niños y garantizar el derecho al juego en el Nivel, dada la importancia del mismo para el desarrollo de las infancias.

Ejes estructurantes del campo del ambiente

Este Campo está conformado por tres ejes estructurantes (esquemas generativos y relacionales de conceptos y de prácticas) que se presentan a continuación, los que otorgan identidad al Campo del Ambiente.

- Las Ciencias Sociales y el Conocimiento del Ambiente
- Las Ciencias Naturales y el Conocimiento del Ambiente
- Las Matemáticas y el Conocimiento del Ambiente

Eje estructurante 1. Las Ciencias Sociales y el conocimiento del ambiente

Los conocimientos de las Ciencias Sociales que pueden contribuir al enriquecimiento de las percepciones y representaciones socioculturales sobre el ambiente posibilitan considerar que nada se produce en el vacío. También, que ninguna situación perdura en el tiempo y en el espacio de manera eterna. Que un ambiente es producto o el resultado provisorio de diferentes interacciones de las personas y grupos sociales con determinados fenómenos físicos en distintos tiempos y espacios. Por ello, se sugiere considerar el tiempo, el espacio y los conflictos sociales como conceptos claves para el conocimiento y el abordaje del ambiente desde su dimensión social en el Nivel Inicial.

Es sabido que el tiempo es un operador cognitivo y un instrumento fundamental del lenguaje y del pensamiento (Mattozzi, 1988), de manera que forma parte de un conjunto de herramientas cognitivas básicas para cualquier persona. Sin embargo, considerar el tiempo en el conocimiento social del ambiente implica involucrarse con un concepto

complejo y que puede apreciarse en sus múltiples cualidades.

En el Nivel Inicial, desde este Eje se sugiere considerar y potenciar el abordaje de dos cualidades del tiempo en particular: su percepción y su representación. La primera porque contribuye al aprendizaje de la relatividad del tiempo. Es decir, al aprendizaje de las variadas maneras en que pueden ser percibidos los tiempos por cada bebé, niña o niño e incluso por cualquier persona a partir de la multiplicidad de sus ritmos (el aprender a pasar el tiempo, el aprender a asumir el aburrimiento, el aprender a esperar, el aprender a apurarse, entre otras). La segunda porque contribuye a dar cuenta de que cada bebé, niña o niño, interactuando en un determinado ambiente, puede enriquecer las representaciones temporales de su vida cotidiana (a partir del reconocimiento de cómo algunas situaciones permanecen inalterables y otras cambian por acción e intención humana).

Así, el conocimiento temporal del ambiente resulta clave y puede contribuir al conocimiento del ambiente en la medida en que se tengan en cuenta algunas de las siguientes nociones:

- El conocimiento temporal del ambiente en este Nivel no implica operaciones de medición cronológica y acumulación de datos y fechas.
- El conocimiento temporal del ambiente implica la asimilación de variadas construcciones perceptivas y representaciones temporales personales y sociales que se pueden promover realizando relaciones entre pasados, presentes y futuros (observando percepciones a partir de aquello que altera, de aquello que tranquiliza, de lo que se disfruta o lo que disgusta, y representaciones a partir de *¿Cómo era antes? ¿Cómo es ahora? ¿Cómo puede llegar a ser?*).
- El conocimiento temporal del ambiente implica el reconocimiento e identificación del cambio, como categoría fundamental, en las acciones humanas, en su relación con determinados fenómenos físicos.
- El conocimiento temporal del ambiente implica reconocer la posibilidad de poder administrar el orden temporal de algunas acciones, promoviendo otras analogías conceptuales —hasta entonces poco percibidas o bien, desconocidas—, relacionadas con el pasado, el futuro o el presente. Es decir, con aquello que cambia, aquello que continúa y aquello que puede llegar a ser (expectativa) de las acciones humanas en determinados contextos.

Asimismo, se ha de tener en cuenta que el/los tiempo/s son indisolubles del/los espacio/s. Que es imposible concebir, percibir y representar las variadas maneras de vivir temporalmente sino a través de los territorios en los que se expresan. De modo que, para el conocimiento social del ambiente

“el tiempo no se puede separar del espacio, porque es en el terreno de lo físico que observamos los cambios, ya sea en un paisaje, en la cara de un anciano o las herramientas y utensilios que usamos en nuestra vida diaria” (Pagés y Santisteban, 2010, p.292).

Por lo anterior, los espacios constituyen un concepto clave y ordenador fundamental para el conocimiento social del ambiente y de los entramados sociales que se tejen en su cons-

trucción. Sobre todo, en relación con las variadas percepciones y las sucesivas comprensiones que es posible realizar sobre determinadas situaciones espaciales de un ambiente ya que, como se ha planteado antes, nada sucede en el vacío.

Un/os espacio/s ha/n de ser entonces concebido/s como la combinación de un conjunto de interrelaciones en las que intervienen fenómenos del mundo físico natural y los intereses/acciones de personas y grupos sociales (Batllori, 2011). Concepción general que ha de ser y concebirse como una clave orientativa para el enriquecimiento de las percepciones de bebés, niñas y niños de salas Maternales y Jardines de Infantes. Y que puede contribuir al conocimiento social del ambiente en la medida en que se tenga en cuenta algunos de los siguientes aspectos.

- El conocimiento espacial del ambiente en este Nivel no implica un reconocimiento en sí mismo de fenómenos físicos naturales tangibles.
- El conocimiento espacial del ambiente implica el reconocimiento del tipo de organización específica (su incidencia y su utilización) que realizan personas y grupos sociales en un lugar o en un contexto determinado, facilitada o condicionada por determinados fenómenos físico naturales.
- El conocimiento espacial del ambiente implica la asimilación de las variadas funcionalidades de los lugares situados a partir de su exploración (observando cómo se percibe: *¿qué nos dicen los espacios?*) y el reconocimiento de los modos de los que las personas forman parte e intervienen en su construcción (enriqueciendo representaciones sobre *qué puedo y que no puedo* hacer en determinadas condiciones).
- El conocimiento espacial del ambiente implica el reconocimiento e identificación de sus transformaciones producto del cambio temporal de las acciones humanas en su relación con determinados fenómenos físicos.
- El conocimiento espacial del ambiente implica reconocer diferencias y similitudes entre contextos en función de las necesidades e intereses de las personas y grupos sociales.

En este marco, una consideración clave reside en el concepto de conflicto social para el conocimiento y el abordaje del ambiente desde su dimensión social. El conflicto social alude a una contraposición de intereses y valores diferentes y contradictorios entre personas o grupos sociales (Varela y Ferro, 2007). De modo que “un conflicto es un rasgo esencial de las relaciones de la sociedad, es un producto social que se produce como consecuencia de la interacción humana. El conflicto es el punto de partida del cambio y, en consecuencia, es la realidad de la sociedad” (Apple, 1986, pp.124-126). Concepción que involucra un concepto clave en el conocimiento social de un ambiente, entendiendo que éste implica interacciones entramadas y atravesadas por conflictividades. Y que puede contribuir y orientar al conocimiento social del ambiente en la medida en que se tengan en cuenta algunas de las siguientes nociones.

- El conocimiento social del ambiente implica asumir que las personas y grupos sociales se caracteriza por el conflicto (Spakowsky, Label y Figueras, 2005).
- El conocimiento social del ambiente ha de poner el acento o el arco de preocupaciones en aquello que ha de inquietar en las interacciones de bebés, niñas y niños con las acciones de personas, objetos y lugares. Sobre todo, en aquellas experiencias donde la inquietud no pueda ser significada o verbalizada y se visibilicen sus necesi-

dades en las acciones y reacciones que aquellas/os reconstruyan en el marco de esas interacciones.

- El conocimiento social del ambiente implica reconocer que los conflictos forman parte del ambiente social e impregnan de distintas maneras la vida cotidiana familiar de bebés, niños y niñas y de la tarea de la escuela.
- El conocimiento social del ambiente implica identificar y acompañar en el reconocimiento de situaciones de conflicto social para la búsqueda de resoluciones alternativas a las perceptibles y observables.

Eje estructurante 2. Las Ciencias Naturales y el conocimiento del ambiente

La concepción de ciencia y la enseñanza de las Ciencias Naturales

Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial, tienen como propósito ofrecer oportunidades para que las infancias enriquezcan y complejicen el conocimiento del ambiente. Para ello, brindan estrategias que posibilitan situaciones y experiencias significativas para que bebés, niñas y niños puedan construir nuevos conocimientos. Se entiende a las estrategias de enseñanza como configuraciones complejas en las que se articulan diferentes concepciones, entre ellas las concepciones acerca de la ciencia y la actividad científica. Estas concepciones han ido cambiando a lo largo de la historia, lo cual ha influido en las teorías sobre didáctica de la ciencia, en especial de las ciencias naturales. Así, desde posturas filosóficas positivistas extremas se entendía a la ciencia como acumulación de conocimientos, considerados como *verdades absolutas* que se *descubren* de una vez y para siempre a través del llamado *método científico*, entendiendo como tal a una serie de pasos ordenados y rigurosos que organiza la investigación científica.

Estas posturas fueron superadas por corrientes filosóficas / epistemológicas, llamadas Nuevas Filosofías de la Ciencia (NFC), entre otras, que definen una concepción diferente y más vinculada a visiones contemporáneas. Así, hoy se concibe a la ciencia como construcción histórico-social de conocimientos que son provisoriamente válidos, condicionada por factores sociales, políticos, culturales, económicos, entre otros y por las necesidades de la sociedad. Es una tarea colectiva que sigue líneas de trabajo institucionales aceptadas por la comunidad científica (Niedo y Macedo, 1997).

La ciencia es también una actividad con diversas metodologías, las cuales no están sujetas a reglas fijas, ordenadas y universales (Niedo y Macedo, 1997). No utiliza un único método científico, sino diferentes y variados procedimientos y procesos de investigación, que no son rígidos ni lineales. En dichos procesos juega un papel importante la problematización y el pensamiento divergente.

Acorde con esta concepción de ciencia y con el modo de producción del conocimiento, las perspectivas o corrientes actuales de enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial, tienen en común aproximar a las infancias al conocimiento del ambiente, a través de estrategias de enseñanza que contemplen los siguientes aspectos:

- Partan de situaciones problemáticas o preguntas interesantes que tensionen los saberes e ideas previas, promoviendo la explicitación e intercambio de las mismas. Dicha problematización tenderá a estimular la curiosidad, la necesidad de saber, de buscar información, lo que permitirá aproximarse a construcciones más complejas de conocimientos.

- Propongan variados modos de indagar el ambiente: a través de actividades de observación y exploración, experimentación, salidas, entrevistas a informantes claves, bibliografía adecuada a las características del grupo, videos, entre otros.
- Generen momentos de trabajo grupal, para posibilitar el intercambio de ideas, la búsqueda de acuerdos y la cooperación.
- Favorezcan situaciones que permitan sistematizar la información, retomar lo aprendido y llegar a conclusiones.

Estas estrategias estarán acompañadas de intervenciones docentes que inviten a bebés, niñas y niños, a explorar, a problematizarse, a comunicar sus ideas; que acompañen los procesos de búsqueda de información; que orienten la observación, la experimentación, entre otros aspectos. A modo de ejemplo se presentan algunas de estas intervenciones.

En relación con la observación puede guiarse la misma a través de preguntas: *¿En qué se parecen los árboles de la plaza? ¿Cómo se mueve la lombriz? ¿Cómo son los frutos por dentro?* Es importante, tanto para la observación en contacto directo con lo que se pretende observar como para la observación de imágenes, dar tiempo. Gradualmente se irá orientando la misma, para encontrar semejanzas y diferencias, invitando a poner en palabras lo observado. El uso de instrumentos como las lupas, permite una observación más detallada, tanto para seres vivos, objetos, materiales como para imágenes reales.

Durante las actividades de *exploración* el/la maestro/maestra puede guiar e invitar a explorar, con preguntas como por ejemplo *¿Qué ocurrirá si coloco estos objetos en el agua?* También puede proponer nuevos desafíos *¿Con qué materiales harías un barco que flote en el agua? ¿Cómo harías para llenar de arena esta botellita? ¿Qué objeto utilizarías para ello?* En este tipo de propuestas es frecuente -dada la autonomía y libertad para las exploraciones- que en el transcurso de las mismas, las actividades se conviertan en un juego (por ejemplo, que niñas y niños realicen un juego simbólico con los *barcos* que construyeron al seleccionar materiales que flotan en el agua). Esto enriquece la exploración y las posibilidades de juego, por ello es importante incentivar los/as bebés niños y niñas, brindando materiales y generando espacios y tiempos para estas actividades.

Las actividades de *experimentación* (propias de las Ciencias Naturales), incluyen un conjunto de actividades que, partiendo de preguntas o interrogantes, requieren la elaboración de un diseño experimental y del control de variables. Dada la complejidad de estas actividades, son más adecuadas para el Ciclo Infantes que para el Ciclo Maternal. Aquí también juegan un papel fundamental las intervenciones docentes que, a partir de preguntas, generan la necesidad de diseñar un experimento para brindar información. Por ejemplo, trabajando con las necesidades de las semillas se podrá preguntar *¿La semilla podrá germinar sin luz?* Así el experimento que puede dar información es el de realizar germinadores que sean puestos a la luz y a la oscuridad, (variable que se altera) manteniendo el agua y el mismo sustrato constantes (variables controladas). Si se está trabajando con los cambios en los alimentos, podrá plantearse como interrogante: *¿El pan se elevará sin levadura?*, el experimento consistirá entonces en realizar panes en el que la única variable que se altera sea la presencia o ausencia de la levadura, manteniendo el resto de los ingredientes y sus cantidades constantes (variables controladas). Es importante que niñas y niños puedan anticipar algunas respuestas a las preguntas realizadas por el/la adulto/a y que sean ellas/ellos, en la medida de lo posible, quienes propongan y realicen los diseños experimentales, siempre orientados por la/el docente. La observa-

ción sistemática de los diferentes momentos del experimento y el registro de los mismos, son procedimientos que también deberán guiarse, dado que permitirán llegar a conclusiones, para luego compararlas con las anticipaciones.

En las salidas en contacto con la naturaleza, es importante la intervención docente que oriente la mirada desde otras perspectivas, plantee preguntas, proponga desafíos, acompañe a bebés, niños y niñas a conectarse con los seres vivos, el cielo, el agua, la tierra, desarrollando los sentidos de observación; de escucha de diferentes sonidos; de exploración de diversos materiales y sus texturas; de percepción de olores, a través de diferentes juegos y actividades. Estas vivencias constituirán experiencias de gran significatividad que difícilmente serán olvidadas. La actitud docente que muestra y contagia el entusiasmo, la capacidad asombro y respeto a la naturaleza, se torna vital en estas actividades. Es importante programar y diseñar la salida como parte de una secuencia de actividades que le dé sentido a la misma, incluyendo actividades previas a la salida, actividades a realizar durante la salida y actividades para después de la salida.

La implementación de las estrategias mencionadas, dependerán de las características de los grupos y de sus posibilidades de comprensión. Dichas estrategias tienen en común que las actividades que generan, favorecen situaciones en las que bebés, niñas y niños, se involucran directamente con los objetos, fenómenos y procesos que intentan conocer (Kauffman y Serulnicoff, 2000) a fin de que las representaciones sobre el mundo que las/los rodea se complejicen.

Es importante aclarar que en este Nivel de enseñanza no se espera que bebés, niñas y niños construyan conocimientos científicos, sino que realicen las primeras aproximaciones ampliando y complejizando saberes vinculados a diferentes procesos, fenómenos, cambios del ambiente, entre otros, relativos en este caso al área de Ciencias Naturales.

Las Ciencias Naturales y los metaconceptos como ideas organizadoras del área

Para ofrecer propuestas que posibiliten complejizar las representaciones de bebés, niñas y niños sobre el ambiente, es necesario que la/ el docente, analice previamente los contextos a seleccionar como recortes del mismo. Las Ciencias Naturales proponen metaconceptos o conceptos estructurantes que organizan, vertebran y direccionan la enseñanza durante toda la escolarización (Documento de Desarrollo Curricular, 2015²⁵). Los mismos pueden constituirse en ideas organizadoras a tenerse en cuenta a la hora de analizar e interrogar el contexto como “*recorte del ambiente*”, complejizando la mirada sobre el mismo para que pueda constituirse en objeto de conocimiento, orientando así la selección de contenidos. Dichos metaconceptos son los siguientes:

Sistema: se refiere al conjunto de elementos organizados que tienen una dinámica particular, resultado de las interacciones entre esos elementos. El ambiente puede considerarse como un sistema complejo, formado por elementos o componentes naturales, sociales y culturales y por el resultado de las interacciones de diversa índole (biológica, física, social, entre otras), entre los mismos. Como producto de esas interacciones, aparecen propiedades nuevas que no podrían explicarse a partir de las propiedades de sus elementos en forma aislada. Algunas preguntas que remiten

²⁵ El ambiente social y natural en el Nivel Inicial

a este concepto cuando se problematiza un contexto serían *¿Qué elementos/componentes forman parte de ese contexto? ¿Qué características tienen? ¿Qué diferentes interacciones hay entre esos elementos? ¿Cómo se ven modificados esos elementos como resultado de esas interacciones?*

Unidad/diversidad: hace referencia a las propiedades comunes y diferentes de los elementos de un sistema. Algunas preguntas posibles que orientan el trabajo sobre este metaconcepto desde las Ciencias Naturales, podrían ser *¿Qué características comunes y diferentes tienen los seres vivos de ese contexto? ¿Qué semejanzas y diferencias tienen las plantas? ¿Qué semejanzas y diferencias tienen los animales? ¿Qué características/propiedades comunes y diferentes tienen los objetos y/o materiales?,* entre otras.

En relación con los seres vivos, la idea de diversidad puede abordarse al generar situaciones que brinden, por ejemplo, la posibilidad de conocer diferentes estructuras (idea de diversidad) que desarrollaron los animales o las plantas, para realizar la misma función (idea de unidad). Entre ellas, diferentes estructuras de los animales para la función de locomoción, diferentes estructuras para la alimentación, diferentes tipos de raíces de las plantas que tienen la función de absorber agua, diferentes tipos de frutos que tienen la función de proteger y dispersar las semillas, otros.

En relación con los objetos y materiales, se trabaja la idea de unidad/ diversidad, entre otras, al explorar las diferentes propiedades de los materiales con que están contruidos objetos semejantes (cucharas de plástico, madera, metal; pelotas de tela, goma, plástico, etc.).

Cambio/permanencia: En todo sistema hay elementos que cambian y otros que permanecen constantes. El cambio es concebido como al conjunto de transformaciones de los elementos de un sistema que se produce durante un tiempo y con un cierto orden y una organización. Podría preguntarse entonces: *¿Qué cambios y permanencias se reconocen en el contexto? ¿Qué cambios y permanencias se reconocen en los seres vivos?* (Por ejemplo, cambios debido al crecimiento de los seres vivos, al ciclo de vida, a cambios estacionales, otros).

¿Qué cambios se reconocen en los fenómenos naturales? (se refiere a cambios observables como los cambios atmosféricos, cambios estacionales, cambios debidos al día y la noche, otros) *¿Qué cambios y permanencias se reconocen en los objetos y /o materiales?* Ello refiere a cambios naturales y a los provocados por las personas. Entre ellos, por acción de mezclar, por acción de cocinar alimentos, también a los cambios en la elaboración de productos artesanales e industriales *¿Cómo se reconocen esos cambios?*

Interacción: se refiere a la influencia mutua entre los elementos del sistema, que modifica de alguna manera su propia naturaleza y que lo hace dinámico y cambiante (Documento de Desarrollo Curricular, 2015). Algunas preguntas orientadoras podrían ser: *¿Qué interacciones existen entre los diferentes seres vivos? ¿Qué interacciones existen entre los seres vivos y el ambiente? ¿Qué interacciones existen entre los diferentes materiales?* Por ejemplo, se aborda este concepto cuando se trabajan las adaptaciones de los vegetales o animales a su ambiente, las necesidades de agua y luz de las

plantas para crecer, los cambios producidos por las personas en el ambiente al hacer una huerta, los cambios producidos por acción de mezclar materiales, los cambios en el paisaje, en la vida de las personas y en los seres vivos como consecuencia de fenómenos naturales, entre otros.

Estos metaconceptos constituyen referentes válidos para el proceso de construcción del contenido escolar, para su selección y para articular la amplia gama de contenidos y las relaciones posibles entre ellos, facilitando la tarea de organizar la enseñanza (Merino, 1998)

Eje estructurante 3. Las Matemáticas y el conocimiento del ambiente

Las Matemáticas están presentes en todas las sociedades. Según Bishop (1999) en diferentes comunidades culturales se encuentran actividades que son universales como contar (números, sistemas numéricos, magnitudes discretas), localizar (dimensiones, coordenadas, simetría, direcciones, sentidos), medir (orden, unidades, sistemas de medida, magnitudes continuas), diseñar (formas, regularidades, construcciones, dibujos, geometría), jugar (reglas, procedimientos, planes, modelo), explicar (convenciones, argumentos, prueba). Desde que nacen, bebés, niños y niñas construyen representaciones sobre qué es la matemática y también se van pensando a sí mismos/as como productores/as de conocimientos. Estos peldaños son los primeros de una prolongada trayectoria de aprendizajes matemáticos a lo largo de sus vidas.

Estos conocimientos se reconocen como una construcción cultural en situaciones sociales, en un momento histórico determinado y las primeras infancias tienen derecho a este acceso en la cultura matemática como un proceso social desde la Escuela Infantil. De esta manera, es posible pensar a las matemáticas como una actividad humana producto de la cultura y patrimonio de todos/as, por lo que bebés, niños y niñas construyen estos conocimientos, desplegando sus propios procesos de pensamiento de conocer y de hacer. En este sentido, el Nivel Inicial tiene un rol muy importante que no debe soslayar. En esta etapa se establecen las primeras relaciones de las personas con el aprendizaje sistemático y estas experiencias resultan fundantes ya que pueden condicionar sus futuras vinculaciones con las matemáticas.

La construcción de conocimientos matemáticos no se reduce a una simple transferencia de saberes ya elaborados por las comunidades científicas, menos aún se trata de un *descubrimiento* en el ambiente. Los objetos matemáticos no se hallan por sí mismos en la realidad; no se observan en las cosas, en los hechos. Éstos se materializan por medio de una pluralidad de registros —escritos, orales, gráficos, gestuales, concretos— que hacen posible pensar en su existencia. Según Sadovsky (2005, p. 32) es difícil tomar conciencia de que los objetos matemáticos sólo tienen existencia “a través de las herramientas que se inventan para expresarlos y de que las posibilidades de producción de conocimiento están condicionadas por la disponibilidad de dichas herramientas.”

Para Charlot (1991, p. 2) “La actividad matemática no es mirar y descubrir, es crear, producir, fabricar, mediante un trabajo intelectual de progresiva construcción de conceptos matemáticos para edificar las propias estructuras de pensamiento”. Bosch (2000) agrega que el conocimiento matemático “es el producto o la cristalización de determinado que-hacer humano y queda siempre caracterizado por las actividades de las que surge y por las que permite realizar.” (p. 15). En un sentido más general, Pérez-Echeverría y Scheuer

(2005, p. 401) afirman que “Al aprender conocimientos culturales, aprendemos las perspectivas mediante las cuales las personas en nuestra cultura se relacionan con el mundo: modos de hacer, representar, formular, pensar.”

Las personas desde que nacen, y mientras crecen, canalizan sus acciones para conocer y comprender el ambiente con sus relaciones naturales, sociales y culturales. Al interactuar en el mismo van construyendo conocimientos sobre las cosas, sobre los hechos físicos y sociales, sobre otras personas. Estos conocimientos constituyen fuentes de desarrollo del pensamiento matemático. En estos procesos perceptuales, conjuntamente con las interacciones sociales, bebés, niños y niñas van apropiándose de algunas significaciones de los sistemas semióticos del propio contexto cultural. Por ejemplo, la numeración escrita; la palabra-número; lo gestual para representar una cantidad o indicar una ubicación espacial, entre muchos otros. Asimismo, estas primeras aproximaciones al conocimiento matemático que los y las infantes van desarrollando favorecen las interpretaciones de los contextos naturales, sociales y culturales del ambiente al que pertenecen.

Estudios sobre el aprendizaje conceptual matemático señalan a las edades cercanas a los tres años como el momento posible de otorgarle a estos conocimientos perceptuales una significación representacional (Coccoz et al., 2018). En estas edades, se observan grandes cambios en la conducta infantil. Además, según Sinclair et al. (1982, p. 9), en este período “se asiste a la transición de una inteligencia en acción hacia un pensamiento conceptualizado.” Pérez-Echeverría y Scheuer (2005) sostienen que ya desde bebés, paulatinamente, se va participando de los intercambios sociales donde empiezan a interactuar con algunas relaciones matemáticas a través de los gestos, de la oralidad y de los sentidos. Estas autoras sostienen que “Estas prácticas y lenguajes [...] servirían al mismo tiempo de punto de partida y puente entre los distintos usos y sentidos culturales de las matemáticas.” (p. 401).

Considerar al Ciclo Maternal como parte de la unidad pedagógica del Nivel Inicial, al ambiente como nido cultural y a las matemáticas como componente de este complejo entramado, constituye el desafío de incorporar estos conocimientos en este primer ciclo educativo. Los conceptos matemáticos cuentan con un doble aspecto, uno intelectual y otro representacional. Por ejemplo, el número es un objeto matemático para cuyo aprendizaje se debe construir una serie de relaciones lógico-matemáticas, por otro lado, se encuentra el sistema de numeración con sus representaciones que resulta un producto socio histórico exterior a las personas (Fayol, 1994). Si bien en el Diseño Curricular para Nivel Inicial de 1995, se propone la incorporación de la enseñanza de las matemáticas desde la más temprana edad, no se refiere a considerar el aprendizaje matemático como mero resultado de la interacción con los objetos ni que se encuentra en ellos, y mucho menos a la enseñanza de nociones *prenuméricas* (clasificar, seriar, establecer correspondencias, etc.) desde una posición aplicacionista de la psicología genética, que tanta presencia tuvo en décadas pasadas en el Nivel Inicial, ignorando el origen epistemológico de las matemáticas (Quaranta, 1998).

El Ciclo Maternal desde las ideas anteriores, se supone como un espacio de conocimiento e interpretación de la cultura matemática a partir de considerar algunas prácticas de uso de la misma, donde los y las docentes son mediadores/as, que muestran cómo y qué de matemáticas las personas usan en sus relaciones con objetos y con otros/as miembros de la comunidad en el ambiente cercano, en el nido cultural. No se espera una construcción conceptual, sino la construcción de las primeras nociones de uso y sentidos culturales de los objetos matemáticos al interactuar con sus representaciones. Es decir, tomar contacto

mediante la percepción y la exploración, a través de distintas experiencias, con algunas herramientas matemáticas y conocer sobre sus usos por medio del andamiaje docente. Estos conocimientos perceptivos, seguramente, serán precursores y favorecerán el dominio matemático futuro.

Las posibilidades de avanzar desde la percepción al dominio de las conceptualizaciones matemáticas progresan en el Ciclo Infantes. En este espacio se considera una enseñanza donde, además de conocer sobre los usos de ciertas prácticas que involucran aspectos matemáticos, también se trata de interpretar estas representaciones semióticas y de comprender las relaciones implicadas en las mismas (Sadovsky, 2005). Ya en estas edades, niños y niñas, cuentan con algunas experiencias sobre los números, las formas geométricas y la medida que han ido construyendo en el ciclo anterior y en sus contextos familiares y sociales. La tarea docente tiene el desafío de complejizar estos significados construidos previamente, proponiendo actividades de enseñanza que apunten a una conceptualización progresiva de los conocimientos matemáticos. La intencionalidad docente en este ciclo se basa en que los niños y niñas se apropien de estas ideas y también de la forma particular de pensar, hacer y producir matemática, partiendo de la resolución de problemas y privilegiando los juegos como recurso para proponer las situaciones problemáticas. Con este trabajo intelectual de construcción, niños y niñas irán aproximándose, de manera progresiva, a estos saberes construidos por la humanidad a través del tiempo.

Para democratizar la enseñanza de las matemáticas hay que superar la idea de que estos conocimientos son accesibles más a unos/as que a otros/as (Charlot, 1991). Todas las personas pueden dominar los conocimientos matemáticos como resultado de un proceso, desde sus primeras experiencias escolares donde las mediaciones docentes resultan imprescindibles. El desafío, entonces, es lograr que bebés, niños y niñas sean protagonistas en esta manera de hacer y de conocer las matemáticas, ya sea desde sus usos culturales como así también desde un trabajo intelectual de conceptualización, considerando que las personas construyen lentamente los conceptos matemáticos, ideas tras ideas (Baroody, 1997).

Sin desconocer las diversas construcciones que bebés, niños y niñas van desarrollando en sus diferentes culturas, desde estas prácticas matemáticas es preciso visibilizar, acercar, intercambiar y enriquecer lo que saben unos/as con lo que saben otros/as. Nuestra provincia cuenta con comunidades donde existen prácticas culturales diferentes con respecto a la producción y uso de los conocimientos matemáticos —por ejemplo, las comunidades Mapuche han desarrollado un sistema de numeración con algunas particularidades propias—. Además, se encuentran diversos aportes de numerosas familias provenientes de otras provincias y de otros países. Dada esta conformación, es preciso considerar estas diferencias para no ensanchar, aún más, la brecha con respecto al conocimiento y al poder. Muy lentamente, en algunos países latinoamericanos, se está reconociendo, según Lizarzaburu y Zapata Soto (2001, p. 29), que “la diversidad étnica, cultural y lingüística [...] constituye una riqueza para la humanidad.” Entonces, el reto es convertir a la escuela en un espacio donde sea posible una genuina interculturalidad para beneficio de todos/as.

Ejes organizadores de contenidos

En este Campo se proponen como ejes organizadores de contenidos:

• Ciclo Maternal

Eje organizador de contenidos. El ambiente como Nido Cultural

• Ciclo Infantes

Eje organizador de contenidos 1. El ambiente como entramado de relaciones naturales, sociales y culturales

Eje organizador de contenidos 2. La construcción socio-cultural del conocimiento matemático

Contenidos

Ciclo Maternal
Eje organizador de contenidos. El ambiente como Nido Cultural El nido como espacio de contención, encuentro y construcción cultural
- Ambientación de la sala y de lugares compartidos con objetos culturales específicos. - Percepción de la distribución, ordenamiento y funcionalidad de los espacios. - Exploración y percepción de la sucesión temporal de las acciones. - Exploración y contemplación de bienes culturales específicos y propios de su comunidad de pertenencia. - Percepción del ambiente como espacio de encuentro cultural. Pautas, costumbres, creencias y objetos culturales cotidianos diversos de las familias coeducadoras. - Percepción del ambiente como espacio de construcción simbólica. Manipulación y reorganización de la disposición de los bienes culturales de los espacios por afinidad temática.
La exploración de los objetos y materiales
- Exploración de las propiedades de los materiales y objetos (textura, dureza, ductilidad, fluidez, color, otras). - Exploración de las posibilidades de accionar sobre los objetos (sacudir, golpear, lanzar, hacer rodar, deslizar). - Exploración de las posibilidades de uso de los objetos (objetos que sirven para colar, para trasvasar, para contener). - Observación y exploración de cambios y permanencias en los materiales (por acción de mezclar, por acción de cocinar, otros).

Los cambios en el ambiente

- *Observación del cielo, identificación del sol, la luna, las nubes, otros. Percepción de cambios en el cielo diurno y nocturno.*
- *Percepción e identificación de cambios en el ambiente por fenómenos meteorológicos (viento, lluvia, nieve, otros).*

Los seres vivos y el ambiente

- *Observación y exploración de las plantas y sus estructuras: formas, colores, olores, texturas, otras. Cuidado de las plantas en el ámbito del jardín.*
- *Observación de los animales, sus características externas y sus posibilidades de movimiento.*
- *Comparación entre distintos animales.*
- *Observación e identificación de cambios en las plantas y animales (cambios estacionales, cambios debidos al crecimiento).*
- *Sensibilización acerca de la importancia del respeto y cuidado de plantas y animales del entorno cercano.*

El conocimiento de uno/una mismo/misma y de otros/otras y el cuidado salud

- *Observación y exploración del propio cuerpo y de las otras y los otros. La identificación de los nombres de las partes de su cuerpo.*
- *Exploración de las posibilidades de movimiento.*
- *Identificación de algunos cuidados del propio cuerpo y de otras/otros para prevenir accidentes.*
- *Participación en algunas actividades vinculadas con el cuidado de la salud: iniciación en experiencias de higiene, alimentación, descanso, recreación, otros.*
- *Exploración de sabores de distintos alimentos saludables.*
- *Expresión de las emociones acerca de lo que les gusta y no les gusta en relación a la elección de los alimentos, de los juegos y juguetes, otros.*

Exploración de objetos como portadores de significados matemáticos y su uso socio-cultural

- *Uso de los números en contextos de la vida diaria. La serie numérica escrita y oral. Recitado y conteo.*
- *Relaciones espaciales.*
- *Formas geométricas.*
- *Procedimientos de mediciones convencionales y no convencionales.*
- *Instrumentos de medición.*

Exploración y aproximación al conocimiento matemático desde las prácticas culturales

- *Uso del conteo, a partir del recitado de una porción pequeña de la serie numérica, en situaciones cotidianas de colecciones segmentadas.*

- Reconocer posiciones y desplazamientos de objetos y/o personas: interpretación y producción de mensajes -orales, gestuales- que pongan de manifiesto determinadas ubicaciones y desplazamientos.
- Inicio en la utilización de puntos de referencias.
- Inicio en el uso de vocabulario relativo a las relaciones espaciales (adelante, atrás, arriba, abajo, cerca, lejos, etc.).
- Formas geométricas, diferencias y similitudes.
- Percepción de diferentes longitudes, capacidades y pesos.
- Inicio en el uso de unidades de medidas no convencionales.
- Percepción de secuencias temporales.

Orientaciones didácticas para el abordaje del ambiente como Nido Cultural

En coherencia con lo desarrollado en la fundamentación, las primeras experiencias brindadas en relación con el conocimiento del ambiente se suponen realizadas al interior del Jardín Maternal, considerado éste como nido cultural, entendiendo por ello al lugar de refugio y contención donde se establecen vínculos y su configuración da cuenta de una intencionalidad del orden de lo cultural, conformando así el ambiente más cercano (además del familiar) posible de ser explorado. En relación con ello se han explicitado algunos contenidos posibles de ser desarrollados en este Ciclo, brindándose, en este apartado, algunas orientaciones didácticas que permiten pensar en el diseño de actividades vinculadas a los mismos.

- En relación con *El nido cultural como espacio de contención encuentro y construcción cultural* se sugiere pensar en la posibilidad de construir redes de experiencias que permitan transitar a bebés, niños y niñas como infans, “como rostro, estar y experiencia” (Cullen, 2017, p.380). Es decir, redes que habiliten el tránsito desde un no poder hablar, todavía (infans latino) hacia el lenguaje y hacia su constitución subjetiva. Y a la apertura siempre inédita, a través de la exploración, hacia un mundo de sentidos en búsqueda de un ser (subjetividad) desde el simplemente estar libremente siendo. Esto es, un aprender a vivir con sentido desde el estar.

Ese este Campo, se recomienda entonces considerar la posibilidad de trabajo en red. Idea que —en forma de proyectos compartidos— involucra a las/los docentes con el trabajo en equipos institucionales y con las familias coeducadoras. Con el propósito de comenzar a tejer y construir redes de experiencias que den comienzo a múltiples y abiertas maneras de integrar a las infancias en modos de percibir, ver y de actuar el mundo del ambiente situado, de manera libre y orientada a través de dichas experiencias.

En la configuración de estas redes es necesario focalizar la mirada en la singularidad de cada bebé, niño y niña según su contexto y en sus identidades culturales para promover experiencias de aprendizaje enriquecedoras (Azzerboni, 2008) ya que las redes de experiencias con las cuales es posible involucrarles suponen asumir que la conformación de su subjetividad se da siempre sobre el suelo que habitan. Es decir, sobre las experiencias vinculares y sociales que les permiten aprender cotidianamen-

te a organizar y significar sus vivencias, sensaciones, percepciones, afectividades y pensamientos. Lo anterior implica reconocer que aportar a la construcción subjetiva de las infancias ha de configurarse de acuerdo con las condiciones y problemáticas presentes en sus familias. Algunas de ellas relacionadas con la desocupación, las migraciones, las modificaciones en la estructura familiar, y las posibles situaciones de violencia social y familiar que comprometen a sus miembros.

Algunas inquietudes que pueden orientar a las/los docentes en esta línea son: *¿Cómo abrimos el mundo a quién ha nacido? ¿Cómo lo recibimos en su extrañamiento? ¿Qué tenemos para ofrecer a bebés, niños y niñas en la sala? ¿Con qué bienes culturales queremos que se vinculen? ¿Qué interés queremos promover y por qué sobre las funcionalidades de lo espacial? ¿Cuál ha de ser la importancia del reconocimiento de la sucesión de lo que se puede y lo que no, en la sala? ¿Cuál es la relevancia de la exploración de la sala como nido de encuentro cultural y construido?* Inquietudes que demandan de la permanente reflexión por parte de las/los docentes de salas maternas en torno a las propias ideas y concepciones sobre lo implicado en la necesidad de abrir mundos de sentidos. Y que involucren con el reconocimiento de aquello que cada bebé, niño y niña trae al nacer. Esto es, el mero hecho de existir, lo cual desafía a tejer posibilidades para ofrecer oportunidades de un estar en su infancia.

En este marco, se sugiere considerar algunos itinerarios posibles y elaborados en red en relación con los contenidos propuestos.

- *En Ambientación de la sala y de lugares compartidos con objetos culturales específicos*, se ofrecerán pistas para percibir colores, sonidos, movimientos y las posibles manipulaciones de objetos culturales particulares. Todo ello para promover la progresiva curiosidad sobre lo dispuesto y sobre los bienes culturales de la comunidad de pertenencia.

En esta dirección, promover la progresiva organización perceptiva del ambiente como nido cultural (Urcola, Kac y Candia, 2018) en relación con la experimentación de los variados sentires sobre lo que nos/les dicen los espacios, de lo que se puede y lo que no se puede hacer en determinados lugares del espacio cercano: el sentir entre el desorden/orden, angustia/satisfacción, alteración/seguridad sobre dichos objetos y sus posibilidades de acción en función de su contenido sociocultural. Lo antes dicho incluye asumir la posibilidad del hacer interactuar con la distribución y organización de sus objetos, con los ritmos accionados y las reacciones que provocan esos ritmos del hacer en la sala.

En este sentido, se sugiere atender al interés por la funcionalidad de los espacios del nido cultural, asumiendo iniciativas tendientes a enriquecer el universo cultural de las infancias a través de la exploración de los usos posibles de los lugares de la sala o el salón de usos múltiples. En este caso, promoviendo la percepción sobre lo que los espacios dicen (Urcola, Kac y Candia, 2018) para el enriquecimiento de los vínculos culturales con un ambiente específico. Sobre todo, en relación con los objetos y su organización espacial en la sala.

En particular es relevante promover la percepción de objetos cuyo contenido permita interactuar con bienes simbólicos y culturales con los cuales encontrarse desde la exploración e inviten al despliegue de sentidos desde la percepción situada. Esto es, con su distribución y organización en lugares específicos y cuyos sentidos se enriquezcan a partir de su paulatina modificación o permanencia en el tiempo para

observar las sensaciones y ánimos que provoca en bebés, niños y niñas. Así, los rincones de colchonetas, puf y muebles organizadores temáticos son opciones factibles para la percepción de la funcionalidad de los espacios de un ambiente sociocultural determinado. Sentido en el que cualquier ambientación específica (con contenido cultural de una comunidad de pertenencia determinada), puede colaborar en la percepción del espacio a partir de lo que nos/les dice. Al mismo tiempo se pueden construir paulatinas regularidades en la relación entre objetos y espacios, y percibir lo que se puede hacer en diferentes tiempos, en determinados lugares según los contenidos culturales que pueden reconocerse desde variadas percepciones. Todo ello en dirección hacia una alfabetización cultural desde lo espacial, que contribuya a la educación integral de bebés, niños y niñas.

Lo anterior favorece, por otro lado, el abordaje de la sucesión temporal de lo que se hace en el nido cultural. En particular, el/la docente mediará ayudando a administrar el orden temporal de algunas acciones, o promoviendo otras analogías conceptuales —hasta entonces poco percibidas o bien desconocidas— relacionadas con el pasado, el futuro o el presente, a partir de lo que dura una acción o a partir de lo que es necesario esperar para que algo ocurra. Por ejemplo, a partir de la paulatina y diferenciada construcción de climas temporales (el tiempo de cambiar un pañal, el de jugar, de escuchar, de moverse, entre otros) que en una sala se concretan a menudo en las diferentes reacciones de cada grupo de bebés, niñas o niños ante lo planificado. Ello se vincula con lo que Emmi Pikler (2011) plantea respecto de la organización del tiempo en rutinas, como una forma de promover la organización de lo temporal en la sala maternal. Las rutinas son una muy buena oportunidad para ayudar a organizar dichas percepciones, sus diferencias, sus permanencias y sus diferentes ritmos. Y en las que el “habla” docente, apoyada en el aprendizaje dialógico y en permanentes interacciones comunicativas, se constituye en un soporte fundamental para el aprendizaje de lo temporal. (Dólera García y Rosselló Jiménez, 2013)

- *En Exploración y contemplación de bienes culturales específicos y propios de su comunidad de pertenencia* se sugiere promover redes de experiencias de mayor implicancia con determinados bienes culturales específicos. En particular, a través de la exploración limitada pero progresiva con objetos de la sala definidos como productos directos de su cultura cotidiana. Actividad que se puede promover a partir de juegos de exploración y experimentación destinados a atender a la combinación de objetos continentes de otros, es decir, que contengan espacios que puedan ser llenados. Por ejemplo, artefactos o vestimentas similares por su estética o tamaño, observando las variaciones o regularidades en sus acciones que permitan, de acuerdo con el caso, intentar resolver posibles asociaciones estéticas con nuevas acciones. Pero también a partir de actividades tales como “Paseos entre familias” en las que junto a las familias coeducadoras se organicen visitas a otros espacios por fuera de la sala (bebetecas y espacios de juegos y espectáculos para bebés), permitiendo transitar experiencias atravesadas por el goce estético y el disfrute simbólico de los bienes culturales que son habituales del ambiente cotidiano de bebés, niñas y niños.

- *En Percepción del ambiente como espacio de encuentro cultural y Percepción del ambiente como espacio de construcción simbólica*, se sugiere promover redes de experiencias en las que bebés, niños y niñas exploren y enriquezcan en sentido amplio su sensibilidad estética en torno al ambiente. En el primer caso, como posibilidad de vínculo con lo extraño en un clima de seguridad y contención afectiva; en el segun-

do, y al mismo tiempo, contribuyendo a su percepción del ambiente como un espacio simbólico en el que progresivamente pueden incidir. Intervenciones en las que la ambientación de los espacios con fotografías, dibujos y objetos de su cotidianidad pueden colaborar a partir de su relevancia y significatividad afectiva.

- En *Percepción del ambiente como espacio de encuentro cultural*, se recomienda promover la asimilación del ambiente a partir de nuevas y progresivas experiencias vinculares en la sala, las que permitan ampliar y enriquecer su universo material y simbólico interactuando, a partir de la percepción, con la diversidad de pautas, costumbres, creencias y objetos culturales cotidianos de las familias coeducadoras. Experiencias que demandan de la construcción de un clima afectivo y de contención por parte del/el docente destinado a promover confianza, bienestar y tranquilidad. Por ejemplo, ante la presencia de un/a desconocido/a y familiar directo/a de otro u otra bebé, niño o niña de la sala en virtud de una actividad concreta. Esto puede materializarse a partir de iniciativas tales como la elaboración de *"La casa en la sala"* (en las que los/las integrantes de las familias educadoras aporten objetos, figuras, imágenes propias de su vida cotidiana familiar) y *"La mochila cultural"* (donde quepan variadas manifestaciones de lo propio cultural y de la percepción de lo distinto expresados en gustos musicales, expresiones corporales, hábitos culinarios, etc.).

Asimismo, en el caso de *Percepción del ambiente como espacio de construcción simbólica* se sugiere enriquecer las experiencias de bebés, niños y niñas a partir de intervenciones y objetos culturales pasibles de ser reinventados o transformados. Por ejemplo, a partir de iniciativas en las que *"Entre todos y todas hacemos el rincón cultural"* o *"¿Qué hacemos con...?"* (determinada disposición libre de objetos culturales sobre un lugar específico de la sala). Iniciativas que puede ampliarse a través de la exploración interactiva con objetos temáticos (del ambiente sociocultural cercano: mantas típicas, instrumentos musicales, juguetes, fotografías familiares). Todos ellos destinados a promover sensibilidades estéticas que permitan percibir el ambiente como generador de contención primaria.

- En relación con *La exploración de los objetos y materiales*, las experiencias brindadas estarán centradas en la exploración de su ambiente cercano, como *"nido cultural"*, en coherencia con lo desarrollado anteriormente. Así, las actividades propuestas podrán invitar a observar y explorar materiales y objetos; a probar diferentes maneras de accionar sobre ellos, a través del gesto de la/el docente que se lo muestra; que lo convoca con el cuerpo y la palabra. Ello posibilitará el enriquecimiento del conocimiento físico, a través de la percepción de las propiedades y de las acciones sobre los objetos. De esta manera, las infancias irán construyendo, por ejemplo, regularidades que les permita predecir el comportamiento de los objetos y anticipar relaciones de causa y efecto.

Este conocimiento físico se construye por abstracción empírica (o simple), con la información que proviene de explorar, a través de los sentidos, las propiedades de los objetos y materiales (textura, color, dureza, ductilidad, temperatura, olor, otros) y las posibilidades de accionar sobre ellos (sacudir, lanzar, golpear, hacer rodar, dejar caer, otros).

En la selección y presentación de los objetos y materiales, es importante tener en cuenta, además de las posibilidades que los mismos brinden para la exploración, criterios estéticos y de seguridad para bebés, niñas y niños. Es decir que no revistan ningún peligro para su manipulación.

Las primeras propuestas de exploración que pueden brindarse a bebés, a partir del dominio y autonomía en sus movimientos y la posibilidad de desplazarse por diferentes espacios, ya sea a través del gateo o el caminar, podrán ser las cestas para la exploración. Dichas cestas pueden contener, por ejemplo, objetos semejantes contruidos con diferentes materiales que inviten a ser explorados por la variedad de texturas, colores, tamaños, pesos, entre otros. De esta manera la atención de bebés, niñas y niños se centrará en las propiedades físicas de los materiales con que están contruidos los objetos: textura, color, dureza, ductilidad, otras. Los objetos ofrecidos, también podrán dar posibilidad de actuar sobre ellos: hacerlos rodar, sacudir, lanzar, golpearlos, colocar uno adentro del otro, destaparlos, entre otras posibilidades, dependiendo de las características de los objetos.

Algunos ejemplos de estas cestas para la exploración pueden ser:

- Cestas con diferentes tipos de pelotas (de tela, de goma, de papel, de lana, de medias, etc.).
- Cestas con diferentes tipos de botellas: plástico transparente, opaco, de color. Las botellas pueden contener distintos elementos o sustancias (papeles brillantes, tapitas, pedazos de corchos, etc.), asegurándolas bien para que los elementos no salgan de su interior.
- Cestas con diversas clases de cajas (distintos materiales y diferentes tamaños) que pueden contener algún objeto adentro (*para descubrir*) y que se puedan meter una adentro de la otra.
- Cestas con diversidad de objetos como potes para tapar y destapar, que a su vez pueden contener otros objetos.
- Cestas con diferentes tipos de cubos: de madera, de goma espuma, de cartón, en distintos tamaños.
- Cestas con diferentes tubos (tamaños y materiales diversos), que puedan colocarse uno dentro de otro, agregando elementos para que puedan introducir y verlos salir (ruleros, pelotas, cubos, otros).

Otras actividades que pueden ir brindándose progresivamente, son las desarrolladas en mesas para la exploración o en amplios recipientes. Es posible proponer mesas o grandes recipientes para realizar distintas experiencias de exploración: trasvasado, flotación, mezclas de distintos materiales, producción de burbujas con distintos objetos, entre otros.

Los planos inclinados realizados con diferentes materiales ofrecen una fuente inagotable de actividades de exploración; en ellos puede hacerse deslizar diversidad de objetos de distintas formas, texturas, tamaños, otras. Estas actividades pueden complejizarse según las características del grupo, por ejemplo, proponiendo el armado de pistas, juegos de emboque, entre otras.

Es posible que en el transcurso de las actividades de exploración, bebés, niñas y niños pasen a una actividad de juego. Por ejemplo, explorando cómo pasa la arena a través de diversos objetos pueden *jugar a cocinar*, o explorando cómo se deslizan los objetos por el plano inclinado, pueden *jugar a las carreras*. Es importante dar la posibilidad de desarrollar estos juegos, a los que se denomina "juegos de exploración" favoreciendo, para ello, los materiales, espacios y tiempos, dado que el juego es una actividad vital para las infancias, a partir del cual comienzan a descubrir el mundo;

a conocer cómo son los objetos y cómo funcionan, además de desarrollar el pensamiento, el lenguaje, la imaginación y la creatividad.

Es fundamental el andamiaje de maestras y maestros que invitan con el gesto, la disponibilidad corporal, la palabra a la exploración, y proponen nuevos desafíos para complejizar acciones, por ejemplo, a través de preguntas: *¿Cómo podrías llenar esta jarra con agua? ¿Y esta botellita?* u ofreciendo otros objetos y/o materiales. Estos desafíos hacen posible el experimentar la realización de acciones encadenadas, en las que se van cambiando algunas variables y observando cómo se comportan los objetos al plantearse en la acción nuevos problemas (Soto y Violante, 2008).

Progresivamente y en función de las características de los grupos y las posibilidades de atención y comprensión, es posible realizar actividades que permitan a bebés, niños y niñas observar y explorar algunos cambios y permanencias en los materiales, a través de experiencias sencillas como las mezclas u otros cambios debidos a la preparación de alimentos (cortar, pisar, amasar, cocinar, otros)

- En relación con *Los cambios en el ambiente* las actividades propuestas podrán centrarse, en la observación del cielo, la percepción de la lluvia, el viento, el calor del sol, en contextos cercanos: el patio del jardín, el barrio, la plaza. También el reconocimiento del sol, de la luna (en los días que puede verse en la mañana o en la tarde), de las nubes: sus formas, sus colores y características. La/el docente siempre acompañará a bebés, niños y niñas, invitando a observar, contemplar, explorar.
- En relación con *Los seres vivos del ambiente*, las actividades podrán partir de la exploración de contextos cercanos y significativos para bebés, niñas y niños, con diferentes actividades sensorio-perceptivas, que promuevan la observación del entorno, la percepción de sus sonidos, sus olores y texturas. Podrá invitarse a explorar la textura de la corteza de los árboles y de los distintos tipos de hojas; a recolectar y explorar diversos frutos caídos; percibir olores, colores; observar e identificar los animales del lugar (vertebrados o invertebrados); a imitar sus movimientos con el cuerpo y/o sonidos, entre otras actividades. En función de las características de los grupos, podrán observarse videos o fotografías de animales en distintas situaciones, orientando la observación a aspectos relacionados con las características externas, la locomoción, los cambios debido al crecimiento, el cuidado de las crías, entre otras propuestas. Estas actividades de observación, exploración y contemplación de los seres vivos, y la interacción con maestras y maestros que guían con el gesto, la palabra, la mirada, propiciarán la conexión y sensibilización con la naturaleza, favoreciendo, entre otros aspectos, actitudes de protección, cuidado y respeto por los animales. También en función de las características de los grupos, es posible realizar una pequeña huerta, sembrar semillas, regarlas y observar su crecimiento.
- En relación con *El conocimiento de uno/una misma/mismo y de otras y otros y el cuidado de la salud*, es importante que las actividades para el abordaje de contenidos se propongan desde una concepción de salud que incluya lo físico, psíquico y social. Así la/el docente podrá propiciar a través de diferentes juegos y canciones, el conocimiento de los nombres de las partes de su cuerpo y la exploración de las posibilidades de movimiento, de juegos con sus pares: con las manos, con los pies, otros. Con el gesto y la palabra, es posible invitar a conocer y participar de algunas acciones diarias del cuidado de la salud, como el lavado de manos y el cepillado de dientes. Es significativa también la invitación a realizar actividades de recreación en contacto con la naturaleza, a través de actividades sensorio-perceptivas y juegos con sus pares, en

las que gradualmente se incluya el reconocimiento y cuidado de otras y otros.

En la medida en que adquieren su autonomía para comer solos/as, esta actividad trae implícita otras actividades de exploración: el reconocimiento de los olores, sabores y texturas de los alimentos, e incluso sus nombres. Para ello, es posible ofrecer variedad de alimentos, acompañando a través de la palabra que invita a elegir aquellos alimentos saludables, para que puedan experimentar diferentes sabores, olores y texturas (por ejemplo, puré de papás, zanahoria, zapallo, remolacha, otros), e incorporarlos gradualmente a su alimentación. En estas actividades es importante dar lugar a que los/as infantes expresen sus gustos en relación con los alimentos y otras propuestas que no sean de su agrado y respetarlos/as.

- Por otro lado, se sugiere abordar la *Exploración de objetos como portadores de significados matemáticos y su uso socio-cultural* y la *Exploración y aproximación al conocimiento matemático desde las prácticas culturales*, a través de la visualización intencional que realizan los y las docentes desde su mediación con la palabra, los gestos, las acciones, la disponibilidad corporal, posibilitando que bebés, niños y niñas vayan conociendo y aproximándose al conocimiento matemático.

Los conocimientos matemáticos son productos socio-culturales que se practican en el pensar, el decir, el hacer; y desde este lugar es preciso visibilizar la naturalidad con que se usan en nuestro ambiente cercano desde el comienzo de nuestras vidas. De una u otra manera, las personas interactúan con los objetos matemáticos a través de sus representaciones y éstos van cobrando significado en las prácticas de uso culturalmente generalizado. Es importante valorar la comunicación de estas prácticas habituales de utilización de conocimientos matemáticos desde diferentes sentidos culturales, ya que si bien en el seno familiar, seguramente, sus miembros hacen uso de ellas —y bebés, niños y niñas se encuentran involucrados—, en la Escuela Infantil cobra otro significado desde la intencionalidad de visibilizarlas, comunicándolas.

Esta potencialidad se encuentra en las mediaciones docentes, desde sus intervenciones. En las numerosas actividades cotidianas donde se utilizan conocimientos matemáticos es posible, con intencionalidad, ponerlos de manifiesto a través de palabras, gestos, acciones. Así, bebés, niños y niñas van relacionándose con estas representaciones intentando otorgarles sentido a esas palabras, gestos, acciones que usan otras personas en determinadas ocasiones. Por ejemplo:

- Los números: la serie oral se repite siempre igual; sirven para ordenar; algunos tienen una sola cifra y otros varias; están en el calendario, en los billetes; se usan para contar; algunas veces son *etiquetas*; se emplean en determinadas situaciones con diversos significados.
- Las relaciones espaciales: sirven para comunicar trayectos; orientaciones; ubicaciones; se representan de diversas formas; están en planos, mapas; se utilizan palabras determinadas.
- Las formas geométricas: existen objetos que tienen una forma geométrica parecida y otros diferentes.
- La medida: se mide de una determinada manera según sea la magnitud, existen diferentes instrumentos de medición; se habla de horas, días, meses; todos tenemos una fecha de *cumpleaños*.

Existen ciertas prácticas socialmente generalizadas y que es posible mostrar, comu-

nicar en el contexto del Ciclo Maternal y que bebés, niños y niñas pueden explorar a medida que las van conociendo y aproximando a sus usos, por ejemplo:

- En canciones donde se menciona la serie numérica oral para enumerar objetos.
- Para enumerar una cierta colección mostrando cómo es el proceso de conteo.
- Para recitar la serie numérica con otro fin diferente al conteo, como el juego “*la escondida*”.
- Para determinar el orden de atención en comercios usando la tira de números.
- El procedimiento para medir utilizando distintos instrumentos, como el *me-di-chicos* para medir la altura, la balanza para pesar, el reloj para determinar un lapso de tiempo, el centímetro para medir una soga.
- Secuenciar las acciones que se hacen en una determinada rutina: *primero te cambio, después, jugamos, más tarde almorzamos*.

Es posible planificar el abordaje de contenidos en las salas utilizando como recurso las cestas de exploración. Las mismas consisten en un contenedor en el cual — como ya se ha mencionado—, se encuentran diversos objetos que fueron seleccionados con algún criterio común, además de resultar interesantes para su exploración. Se colocan en el piso de la sala, en un lugar visible por bebés, niños y niñas para que se sientan motivados por conocer lo que guarda esa cesta. Esta situación de exploración, se supone acompañada por los andamiajes que los y las docentes pudieran brindar, quienes con sus intervenciones propiciarán y favorecerán las interacciones con el conocimiento.

Otro recurso son las mesas de exploración (también llamadas mesa sensorial o de experimentación). Su utilización es posible desde el año de edad cuando ya bebés, niñas y niños pueden interactuar parados/as o sentados/as alrededor de la mesa. Éstas pueden contener distintos objetos y distintos materiales; es un espacio que resulta llamativo para bebés, niños y niñas porque con el contenido se pueden recrear diferentes situaciones. Por ejemplo, para explorar diferentes unidades de medida; en una mesa de exploración con algún material o sustancia (agua, polenta, otros) y distintos objetos (vasos, tazas, cucharas, cucharones, jarras, otros) la actividad puede consistir en que llenen una taza con polenta usando algunos de esos objetos. Es posible suponer las siguientes intervenciones docentes:

- *Luca, ¿te ayudo a llenar con polenta la taza? ¿Qué usarás para llenarla?*

Luca toma una cuchara y comienza a llenarla con polenta y la introduce en la taza...

- *Ya pusiste una cuchara de polenta...y otra...y otra... ¿Y si ahora usas este vasito? ¿Servirá para llenar la taza? ¿Y esta jarra? ¿Lo hacemos juntos?*

Se observa en el ejemplo que, en estas situaciones de enseñanza, cobra relevancia la intencionalidad docente al intervenir ofreciendo andamiajes a bebés, niños y niñas para que perciban el entorno desde sus acciones. Más allá de lo que puedan explorar e interesarse por sí mismos, la mediación docente contribuye a brindar más recursos para la interpretación del ambiente.

También los juegos resultan contextos significativos de exploración y de aproximación al conocimiento matemático para bebés, niños y niñas de alrededor de dos años. Puede ser un juego de lanzar el dado y, con la mediación docente, se determina el puntaje obtenido. Pueden proponerse juegos de dramatización de una situación conocida, por ejemplo, ir de compras a la verdulería y jugar a ser clientes y vendedores, utilizando *dinero*. También se puede jugar a la *escondida* al *veo-veo*; a *esconder un tesoro* y descubrirlo con las pistas *frío-caliente*; al *gallito ciego*; a *sopesar objetos*; entre otros.

El abordaje de la Exploración de objetos como portadores de significados matemáticos y su uso socio-cultural supone que bebés, niños y niñas, a través de la mediación docente con intencionalidad pedagógica, puedan acercarse y explorar algunas cuestiones comunes entre objetos simbólicos matemáticos y los usos que las personas hacemos de ellos. Se suponen las intervenciones docentes mediante la palabra, los gestos, algunas acciones y el acompañamiento corporal, para mostrar dónde están los objetos matemáticos representados y cómo se utilizan los mismos. En todo momento, tratando de hacer partícipes a bebés, niños y niñas de estas acciones y alentando a que sean imitadas dentro de las posibilidades infantiles. Por ejemplo, para explorar:

- *La serie numérica* escrita bebés, niños y niñas pueden interesarse por una cesta de exploración que contiene algunos objetos que, para su funcionamiento, utilizan números escritos como: calculadoras, teclados, teléfonos, calendarios, etc. Otra cesta de exploración puede contener objetos para jugar donde aparecen los números escritos. Por ejemplo: cartas, dados, tableros, etc.
- *Instrumentos de medición* se puede formar una cesta de exploración con centímetros, relojes, balanzas, entre otros.
- *Relaciones espaciales* pueden considerarse el lenguaje oral y gestual para representar posiciones y recorridos de algunos objetos: debajo de la mesa está la pelota; vamos al patio a jugar: pasamos por la sala azul, después por la galería y llegamos. También se puede mirar un mapa sencillo de la zona de la escuela donde la tarea docente será señalar la ubicación de la escuela, la plaza, etc., siempre que sean lugares del ambiente cercano.

En una mesa de exploración con una base de arena y con algunos objetos pertenecientes a una granja, se les puede solicitar a bebés, niños y niñas que los acomoden como quieran. Después intervenir.

- *Sabrina, ¿dónde pusiste la vaca?* (con la intención de que pueda establecer alguna relación espacial y que lo manifieste de forma oral o gestual).
- *¿Y si pones el perro cerca de la casa?* (con la intención de que la niña interprete esta relación y tome el perro y lo coloque cerca de la casa).

- *Formas geométricas.* Pueden utilizarse diferentes objetos con forma similar a algunos cuerpos geométricos. Una cesta de exploración podría contener distintas cajas con forma prismática (cajitas de medicamentos) y otros objetos con forma cilíndrica y cónica (cajitas de cartón). Algunas intervenciones docentes pueden ser:

- *Esta caja es igual a esta otra* (mostrando dos cajitas de medicamentos) y *estas otras ¿se parecen?* (comparándola con un objeto cilíndrico).
- *¿Qué tienen de diferente?* (con la intención de que puedan expresar de alguna manera determinadas diferencias que perciban con la observación y manipulación).

En el abordaje de la Exploración y aproximación al conocimiento matemático, desde las prácticas culturales, la exploración tiene otra intención. Además de conocer ciertos objetos matemáticos y sus usos, se trata de que bebés, niños y niñas, —considerando a los mayores en edad de este ciclo y dentro de las propias posibilidades— puedan aproximarse al conocimiento matemático. El tratamiento de los dos apartados de contenidos supone un abordaje conjunto en el cual se relacionan y donde, en algunos momentos, uno puede tener más relevancia que el otro. En todo momento, es preciso que las decisiones didácticas se adecuen a las posibilidades y limitaciones que puedan tener bebés, niños y niñas, para no forzar las situaciones ni para realizar actividades sin sentido. También es importante considerar la repetición de algunas actividades con igual o diferente propósito.

Esta aproximación al conteo, por ejemplo, se propone por medio de objetos físicos, donde éstos se encuentren identificados y segmentados²⁶, pudiendo ser bolitas de contadores o cuentas grandes de collares. La idea es que los y las docentes muestren cómo es el procedimiento del conteo con la asignación de una palabra-número a cada elemento de la colección, y en lo posible, que puedan ser imitados/as por bebés, niños y niñas. Son importantes las experiencias con objetos cuantificables y que se puedan mover, donde el adulto opera como modelo de cómo contarlos.

En este apartado el reconocimiento de posiciones y desplazamientos de objetos y personas no se reduce a conocer algunas relaciones espaciales, sino también se pretende que se puedan interpretar y producir mensajes sencillos, tanto orales como gestuales, utilizando puntos de referencias. Tal vez sea posible avanzar en la comprensión de un vocabulario específico.²⁷

Con estas prácticas ostensivas no se propone la enseñanza de conocimientos matemáticos desde el punto de vista conceptual. Se trata de que los/las bebés, niños y niñas construyan nociones de usos y sentidos culturales del conocimiento matemático, siempre desde la mediación docente con la intencionalidad de hacer visibles estas prácticas culturales a través de acciones puntuales acompañadas con la palabra, los gestos, las acciones, etc. Desde este lugar, van experimentando acercamientos sucesivos a los conocimientos matemáticos para luego, en el Ciclo Infantes, continuar con la aproximación al dominio conceptual.

Para la selección y adaptación de los contenidos es preciso considerar las particularidades de cada sala en cuanto a las posibilidades de cada bebé, niño o niña con el propósito de que sus conocimientos progresen de manera continua a lo largo del Ciclo.

²⁶ Según Rodríguez y Scheuer (2015, p. 40) “para que una representación numérica tenga lugar es preciso que las unidades que componen la colección o secuencia estén segmentadas o sean susceptibles de serlo. Sin esta condición no parece que pueda atribuirse ‘numerosidad’ a las colecciones presentadas. De hecho, sin la ‘segmentabilidad’ de lo real el número sería imposible.”

²⁷ Ver ejemplo antes presentado de la mesa de exploración de arena y objetos de la granja.

Eje organizador de contenidos

El ambiente como entramado de relaciones naturales, sociales y culturales

El conocimiento del ambiente en contextos específicos

- Localización espacial de los contextos.
- Identificación de la producción y de los trabajos en contextos específicos. Roles y funciones. Materiales, objetos y conocimientos utilizados. Observación de cambios en los roles y funciones de los trabajos realizados. Finalidades y destinos de lo producido y de los trabajos que se realizan.
- Observación de relaciones entre lo producido y los trabajos con las variaciones espaciales: condiciones geográficas favorables.
- Identificación de dificultades y conflictos relacionados con la producción y el trabajo: condiciones, necesidades e intereses.
- Distinciones de contextos según su función social, su uso y su acceso específico.

Los cambios en el ambiente

- Observación y reconocimiento de cambios en el ambiente como consecuencia de los fenómenos atmosféricos: lluvia, granizo, nieve, viento, otros.
- Observación y reconocimiento de cambios en el ambiente como consecuencia de fenómenos geológicos: las erupciones volcánicas, terremotos, otros. La identificación de cambios producidos en el paisaje y las problemáticas que representan para la sociedad.
- Observación y reconocimiento de cambios en el ambiente como consecuencia de fenómenos astronómicos: el día y la noche.
 - Observación e identificación de los cuerpos que se observan en el cielo de día y en el cielo de noche. Reconocimiento de diferencias entre objetos tecnológicos y cuerpos naturales.
 - Observación y el reconocimiento de cambios en la posición aparente del sol durante el día y la relación con la longitud de las sombras.
 - Observación y reconocimiento de cambios en la cara visible de la luna durante el mes.
 - Establecimiento de relaciones entre el día y la noche y su relación con la presencia o ausencia del sol en el cielo visible. Reconocimiento de las diferencias en las actividades cotidianas de las personas y otros seres vivos durante el día y la noche.
- Observación y reconocimiento de cambios en el ambiente provocados por la intervención de las sociedades (consecuencias de la urbanización, por actividades extractivas o productivas, otros).

Los materiales y los objetos tecnológicos del ambiente

- Exploración de las propiedades físicas de los materiales y objetos: dureza, textura, fragilidad, color, fluidez, absorción, flotabilidad, color, olor, otras.
- Exploración y experimentación de cambios en los materiales: cambios por acción del calor, de mezclar, de separar, de cortar, de picar, de enfriar, de otros seres vivos, otros.
- Exploración, experimentación de cambios en los materiales en la elaboración artesanal o industrial de un producto: alimentario, de la construcción, textil, otros.
- Establecimiento de relaciones entre el tipo de herramientas y maquinarias tecnológicas y los cambios que producen en los materiales y/u objetos.
- Exploración e indagación de diferentes objetos tecnológicos, de sus materiales y diseño, en relación con las posibilidades de uso y las funciones que se les asignan (para comunicación, para transporte, investigación, salud, otros).
- Elaboración y creación de diseños propios de objetos en función de su uso.
- Reconocimiento de cambios en el tiempo de los objetos tecnológicos y su uso.
- Reconocimiento de diferentes tipos de energía que se usan en actividades cotidianas: gas, electricidad, combustible, otros.
- Reconocimiento de tecnologías y de objetos tecnológicos que participan en la extracción de recursos y producción de energía: molinos eólicos, centrales hidroeléctricas, bombas petrolíferas, otros. La indagación de los materiales, diseño y uso de los objetos tecnológicos.
- Identificación de los elementos naturales que utilizan las diferentes tecnologías en la producción de energía.
- Identificación de algunas problemáticas ambientales relacionadas con el uso de tecnologías y la búsqueda de soluciones que estén a su alcance.

Los seres vivos del ambiente

- Observación y reconocimiento de diferencias y semejanzas en diferentes tipos de plantas: semejanzas y diferencias en altura, forma y tamaño de las plantas, en sus estructuras, otros.
- Observación e identificación de las estructuras de las plantas y el establecimiento de relaciones con sus funciones (las características de la raíz y su función de absorber agua, del tallo y su función de sostén, otras).
- Reconocimiento de algunas plantas autóctonas y de las adaptaciones a su ambiente: adaptaciones de las plantas del monte, de la estepa, del bosque, otros. La sensibilización y valoración acerca del cuidado y conservación de la diversidad de la flora nativa.
- Observación, reconocimiento y registro en los cambios en las plantas: cam

bios estacionales y/o cambios debidos a la germinación y/o crecimiento.

- Identificación a través de experiencias de las necesidades de agua, luz, suelo, para el crecimiento de las plantas.
- Indagación y reconocimiento de algunos productos que se obtienen de las plantas (para uso medicinal, para la alimentación, otros)
- Observación y reconocimiento de semejanzas y diferencias en las características externas de los animales vertebrados y/o invertebrados: en la cubierta externa, en la estructura alimentaria, en las estructuras para la locomoción, otras.
- Observación, indagación y reconocimiento de animales autóctonos y de algunas adaptaciones a su ambiente.
- Valoración de las acciones y sensibilización acerca de la conservación de la diversidad de fauna autóctona. Indagación acerca de especies en peligro de extinción y de sus causas.
- Reconocimiento de la importancia de los Parques Nacionales, Áreas Protegidas, Reservas Naturales para la conservación y protección de especies autóctonas,
- Observación y reconocimiento de la diversidad de formas de alimentación y locomoción en los animales: relacionando las estructuras con las funciones (formas de desplazamiento y estructuras para la locomoción, hábitos alimentarios y estructuras para la alimentación).
- Reconocimiento de semejanzas y diferencias en el nacimiento de los distintos animales y en el cuidado de las crías.
- Observación y reconocimiento de algunos cambios que experimentan los animales: cambios debidos al crecimiento, cambios debidos al ciclo de vida de vertebrados y/o invertebrados.
- Indagación acerca de los animales que habitaron en tiempos pasados: semejanzas y diferencias en las características externas, en las estructuras para la locomoción, en las estructuras alimentarias, en cómo nacían sus crías, otros. Indagación acerca del ambiente en que vivían y de sus comportamientos.
- Reconocimiento y valoración de los derechos de los animales
- Sensibilización, valoración y reconocimiento de la importancia del cuidado, conservación y respeto hacia la vida animal.
- Diseño de acciones de promoción de los derechos de los animales.

El conocimiento de una/o misma/o, de otras/os y el cuidado de la salud

- Identificación de las diferentes partes externas del cuerpo y de sus funciones, con uso adecuado del vocabulario.
- Reconocimiento y respeto por las diferencias en las características físicas (en altura, color de cabello, tamaño de las manos y los pies, genitales, otras).
- Uso adecuado del vocabulario para nombrar los genitales. Conocimiento del significado del "partes íntimas", intimidad, y la valoración y respeto de la intimi-

dad propia y de otras y otros.

- Observación, indagación y reconocimiento de cambios vinculados a la gestación, nacimiento, crecimiento y muerte.
- Identificación de cambios producidos en el propio cuerpo desde el nacimiento, crecimiento y desarrollo (por ejemplo, en el habla, en la posibilidad de movimiento, en la alimentación, otros).
- Establecimiento de relaciones entre algunas partes internas y sus funciones.
- Reconocimiento de algunas acciones que contribuyen al cuidado de la salud:
 - Reconocimiento de la importancia de una alimentación saludable. Funciones de algunos alimentos. Beneficios de la ingestión de determinados alimentos. Alimentos que perjudican nuestra salud.
 - Reconocimiento de la importancia del cuidado de los dientes. La identificación de algunas acciones que contribuyen a la salud dental.
 - Reconocimiento de algunas acciones de prevención de accidentes domésticos.
 - Reconocimiento de algunas normas y acciones de cuidado para la prevención de accidentes en la vía pública.
 - Identificación de la importancia de las actividades de recreación.
 - Otros.
- Reconocimiento de las instituciones y tareas de los/las profesionales que se ocupan de la salud.

El ambiente como entramado en diversidades familiares y comunitarias

- Reconocimiento de formas de vida y organización social de las familias y las comunidades. Funciones, roles y relaciones familiares y comunitarias.
- Identificación de normas, hábitos, y afectos en las relaciones familiares y comunitarias.
- Distinciones entre las familias de antes y familiares de ahora.
- Distinciones entre organizaciones comunitarias de antes y organizaciones comunitarias de ahora.
- Relaciones entre memorias familiares y memorias comunitarias. Mis recuerdos de vida personal, mis recuerdos de otras/os familiares y los recuerdos comunitarios: hábitos, tradiciones, ceremonias, ritos, festividades y conmemoraciones colectivas.
- Reconocimiento de sucesos y eventos significativos en la vida familiar y en la vida comunitaria. Valores y costumbres compartidos en la vida familiar y comunitaria.
- Identificación de formas de comunicar normas, hábitos y afectos en las relaciones familiares y comunitarias: eventos, comidas, folklore, música, arte y leyendas, símbolos y señalización.

- Cambios en el tiempo en las formas de comunicación familiar y comunitaria.

Las problemáticas ambientales y el cuidado del ambiente

- Identificación de problemáticas ambientales situadas: degradación de la flora nativa, extinción de especies autóctonas, acumulación de basura en los alrededores, contaminación del suelo, del agua de lagos y/o ríos, otros.
- Reconocimiento de las diferentes causas o factores que las provoca, de los actores involucrados y la indagación acerca de posibles soluciones.
- Identificación de algunos perjuicios y/o beneficios de la intervención humana en el ambiente y del uso de las tecnologías (en actividad productivas y/o extractivas como la hidrocarburífera, megaminería, otras)
- Participación en el diseño y planeamiento de acciones para proteger el ambiente:
 - Reutilización, reducción y reciclaje de residuos.
 - Restauración de flora nativa.
 - Renovación y cuidado de árboles, plantas ornamentales en diferentes espacios.
 - Participación en campañas de difusión en distintos formatos realizados en forma artesanal o multimedial (para el cuidado y consumo responsable del agua; para evitar la acumulación de residuos; para sensibilizar acerca del cuidado de las plantas y animales; otros)

Eje organizador de contenidos

La construcción socio-cultural del conocimiento matemático

Los ejes propuestos para el Ciclo Maternal también se abordan en este Ciclo.

Exploración de objetos como portadores de significados matemáticos y su uso socio-cultural y Exploración y aproximación al conocimiento matemático desde las prácticas culturales.

Número natural y sistema de numeración

- Número como memoria de la cantidad:
 - Reconocimiento del uso social de los números tanto escritos como orales, en contextos de la vida diaria.
 - El conteo como herramienta para resolver situaciones de cardinalización.
 - Representación e interpretación de registros de cantidades a través de marcas y/o cifras convencionales.
 - Relación entre la cantidad y el símbolo convencional que la representa.
- Número para comparar cantidades:
 - El conteo como herramienta para resolver situaciones de comparación.

- Relaciones de igualdad: tantos como...
- Relaciones de desigualdad: más que..., menos que..., mayor que..., menor que...
- Número para memorizar posiciones:
 - El conteo como herramienta para resolver situaciones de ordinalización.
 - Identificación y designación de la posición de objetos dentro de una serie ordenada.
- Número para calcular:
 - Inicio en cálculos sencillos que transforman colecciones: agregar, quitar, reunir, partir, repartir, avanzar, retroceder, agregar varias veces una misma cantidad, canjear tantos por...
- Sistema de numeración decimal:
 - Reconociendo de la sucesión oral y escrita de la serie numérica. Escritura y lectura de números.
 - Uso de relaciones entre números: anterior a..., posterior a..., igual a ...
 - Inicio en la comparación de escrituras numéricas de dos o más cifras. Exploración de regularidades.
- Tratamiento y organización de información numérica:
 - Interpretación y construcción de tablas de doble entrada y de gráficos sencillos (barras, líneas, sectores circulares) de recopilación de información numérica.

Espacio y formas geométricas

- Relaciones espaciales: orientación y ubicación de objetos y/o personas:
 - Comunicación y representación de posiciones y desplazamientos que involucren relaciones espaciales utilizando puntos de referencias y códigos en la representación y comunicación de posiciones y trayectos.
 - Producción e interpretación de mensajes -orales, gestuales, gráficos (planos, mapas, dibujos)- que representen posiciones y desplazamientos en el espacio real.
 - Apropiación del vocabulario relativo a las relaciones espaciales (adelante, atrás, arriba, abajo, cerca, lejos, derecha, izquierda, etc.).
- Exploración de las características de las figuras geométricas planas:
 - Reconocimiento de figuras geométricas a partir de sus características (lados rectos o curvos, cantidad de lados, cantidad de vértices, longitud de lados, etc.). Composición de figuras.
 - Reconocimiento de figuras en diferentes posiciones.
 - Construcción de figuras de lados rectos sobre cuadrículas. Uso de herramientas para trazar líneas rectas y curvas.

- Exploración de las características de los cuerpos geométricos:
 - Reconocimiento de cuerpos geométricos a partir de sus características (formas de las caras, cantidad de caras, caras planas o no, cantidad de aristas, cantidad de vértices, etc.).
- Adquisición progresiva del vocabulario geométrico referente a las figuras planas y cuerpos.

Magnitudes y medidas

- Longitud, capacidad y peso, comparación con distintas intenciones prácticas de modo directo y utilizando procedimientos indirectos como unidades de medida no convencionales y convencionales.
- Instrumentos de medición convencionales (balanzas, cinta métrica, relojes, jarra graduada, otros). Su exploración en la resolución de problemas.
- Inicio en la medición social del tiempo: horas enteras, días de la semana, meses del año. Uso de calendarios para ubicar fechas y para determinar duraciones.

Orientaciones didácticas

Ciclo Infantes

Para el abordaje del ambiente como entramado de relaciones naturales, sociales y culturales

Tal como se mencionó anteriormente, el conocimiento del ambiente en este Ciclo se realiza a partir de la indagación de diferentes “contextos” o “recortes del ambiente” como entramados socio-naturales. Por ello, se sugiere que los contenidos que se seleccionen se sitúen en función del *contexto* elegido como objeto de conocimiento. Estos contextos pueden tener un anclaje físico o pueden presentarse como acontecimientos, celebraciones entre otros, de alta relevancia para ser abordados en el Jardín. Algunos posibles contextos pueden ser determinada/determinado Área Protegida, sector de un Parque Nacional o Provincial, Plaza, Estación de Ferrocarril, Chacra, Observatorio astronómico, Barrio, Centro de Salud, Fiesta popular, Taller de producción, Fábrica, Museo (de dinosaurios, de arte, histórico, otros), Comercio, Yacimiento minero, Producción artesanal o industrial (de productos alimenticios, textiles, cerámicas, entre otros), Actividad hidrocarbúfera, Actividad productiva (crianza de animales que implica la trashumancia, fruticultura, otros) Actividad turística, El cielo²⁸, entre otros posibles contextos

A partir de la selección de los contextos; de su estudio y del análisis acerca de aquellos aspectos significativos y relevantes que se desea profundizar con niñas y niños, las/los docentes podrán configurar propuestas didácticas que favorezcan la construcción de nuevos y más complejos conocimientos sobre el ambiente.

Tal como se puede observar en el cuadro de contenidos que posibilitan el conocimiento del ambiente como objeto de conocimiento, los mismos han sido organizados en diferentes subejos, al interior de los cuales se articulan contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El orden de presentación no implica en ningún modo, el orden de prioridad

²⁸ Situando dicho recorte, en el lugar donde se encuentra la institución educativa.

que deba darse al tratamiento de los mismos. Asimismo, es posible que se articulen contenidos de diferentes subejos en el desarrollo de las propuestas didácticas.

A continuación, se desarrollan algunas orientaciones didácticas en relación con dichos subejos.

- *El ambiente como entramado social, natural y cultural en contextos específicos.* Algunas preguntas orientadoras que actúan como una buena puerta de entrada y una adecuada orientación en el mirar con otras lentes aquello que a priori puede resultar poco o nada conocido de un contexto desde los conocimientos sociales, pueden ser:

¿Dónde está ubicado? ¿Cómo es el lugar? ¿Siempre fue así? ¿Qué se hace? ¿Quiénes participan de lo que se hace? ¿Con qué conocimientos, materiales y objetos lo realizan? ¿Para qué lo hacen? ¿Siempre se hizo de la misma manera? ¿Por qué se hace eso aquí y no en otra parte? ¿Qué otras cosas se pueden hacer en él? ¿Cómo podemos cuidar lo que se hace?

Se trata de promover preguntas que colaboren en la descripción del recorte del ambiente seleccionado (contexto) y fundamentalmente, contribuyan a la construcción de explicaciones provisorias y enriquecidas a partir de los contenidos propuestos. Preguntas que en términos generales se plantean como legítimas para el abordaje de cualquiera de los contextos seleccionados. Y que pueden adecuarse y derivar, según la especificidad de cada contexto, en una variada gama de inquietudes a abordar con niños y niñas.

Para ello. Es posible considerar, entre los posibles contextos ya citados, el ejemplo de la Estación de Ferrocarril: *¿Se encuentra lejos o cerca de casa? ¿Cómo la vemos: vieja, nueva, cuidada, descuidada, limpia...? ¿Habrá estado siempre de la misma manera? ¿Hay personas que hacen cosas en la estación? ¿Qué hacen esas personas? ¿Cómo las hacen? ¿Para qué las hacen? ¿Para qué se construyó la estación de FFCC? ¿Hoy se usa para lo mismo?*, entre otras. Maneras de plantear indagaciones posibles que permitan a partir de un contexto, como hemos planteado en la fundamentación general, “ver lo habitual, lo acostumbrado, pero con otros ojos”, con los ojos de la indagación y la pregunta (Frabboni, et al., 1980).

En esta línea, resulta fundamental —en el marco de una unidad didáctica o proyecto— tener en cuenta que niños y niñas del Jardín son sujetos sociales y en sus actividades cotidianas —dentro y fuera de la escuela— van adquiriendo un conjunto de saberes sociales que les permitirán desenvolverse cada vez de forma más autónoma en la sociedad en la que viven. Los/as chicos/as aprenden que se necesita dinero para ir a un negocio a comprar; que antes de cruzar hay que mirar que no pase ningún coche; que si alguien los saluda espera que le contesten (Delval, 1989).

También ha de considerarse el involucramiento propio que en diversas situaciones pueden dificultar el tipo de aproximaciones sucesivas y comprensivas que el/la docente decida emprender. Y que en determinadas ocasiones pueden ubicarles en el lugar de los/las protagonistas de un contexto abordado. En el caso de la estación por ejemplo, por tratarse de un protagonista cercano o familiar directo (con salario insuficiente o despedido de su tarea) pueden ponerse en juego valores e ideas que actuarían para facilitar o incluso obstaculizar la aprensión de significados. Ante esto, la problematización ha de orientarse como una buena oportunidad para el análisis de lo obvio y la complejización de situaciones concretas a partir de nuevas informaciones.

Para ello, las ideas organizadoras pueden operar a modo de marco sobre el cual hilvanar relaciones posibles en torno a algunas de estas inquietudes. Ideas que, a modo de ideas básicas (Barco, 2016) a trabajar con niños y niñas, tengan por propósito orientar el abordaje de situaciones concretas de los contextos seleccionados y permitan atender y ponderar aquellos conocimientos de relevancia social en la enseñanza de estos. En este marco, se sugiere pensar y orientar algunas de estas inquietudes posibles sobre los contenidos de este Eje a partir de ideas organizadoras tales como:

- Los/las protagonistas de un contexto pueden tener intereses, valores e ideas que muchas veces resultan diferentes u opuestos entre sí, porque algunos recursos del ambiente no se distribuyen equitativamente. También, que en estos pueden aparecer tensiones resueltas de diferentes formas, dando cuenta de que estas diferencias forman parte ineludible de nuestra sociedad.
- Un contexto se construye a partir de múltiples dimensiones (sociales, económicas, culturales y políticas) a partir de las interacciones cotidianas de hombres y mujeres en el tiempo. Interacciones que están en continuo movimiento y que permiten comprender que no siempre fue así como lo vemos hoy y que seguirá cambiando.
- La vida social no es igual para los distintos grupos sociales. Y sus cambios son observables a través de la desigual distribución de los bienes materiales, funciones y trabajos que se realizan en diferentes condiciones y lugares.
- *Los cambios en el ambiente.* Los contenidos desarrollados aquí posibilitan el abordaje de diferentes cambios en el ambiente, ya sea de aquellos que son consecuencia de fenómenos naturales esporádicos (erupción volcánica, sismos, otros) o regulares, como también los de origen social. En relación con aquellos cambios ocasionales, algunas preguntas orientadoras que pueden ser el punto de partida de actividades de indagación son, entre otras posibles: *¿Cómo se produjo el fenómeno? ¿Cómo se percibió? ¿Qué cambios en el ambiente se observaron? ¿Por qué se produjo? ¿Cómo afectó la vida de las personas? ¿Quiénes estudian esos fenómenos? ¿Cómo pueden evitarse riesgos para la vida y salud de las personas?* Éstas, entre otras preguntas, pueden dar lugar a diferentes actividades como, por ejemplo, la observación directa, observación de fotografías y videos, elaboración de registros, entrevistas a especialistas, entre otros.

El trabajo acerca de la indagación de algunos fenómenos naturales regulares como por ejemplo los astronómicos, dan posibilidad de brindar respuestas a interrogantes que cotidianamente se hacen niñas y niños, por ejemplo *¿Por qué es de día? ¿Por qué es de noche?* Para ello aprender a observar el cielo, se convierte en una práctica fundamental, movilizadora por la/el docente a través de interrogantes tales como *¿Se ve lo mismo en el cielo de día y en el cielo de noche? ¿Se ven estrellas en el cielo de día? ¿Qué vemos de diferente? ¿Por qué se ve diferente? ¿Siempre se ve la luna de noche? ¿Se podrá ver la luna en el día? ¿Por qué se hace de día? ¿Por qué se hace de noche?*

A partir de ello se pueden proponer actividades de observación del cielo de día y el cielo de noche; de realización y comparación de registros de los mismos; de búsqueda de información a través de videos, de entrevistas a algún especialista en el tema, de bibliografía específica; de experiencias de registro de la posición del sol y de la longitud de las sombras en diferentes momentos del día, juegos con las sombras (mancha sombra) en diferentes momentos de la jornada, exploración de sombras

producidas con el cuerpo o con objetos, entre otras.

Así es posible que niñas y niños comiencen a establecer relaciones entre el día y la presencia del sol y la noche con la ausencia de luz solar (y no con la imagen visible de la luna como en general piensan niñas y niños). Estas relaciones se irán construyendo en la medida que se dé posibilidad de observar el cielo y la luna en diferentes momentos del mes (por ejemplo, en luna nueva, dado que la misma no es visible desde la Tierra). En este caso, los contenidos seleccionados estarán relacionados con los metaconceptos de cambio e interacciones.

Es significativo también observar e identificar algunas constelaciones en el cielo de noche y conocer el origen de sus nombres, indagar otros relatos de diferentes culturas, acerca de las mismas. La posibilidad de realizar una visita a un observatorio es sumamente rica para conocer algunos objetos tecnológicos como el telescopio, que permiten la observación de algunos astros, como la luna, con mucho mayor aumento.

También vinculado a la tecnología, es interesante para niñas y niños conocer a través de videos, o fotografías, los satélites espaciales que tienen diferentes funciones, entre ellos la Estación Espacial Internacional. Conocer cómo están diseñados estos aparatos, cómo funcionan, con qué materiales, cómo y quiénes los manejan, con qué objetivo, son contenidos que pueden abordarse a través de entrevistas a especialistas y/o de diferentes tipos de material audiovisual.

Los robots espaciales que investigan la luna, y otros planetas, sus características y funciones resulta de interés para niñas y niños, como también el diseño de maquetas de dichos aparatos con material descartable, los cuales pueden ser utilizados en diferentes juegos dramáticos, juego-trabajo, otros.

- *Los materiales y objetos tecnológicos del ambiente.* Para el desarrollo de estos contenidos es importante favorecer variadas situaciones de exploración tanto de las propiedades físicas como de los usos de los materiales y objetos. Diferentes son los contextos que dan posibilidad de ello, por ejemplo, los ríos y lagos de nuestra provincia, posibilitan entre otros, el trabajo con contenidos relacionados con: la exploración del agua y sus propiedades, la diversidad de objetos que sirven para trasvasar o no, los materiales y objetos que flotan y no flotan en el agua, los objetos que sirven o no para hacer burbujas, los diferentes cambios por acción de mezclar el agua con otros materiales, entre otros. A la vez es posible trabajar contenidos vinculados a la importancia del agua para la vida, los diferentes usos, el cuidado y consumo responsable, algunas problemáticas vinculadas con el agua, entre otros aspectos.

Las actividades productivas industriales o artesanales (entre otros, una panadería, chocolatería, dulcería, producción artesanal de quesos, fábrica de cerámicos...), también posibilitan el desarrollo de contenidos de este Eje. Se podrá centrar el tratamiento de los contenidos de las Ciencias Naturales, en la diversidad de los materiales (a través de sus propiedades de textura, color, olor, etc., de los distintos materiales que se utilizan en la elaboración de un producto), en las características de los objetos tecnológicos y en los cambios por acción de mezclas, por acción del calor, entre otros.

Sería interesante, en la medida de lo posible, que esos productos se puedan elaborar de manera artesanal en la sala, para experimentar con los materiales, reconocer esos cambios y compararlos con los realizados a partir de la intervención de máquinas

o herramientas. Para ello, es preciso que la/el docente oriente la atención hacia las propiedades de los materiales antes y después de los cambios, con preguntas que promuevan la observación de las propiedades. En relación con la tecnología y los objetos tecnológicos puede indagarse qué función cumplen las herramientas o máquinas; cuáles se utilizan para mezclar, cuáles para cortar, cuáles para cocinar, cómo están diseñadas, con qué materiales, cómo se manejan, quienes lo hacen. En la sala puede proponerse actividades de diseño y construcción de maquetas de dichas máquinas y/o herramientas con materiales descartables. Puede generarse a partir del trabajo sobre estos contextos, un juego dramático y/o juego trabajo, vinculado con el lugar visitado en la que utilicen dichas *máquinas artesanales*.

El trabajo con alimentos también brinda una gran posibilidad de realizar experiencias con los materiales. Por ejemplo, en el contexto del trabajo con la salud, puede confeccionarse un recetario saludable y elaborar las distintas recetas en la sala para degustar. Así, a la vez que se trabaja sobre los beneficios de la ingesta de algunos alimentos, pueden elaborarse comidas, lo cual propicia actividades de exploración de las propiedades de los ingredientes utilizados y de cambios en los alimentos, al observar el resultado de diferentes acciones (picar, rallar, cortar, mezclar, cocinar, otros). Es posible, en función de los grupos, realizar registros de las diferentes etapas del proceso, ya sea fotográfico o a través de dibujos.

- *Los seres vivos del ambiente*. Diferentes son los contextos que dan posibilidad de abordar los contenidos que el mismo incluye. Un área protegida, un sector de un bosque, un lago o incluso un parque o una plaza que conserva cierta diversidad de especies, brindan la posibilidad de aproximar al metaconcepto de unidad y diversidad de los seres vivos del lugar (animales y/o plantas) y de sus interacciones con ese ambiente (suelo, clima, otros).

Dada la amplia diversidad de seres vivos de algunos contextos, se hace necesario hacer una selección de las plantas o animales en las cuales detener la mirada y profundizar conocimientos. En el caso de las plantas es preferible centrar la atención en un pequeño grupo de variadas especies (por ejemplo 4 ó 5 especies diferentes) seleccionadas de tal manera que den cuenta de la diversidad, ya sea en sus estructuras (diferentes tipos de hojas, o tallos, o frutos, o raíces), forma, tamaño, otros. Indagar qué tienen en común las plantas y en qué son diferentes contribuye a aproximar a niñas y niños a la idea de unidad y diversidad. Identificar la importancia de las mismas en los contextos seleccionados como objeto de estudio (plaza, huerta, bosque, otros) ya sea como alimentación, uso medicinal, uso ornamental, o importancia ecológica, contribuye a aproximar a niñas y niños a la idea de interacciones.

En el caso de los animales, el grupo seleccionado también debe dar cuenta de la diversidad. Así, si se trata de las aves, se podrán seleccionar para su indagación, aquellas que se diferencien por ejemplo en las características externas vinculadas a la locomoción y alimentación. En este caso, la idea de unidad se trabajará al observar aquellas características que comparten las aves (plumas, pico, patas y alas) y al reconocer que realizan las mismas funciones: todas se alimentan, crecen, se desplazan, nacen de otro ser vivo. La idea de diversidad se abordará al reconocer que esas funciones se realizan de diferente manera con distintas estructuras, por ejemplo, en relación a la alimentación, algunas aves carnívoras tienen picos curvos para alimentarse y patas con garras; algunas aves granívoras tienen picos cortos y fuertes, las aves nectarívoras tienen picos delgados y alargados, entre otras. Conocer de qué y cómo

se alimentan los animales, dónde viven, cómo hacen sus nidos o cuevas, entre otros aspectos, permitirá conocer algunas interacciones de esos seres vivos con el medio.

Las salidas en las cuales se puedan observar directamente los animales o las plantas, constituyen experiencias que posibilitan vivencias y aprendizajes muy relevantes y significativos. Será importante seleccionar previamente aquellas especies que tendremos posibilidad de encontrar (en el caso de los animales podrán ser también, indicios de los mismos: huellas, cuevas, excrementos, nidos, otros).

En las mismas pueden hacerse registros (fotográficos, dibujos de niñas y niños, otros). Estos registros pueden retomarse y enriquecerse con otras imágenes y videos para trabajar las características mencionadas. Lo indagado puede sistematizarse en diferentes soportes, elaborarse enciclopedias, maquetas, entre otras. Puede invitarse a algún especialista en el tema para enriquecer la temática. Estas actividades irán sensibilizando sobre la importancia de la preservación de la diversidad de la fauna y flora, y generando actitudes de valoración, cuidado y respeto. En relación con los animales, es relevante ir aproximando a niñas y niños al conocimiento de sus derechos; el derecho a la vida y a la no violencia, entre otros, para evitar naturalizar las situaciones de violencia y explotación a los que son sometidos los animales.

Como parte de los aprendizajes, es importante aprender a difundir y comunicar estos conocimientos a la comunidad educativa, para lo cual pueden elaborarse folletos y volantes, invitar a las familias a exposiciones y muestras educativas sobre lo aprendido, entre otras actividades. Así se promoverán acciones de cuidado, respeto, conservación y valoración de la flora y la fauna. Los contenidos así desarrollados incluyen también contenidos vinculados al eje del cuidado del ambiente.

Si se trata de un espacio urbano como una plaza, una huerta o el patio del Jardín, en el que no hay tanta posibilidad de encontrar animales vertebrados, puede detenerse la mirada en los invertebrados. El trabajo con los mismos es atractivo para niñas y niños, dado que, si bien conviven a diario con hormigas, bichos bolita, lombrices, abejas, etc. sus conocimientos sobre ellos son relativos. Además, son considerados por ellos como *bichos*. Ayudar a relativizar esta idea y que sean incorporados a la categoría de animales, al indagar cómo se alimentan, cómo nacen de otro ser vivo, cómo cambian al crecer, es un aprendizaje importante para este nivel escolar. Por otro lado, la indagación de las distintas estructuras que tienen para realizar las funciones de alimentación y locomoción contribuye a aproximar a la idea de diversidad. Sumado a ello, el conocimiento de dónde viven y la organización y distribución del trabajo que algunos poseen, es un aprendizaje muy relevante y que aproxima a la idea de interacciones. Es significativo para niñas y niños, la observación de los mismos, con la utilización de lupas, siempre y cuando sean tratados con cuidado y respeto.

- *El conocimiento de una/uno misma/mismo y de otras/otros y el cuidado de la salud.* Las personas somos seres vivos y como tales compartimos algunas características: nos alimentamos, crecemos y cambiamos a lo largo de tiempo, nacemos de otra persona, entre otros aspectos.

A la vez que nos parecemos en la estructura de nuestro cuerpo, pero también nos diferenciamos. En relación con ello es posible trabajar las ideas de unidad y diversidad al partir de interrogantes tales como *¿En qué nos parecemos? ¿En qué somos diferentes?* para ello pueden proponerse diferentes actividades de reconocimiento de las partes externas del cuerpo y sus funciones, a través de la observación y explora-

ción del propio cuerpo. Asimismo, es posible trabajar las semejanzas en los cambios debidos al crecimiento (por ejemplo, a través de fotografías desde bebés a la edad actual), reconociendo diferencias en la postura, el lenguaje, las posibilidades de movimiento, la alimentación, entre otros aspectos.

Puede reconocerse la diversidad al compararse el color de pelo, de ojos, la altura (para ello pueden hacer registros), el color de piel, el tamaño de las manos y de los pies, con diferentes actividades. Aquí es importante dialogar acerca de la valoración y respeto por lo diferente. La diversidad estará presente, además, en la expresión de determinados gustos e intereses de niñas y niños, en algunas costumbres de las familias, en alimentos de tradición familiar, en los juegos, otras.

Es importante que, al reconocer las diferentes características del cuerpo, aparezcan las diferencias en los genitales, y que puedan ser nombrados correctamente. Ello dará lugar a generar situaciones para conversar sobre las partes íntimas de una persona, sobre el cuidado y respeto por el propio cuerpo y el del otro/otra, como también a promover actividades para el desarrollo de actitudes de autoprotección.

El conocimiento de algunas estructuras internas de nuestro cuerpo (que todos/todas poseemos) contribuye a la idea de unidad y muchas veces resulta de interés en este ciclo. Diferentes preguntas pueden movilizar las ideas y la necesidad de buscar información, por ejemplo: *¿Por qué nos podemos sostener y caminar sin caernos?* Esto motivará a conocer el esqueleto, los huesos y sus distintas funciones. Es posible conocer las ideas de niñas y niños a través de dibujos, que pueden partir de preguntas del tipo *¿Cómo somos por dentro?* *¿Por dónde va la comida que comemos?*, entre otras. También a través de algunas actividades de percepción del cuerpo, pueden generarse nuevos interrogantes, por ejemplo, el observarse el ritmo respiratorio y escucharse el latido del corazón antes y después de distintas actividades (después de correr, después de una relajación), pueden ser el punto de partida para indagar la función de estos órganos y con ello también empezar a reconocer algunos cambios de su cuerpo.

En relación con el cuidado de la salud, es posible realizar alguna entrevista a algún profesional para conocer sobre su trabajo y acerca de cómo pueden prevenirse las enfermedades. También es posible visitar alguna institución relacionada con el cuidado de la salud.

Entre otros contenidos posibles de trabajar, los relacionados con la alimentación saludable, incluyen aspectos vinculados a las propiedades de los alimentos, pero también a aspectos sociales y culturales. Por ello es importante en principio conocer los hábitos y gustos en relación con los alimentos que se consumen. Entre otras posibles actividades podrá partirse de interrogantes como *¿Qué alimentos les gusta comer y cuáles, no?* La/el docente podrá preguntar también si todo lo que les gusta comer le hará bien a nuestro cuerpo y cómo podemos averiguarlo. Con relación a ello, se puede proponer la entrevista a un especialista en el tema. También a partir de conocer los gustos del grupo, puede focalizarse el trabajo en aquellos alimentos que no son elegidos, pero son importantes para la salud. Por ejemplo, a muchas niñas y niños, no les gustan las verduras. Por eso, éstas pueden ser objeto de conocimiento y a partir de allí elaborar un itinerario en el que puedan conocer: *¿A qué llamamos verduras?* *¿Dónde las podemos obtener?* *¿A qué nos hacen bien?* *¿Qué comidas podemos hacer con verduras?* Estas preguntas dan lugar a diferentes actividades, entre las cuales es posible visitar una verdulería, para conocer de dónde vienen, cómo se llaman las mismas.

La salida a una huerta orgánica, como también el desarrollo de un proyecto de huerta y/o invernadero en el Jardín, en el que participen las familias y de la posibilidad de cosechar las propias verduras, contribuye a la alimentación saludable y al cuidado de la salud. Se puede elaborar, además, un recetario con diferentes verduras en el que participen las familias, para hacer las recetas en el Jardín. De esta manera, niñas y niños degustarán las verduras preparadas de diferentes formas.

- *El conocimiento del ambiente como entramado en diversidades familiares y comunitarias* ha de orientarse hacia la reconstrucción de saberes que permitan ampliar y reconocer diferentes relaciones de convivencia social en el marco de esas diversidades. Estas, en diferentes niveles, implican algún grado de comunidad y comunicación (Cullen, 2008). Sobre todo con relación al reconocimiento de las diversas redes de experiencias de las que niñas y niños forman parte y con referencia al lugar donde conviven en familias y en comunidades.

Por un lado, es sabido que las familias continúan siendo grupos de socialización primaria en contextos (Siede, 2017) y que éstas existen estructuradas de variadas maneras. Grupos que continúan cumpliendo un rol fundamental en la reproducción (progenie); en los cuidados mutuos de sus miembros; en el cohabitar lugares comunes (y las pautas culturales que los ordenan); en la unidad económica (sea para producir bienes como también para consumirlos), en la educabilidad de sus integrantes (en función de las pautas que enriquecen o no determinados conocimientos y comportamientos de las infancias), y en el soporte afectivo que ofrecen a sus miembros para el crecimiento con autonomía.

Al mismo tiempo también se sabe que las diversidades familiares, además de ser comunidades específicas, cohabitan en diversidad de ambientes comunitarios dando cuenta de que ningún grupo humano —a pesar de sus posibles acuerdos, consensos y disidencias— se constituye de una manera única y absoluta en el convivir. Es decir, que —en el marco de sus diversidades familiares— niños y niñas han de transitar sus infancias formando parte de diferentes, variados y cotidianos modos de organización comunal según sus diferentes contextos.

En este sentido, y respecto al abordaje de las familias y las comunidades es importante realizar un análisis crítico acerca de las ideas antes de abordar los contenidos sugeridos de este Eje con niños y niñas del Ciclo: *¿Desde qué concepción de familia partimos? ¿Qué hace falta para tener una familia? ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre las familias de los distintos grupos que forman nuestra comunidad? ¿Qué particularidades tienen muchas de las familias que se forman a partir de personas que nacieron en otros lugares?*

Por otro lado, y finalmente, las relaciones sociales de las que niños y niñas forman parte en diversidades familiares y comunitarias, constituyen determinadas vivencias que pueden recuperarse para potenciar determinadas situaciones didácticas, observando aquellas vivencias que les son propias en su contexto o compartidas entre grupos familiares en contexto. Estas vivencias configuran y en algunos casos instituyen relaciones intersubjetivas a partir de las que niños y niñas enriquecen sus experiencias de vida y que son visibles en el festejo de determinados hitos o eventos familiares y comunitarios. Es decir, forman parte de escenarios y contextos en los que las memorias constituyen maneras significativas de transitar sus propias experiencias.

Así, en la sala del Jardín, el ambiente social se presenta continuamente a través de

muchísimas y variadas situaciones cotidianas: el nacimiento de un hermanito, una huelga de docentes, el cumpleaños de un niño, una salida por el barrio, etc... Pero esta *omnipresencia del mundo social* no significa que constantemente se lo esté abordando más allá de una manera episódica o simplemente casuística.

En este marco, la memoria o el recuerdo implica una relación propia e individual con una experiencia ya vivida y ya transitada (*¡Al andar fuerte en el triciclo me caí y golpeé!*) o bien con una experiencia a transitar a modo de expectativa (*¡Me iré de vacaciones con papá en verano!*). Pero también incumbe a aquellas relaciones con un hecho que tuvo o que puede ser significativo para la propia experiencia (*He tenido un cumpleaños lleno de lindos regalos; ¡En dos días voy a cumplir años!*). Lo anterior implica concebir que todos y todas pueden tener memorias individuales y que éstas se construyen en función de la diversidad de personas y experiencias individuales, existentes en determinadas situaciones.

Ahora bien, como ya se observó, las personas vivimos en vínculo con otras y con diferentes grupos sociales. Aspecto a partir del cual podemos construir no solo experiencias vividas o expectativas a cumplir sino memorias colectivas, las cuales pueden compartirse o, no. Así, la memoria colectiva hace alusión ya no solo a una relación propia con determinadas experiencias vividas sino a una construcción intersubjetiva (Ricoeur, 1999) con otros y otras destinada a rememorar algo común, sea ese *algo* una experiencia vivida o una experiencia compartida con aquellas/os que la vivieron: por ejemplo, la memoria del Nunca más. En este sentido, las memorias colectivas implican una rememoración o recuerdo común con otros y otras. Y con ello un proceso de identificación común en aquello que es objeto de rememoración. Así, las memorias colectivas también pueden ser múltiples en función de la existencia de grupos sociales con memorias comunes.

En esta línea, resulta fundamental, por un lado —en el marco de una unidad didáctica o proyecto— priorizar el abordaje de los contenidos sugeridos vinculados a las diversidades familiares a partir de preguntas problematizadoras en torno a *¿Quiénes integran mi familia? ¿Quiénes son mis afectos? ¿Qué hacen papá, mamá, mi tío, mi hermana (entre otros)? ¿Por qué son importantes y por qué es importante lo que hacen por mí? ¿Qué hacemos un día en familia? ¿En que nos parecemos en lo que hacemos en distintas familias? ¿En que nos diferenciamos? ¿Cómo nos podemos cuidar en familia? ¿Qué nos gusta festejar en familia? ¿De qué manera festejamos? ¿Tenemos familias amigas? ¿Qué nos gusta hacer con ellas? ¿Qué otras familias podemos conocer? ¿Qué recuerdos son importantes en mi vida? ¿Qué recordamos de lo que nos gusta de nuestra familia? ¿Qué recuerdos familiares compartimos? ¿Cuáles no?*

Por otro lado, y respecto al abordaje de contenidos sugeridos vinculados a la convivencia social en el marco de las diversidades comunitarias, se propone priorizar preguntas problematizadoras en torno a *¿Cómo es la vida comunitaria en pueblos originarios de mi barrio o localidad? ¿Cómo es la vida comunitaria en pueblos migrantes de mi barrio o localidad? ¿Por qué hay gente que siempre vivió aquí? ¿Por qué hay gente que vive aquí pero que nació en otros lugares? ¿Qué roles y funciones se asumen? ¿Qué hábitos, creencias y costumbres les/nos identifican?*

Por último, y respecto a las memorias individuales y colectivas familiares y comunitarias, se sugieren considerar algunos de los siguientes interrogantes: *¿Qué se recuerda? ¿Por qué lo recordamos? ¿De qué manera se recuerda?* Interrogantes vinculados a dos aspectos centrales. Por un lado, aquel que involucra a las personas con la histo-

ria de vida y la historia personal y sus memorias individuales; es decir, con los hitos significativos en las experiencias de niños y niñas en contextos. Por otro lado, aquel aspecto vinculado con la conmemoración de hitos comunitarios a escala local, regional o nacional. Y que también permiten observar que la historia personal y familiar se inscribe en la historia de la comunidad a la cual se pertenece. Por ende, se han de encontrar semejanzas entre las propias historias y las historias de los/as compañeros/as (formas de crianzas, modos de vida, costumbres, etc.).

Con respecto al segundo aspecto es preciso considerar que, dentro del ámbito escolar, las efemérides han tenido un peso importante en el calendario oficial sobre lo que hay que recordar en determinadas fechas —y sobre determinados acontecimientos— y sobre aquello que no. En este sentido, la efeméride remite a un recuerdo o una rememoración de una memoria colectiva particular. Es decir, a la memoria individual y colectiva sobre una fecha y suceso particular. Y han tenido, en tanto efemérides, un espacio importante para su despliegue en los denominados actos escolares.

Ahora bien, los actos escolares no son sinónimos de las efemérides, aun cuando existan largas tradiciones que han asociado históricamente los primeros a las segundas. De hecho, los actos escolares han nacido y se han instituido como política pública de Estado desde 1887 a partir de un gesto de Pablo Pizzurno (1865-1940)²⁹ como una forma de rememorar (tener memoria) sobre unos acontecimientos particulares (las fiestas mayas) para tenerlos presentes con un sentido en particular: crear una identificación con la argentinidad aun no imaginada ni concretada durante esa época. La inquietud queda pendiente *¿Qué tan necesarias continúan siendo esas rememoraciones habituales en las experiencias de vida de niños y niñas del Siglo XXI?*

En la actualidad, mucha agua ha corrido debajo del puente. Y es posible reconocer algunas distinciones importantes vinculadas a una idea concreta: los actos escolares son algo más que las efemérides. Es decir, implican algo más que el hecho de rememorar (recordar) unos acontecimientos en particular. Esto abre a un abanico importante de oportunidades para revisar y enfocar su sentido y contenido.

Un acto escolar ha de entenderse entonces como una oportunidad más en la conformación subjetiva de niños y niñas. Como un espacio para compartir saberes y recorridos didácticos que contribuyan a la construcción de sentidos y memorias colectivas según su contexto. Espacio en el que se pueden incluir las efemérides, pero en los que la/el docente ha de asumir decisiones sobre *¿Qué ha de ser aquello que debemos recordar? ¿Cómo hacer para compartir saberes sobre una experiencia vivida o compartida? ¿Para qué rememorar al respecto? y ¿A quiénes les proponemos rememorar en determinados contextos?*

En este sentido, se habla de actos escolares para el enriquecimiento de saberes sobre una experiencia vivida o compartida; para que contribuyan a la construcción del sentido democrático de todo proceso de identificación o diferenciación de una experiencia vivida o compartida y a la construcción de memorias colectivas de y en diversidad de contextos sociales y comunitarios. Lo antes dicho, indica que se puede resignificar el sentido de los actos escolares, evitando formatos ficticios basados en efemérides clásicas para pasar a su construcción como espacios destinados a compartir saberes sobre lo ya construido luego de un trayecto relativamente prudente

²⁹ Maestro y educador argentino que sentó las bases del sistema nacional de educación primaria. También implementó en las escuelas los rituales escolares y efemérides.

en el tratamiento de alguno de los contenidos sugeridos. Y, con ello, considerar la relevancia de los valores (centrados en el respeto por lo diverso, en la valoración de la libertad y la autonomía, en la importancia de la independencia cotidiana, en la solidaridad comunitaria, en la soberanía de los pueblos, entre otros posibles) como una posibilidad y una parte sustancial del intercambio en estos espacios, con los tiempos actuales de niños y niñas en su contexto.

En este sentido, las ideas organizadoras pueden operar a modo de marco sobre el cual hilvanar relaciones posibles en torno a algunas de estas inquietudes. Visiones que, a modo de idas básicas a trabajar con niños y niñas, tengan por propósito orientar el abordaje de situaciones concretas de los contextos seleccionados y permitan atender y ponderar aquellos conocimientos de relevancia social en la enseñanza de estos. De este modo, se sugiere pensar y orientar algunas de estas inquietudes posibles sobre los contenidos de este Eje a partir de ideas organizadoras tales como:

- La historia personal y familiar se inscribe en la historia de la comunidad de pertenencia; por eso se hallarán semejanzas entre las propias historias y las historias de los/as compañeros/as (formas de crianzas, modos de vida, costumbres, etc.). A su vez, cada historia es única e irrepetible y por eso tiene diferencias y características propias. Estas historias varían de comunidad en comunidad y de familia en familia.
- Una persona interviene en variados vínculos comunitarios y familiares a lo largo de su vida e incluso en un mismo momento (la familia, la escuela, el barrio, la localidad, etc.). Como la sociedad es cada vez más compleja, los roles que cumple una misma persona se multiplican. Un/a mismo/a sujeto/a puede ser a la vez maestro/a, padre/madre de un niño o de una niña en edad escolar, miembro de un partido político, entre otras tantas posibilidades. El conjunto de actividades compartidas por las personas ha requerido de acuerdos básicos y normas. Estas normas fueron hechas por hombres y mujeres y se continuarán haciendo. Estas normas no son sólo las leyes jurídicas sino también las costumbres, los modales, los hábitos.
- Las personas necesitamos relacionarnos y agruparnos con otras para satisfacer muchas necesidades, para intercambiar bienes, para ayudarnos, para formar familias y fundamentalmente porque nos gusta. Por eso, formamos parte de grupos y de distintas comunidades. Los grupos y las comunidades no conviven de manera aislada, sino que se interrelacionan constantemente.
- En las sociedades conviven grupos de personas muy diversos y con características culturales distintas, gente que habla idiomas diferentes; que profesa distintas religiones, tradiciones; que tiene opiniones y gustos distintos, etc. Es importante actuar en el sentido de integrarlas y al mismo tiempo respetar su diversidad.
- La sociedad cambia en el presente y seguirá cambiando en el futuro, a la vez que conserva sus tradiciones y su memoria colectiva en forma de conjunto de prácticas que continúan y se transmiten de generación en generación. Si bien el cambio es constante, en el presente es factible encontrar testimonios materiales del pasado en las calles, monumentos, museos, placas, fotos a partir de los cuales reconstruir parte del pasado.
- Los eventos y rituales organizan el tiempo familiar, escolar y de la comunidad. En las ceremonias y celebraciones de la escuela, a partir de recordar sucesos, personas, grupos de personas significativos para una familia, una localidad, la provincia o el país, se celebra el hecho de estar juntos, de pertenecer, de encontrarse y “ser

en”, comunitariamente desde la diferencia; desde la diversidad.

- *El cuidado del ambiente* tal como se expresara anteriormente, los contenidos vinculados a la Educación Ambiental son transversales al tratamiento de los contextos como objeto de estudio, por ello las actividades relacionadas con el cuidado del ambiente deben partir de reconocer la necesidad de modificar o diseñar acciones para conservar y proteger el entorno. Ello sólo es posible si previamente se generaron situaciones para conocer (según el contexto), las diferentes formas de vida, sus características y relaciones con el entorno, como también si se brindaron situaciones de sensibilización hacia la naturaleza a través de diferentes actividades. Así, por ejemplo, si el contexto seleccionado es la *plaza*, y el trabajo se ha centrado sobre los seres vivos que la habitan, la función e importancia de la misma en el barrio, los tareas y personas que se requieren para su mantenimiento, las actividades que allí se realizan, cobrará sentido para niñas y niños cuidar sus plantas, mantenerla limpia, entre otros aspectos. Para ello, son variadas las actividades que pueden proponerse, dependiendo del contexto seleccionado y de sus problemáticas: entrevistas a especialistas, campañas de difusión a través de diferentes portadores de textos, actividades de restauración de la flora compartida con las familias, reutilización de material de desecho, entre otros.

Orientaciones didácticas para la construcción socio-cultural del conocimiento matemático

En referencia al conocimiento matemático, se conservan los contenidos y su organización propuestos en el Diseño Curricular de Nivel Inicial del año 1995, siendo que aun hoy tienen la misma relevancia. Dicha organización responde a la consideración de tres ejes a desarrollar en su enseñanza a niños y niñas de tres a seis años de edad: *Número natural y sistema de numeración; Espacio y formas geométricas; Magnitudes físicas y medidas*.

Es preciso destacar que, en este Campo, los dos ejes que se proponen para el Ciclo Maternal también se siguen abordando en este Ciclo. Esto es, continúa la *Exploración de objetos como portadores de significados matemáticos y su uso socio-cultural* y la *Exploración y aproximación al conocimiento matemático desde las prácticas culturales*.

Este ciclo tiene que brindar diversas experiencias con las condiciones adecuadas para que niños y niñas puedan dar cuenta de sus conocimientos informales y heterogéneos, y así recuperarlos para basar la enseñanza, en haciendo que los mismos se conflictúen, se amplíen y se superen. Los conocimientos matemáticos en este ciclo no serán necesariamente convencionales ni formales, serán aproximaciones parciales que se irán consolidando a través de los años, incluso en posteriores niveles educativos. El desafío es diseñar propuestas de enseñanza globalizadoras donde se articulen contenidos matemáticos — no como un hecho irreal o forzado — con los del propio Campo y también con los demás Campos presentados y Eje Transversal.

Niños y niñas en diferentes contextos interactúan con números, formas geométricas, medidas y relaciones espaciales. Por tal motivo se propone la enseñanza de contenidos relacionados con estas experiencias infantiles, a partir de situaciones problemáticas donde las propuestas lúdicas tengan un lugar preponderante, creando contextos significativos donde aparezcan los contenidos matemáticos *situados*. Lo anterior supone generar espacios de trabajo matemático en los cuales niños y niñas se enfrenten a un desafío intelectual; a que puedan construir conocimientos matemáticos y también se apropien de los

modos de producción de estos saberes, de esta manera particular de pensar, hacer y producir. Con estas sucesivas aproximaciones se irán construyendo los conocimientos donde la tarea docente será la de brindar oportunidades de acceso a estos saberes culturales.

Para que niños y niñas se conviertan en productores de estos conocimientos matemáticos será preciso que se enfrenten a la resolución de problemas donde puedan disponer de sus ideas previas, las cuales pueden ser erróneas, incompletas o no convencionales. De esta manera podrán encarar estos problemas involucrando saberes anteriores que deberán poner a prueba a través de alguna estrategia, donde la respuesta no resulte evidente al principio y para llegar a ella sea preciso producir alguna idea que no se disponía hasta ese momento. Así, el nuevo conocimiento modificará a los anteriores. Estos últimos sufrirán una transformación al construir nuevas estrategias para responder adecuadamente a la situación planteada. Las autoras del Diseño Curricular del Nivel Inicial de Neuquén³⁰ (1995, p. 184) afirman que:

El interés de un conocimiento matemático se da en la medida que éste exista como solución óptima para la resolución de un problema. Como dice Guy Brousseau 'El sentido de un conocimiento matemático está dado por los problemas que permite resolver, así como por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, etc.'

En la planificación, las propuestas de enseñanza de matemáticas pueden formar parte de alguna unidad didáctica o de un proyecto con el fin de enriquecer —desde la mirada de las matemáticas— la indagación e interpretación de un contexto del ambiente en particular, articulando con otras áreas como Ciencias Naturales o Sociales. También es posible diseñar propuestas articuladas con otros Campos de conocimientos o con el Eje Transversal Educación Digital.

Para plantear la enseñanza de contenidos específicos matemáticos es conveniente planificar secuencias didácticas, las cuales constituyen una serie de actividades relacionadas entre sí, que guardan coherencia y poseen un cierto nivel de complejidad que permiten avanzar en la construcción del conocimiento. En la implementación de cada actividad de la secuencia es necesario diferenciar los momentos del trabajo matemático, cada uno de ellos con particularidades propias. El primer momento consiste en la presentación de la situación a resolver, donde el o la docente tiene mayor protagonismo, dispone la organización grupal, propone la consigna, distribuye los materiales y con sus intervenciones va constatando que la tarea a realizar sea comprendida por todos y todas. El segundo momento, es el de la puesta en marcha del desarrollo propiamente dicho del juego o de la actividad propuesta. Aquí, niños y niñas se encuentran resolviendo el problema, intercambiando ideas y opiniones, mientras tratan de llegar a la solución de la situación. Las intervenciones docentes se suponen limitadas a mantener la dinámica grupal, a orientar la tarea individual y colectiva, dejando el protagonismo a niños y niñas en el desarrollo autónomo de sus particulares modos de pensar y de producir.

Por último, cuando ya el juego o la actividad han terminado, es el momento de compartir las producciones y de reflexionar sobre lo realizado, es la instancia de la puesta en común;

³⁰ Especialistas en Matemática. Profesoras Gema Fioriti, Rosa Martínez y Marta Porras.

de intercambiar las maneras de resolver, las estrategias usadas, los pensamientos surgidos. En este momento, es importante el sostén docente para que se genere una instancia más de producción matemática. Por ejemplo, en el juego de cartas *La mayor gana*, una pregunta para abrir las discusiones colectivas puede ser *¿Cómo se dan cuenta cuál carta es mayor?, ¿En qué se fijan?*

Para construir un conocimiento nuevo, además de la resolución de problemas, es preciso instalar en las salas este tercer momento de la actividad matemática: la puesta en común, siendo una instancia de comunicación colectiva, de reflexiones individuales y grupales de cómo se resolvió la situación propuesta, de las ideas que circularon en torno a la tarea, de las estrategias que se consideraron y de las que se rechazaron, de los posibles errores, constituyendo así un momento privilegiado para comunicar, explicar, refutar, argumentar en relación con los conocimientos matemáticos que se pusieron en juego en la búsqueda de solución del problema. Estas experiencias de socialización —escuchar al otro/a, exponer ideas ante los demás, disentir con otros/as, llegar a acuerdos— son una oportunidad más de hacer matemática en las salas donde se valora tanto el pensamiento individual como las producciones colectivas, reconociendo así la importancia fundamental de las interacciones sociales en la producción del conocimiento. Es preciso que los y las docentes reconozcan esta instancia como un momento potente para el trabajo intelectual matemático de niños y niñas.

La actividad de producción de conocimiento matemático, a través de problemas y de las reflexiones sobre ellos, se supone mediatizada por las intervenciones docentes. Por ende, es importante el acompañamiento docente a través de propuestas de actividades, de preguntas, de repreguntas, que habiliten y promuevan el funcionamiento de los conocimientos matemáticos en este trabajo intelectual de niñas y niños. Estas intervenciones favorecen la evolución de las ideas en construcción. También es fundamental propiciar interacciones entre pares; entre docentes y grupos de niños, niñas. Dentro de las intervenciones está la comunicación de consignas, es preciso que éstas sean claras, sin ambigüedades, completas y que propongan qué tarea hay que realizar, pero no cómo realizarla. Por ejemplo, en la *búsqueda del tesoro*, si se anticipan los puntos de referencia clave, dejaría de ser un problema para los niños y niñas de la sala.

Según las decisiones docentes, una secuencia didáctica puede abordar un mismo aspecto de un contenido; puede ir complejizándolo en las sucesivas actividades; puede mostrar diferentes sentidos o usos del mismo concepto; etc. La tarea de planificación se ve enriquecida con la identificación de variables didácticas. Las mismas contribuyen a pensar en posibles complejizaciones del contenido, implementando ciertas modificaciones de acuerdo con los materiales —dados con constelaciones o con símbolos numéricos, medir con la misma unidad de medida o diferente—; según las consignas —ir a mirar una maqueta para hacer otra con la misma ubicación espacial, una o más veces—; según la organización grupal —grupos emisores y receptores en una actividad de comunicación de características de cuerpos geométricos—; entre otras posibilidades.

En las propuestas didácticas es muy importante considerar a los juegos como recursos para presentar los problemas matemáticos. Las y los docentes son quienes brindan el espacio para jugar, pero en este caso serán los/as que ofrecerán oportunidades para aprender a través de los juegos. Para esto es preciso conocer bien las reglas, los materiales, las implicancias didácticas posibles, los contenidos que se pueden abordar con determinados juegos, cuáles son los juegos conocidos, cuáles pueden ser nuevos, si hay que jugarlos varias veces para apropiarse de las reglas, cuáles son de azar o de estrategias, entre

otras consideraciones.

Asimismo, a través de los juegos se puede fomentar un espacio de conocimiento y de respeto hacia otros juegos u otras maneras de jugar pertenecientes a otras culturas, generando puentes para establecer una mejor comunicación. Para Bishop (1998, p. 20), tanto la producción de conocimiento matemático como las prácticas del jugar son actividades sociales y se encuentran en todas las culturas; “todas las personas practican algún juego”, además agrega que “cuando alguien enseña en una situación multicultural necesita conocer juegos que sean universalmente conocidos y practicados. Incluso hay algunos juegos que se practican exactamente del mismo modo en distintos países y en todos los continentes.” Los juegos son muy diversos, pero aún más lo son las formas del jugar.

Los juegos contribuyen a desarrollar la autonomía, constituyen un excelente recurso ya que son bien recibidos por niñas y niños que casi siempre se muestran predispuestos/os a jugar. Durante los juegos es posible que todos/as los/as jugadores/as tengan una participación activa. También se pueden repetir muchas veces sin que resulte redundante, dan lugar a formar diversos grupos con diferentes criterios. Para llevar a las salas pueden ser juegos de dados, tableros, cartas, recorridos o pistas, búsqueda, construcciones, dramatización, entre otros. Hay que destacar que el juego por sí mismo no es lo que asegura el aprendizaje, sino la situación que represente un verdadero problema, además de las reflexiones que se puedan compartir en relación con el contenido a enseñar y de las intervenciones docentes que potencien el trabajo matemático de niñas y niños. Algunos juegos para proponer pueden ser:

- La escondida, para apropiarse de la serie numérica oral.
- Compradores y vendedores, un almacén donde se colocan precios a los productos que se venden y los clientes, utilizando figuritas de dinero, compran esos productos, para abordar el uso social del número.
- Dados, para poner en juego el número como memoria de la cantidad, para cardenalizar.
- Derribar bolos, pescar pececitos, donde sea necesario el registro de cantidades en cada tiro o para recuperar la información en otro momento.
- De cartas: la escoba de 7 o el memotest —levantar dos cartas que sumadas den diez—, donde se involucra el número para calcular.
- De recorridos o pistas, avanzar tantos casilleros como puntos saco en el dado, para comparar cantidades.
- De cartas con números escritos “grandes”, para comparar dichas escrituras.
- El castillo (tabla de doble entrada con números escritos hasta el 50, como mínimo), para visualizar algunas regularidades del sistema de numeración.
- La búsqueda del tesoro, para representar e interpretar posiciones y trayectos utilizando puntos de referencia.
- El veo-veo, para ubicaciones espaciales de objetos.
- De adivinación de figuras y cuerpos, a través de descripciones de índole geométrico.
- De trasvasado de agua, arena, utilizando unidades de medida convencionales y no convencionales.

- Es importante considerar en las propuestas de actividades la utilización de diversos recursos. Entre ellos, algunos que se pueden tener presentes en las salas son:
 - Portadores numéricos como fuente de información, como uso social del número. Pueden ser almanaques, dinero en figuritas, banda numérica, juegos como lotería, cartas, catálogos de supermercados.
 - Tablas y gráficos sencillos para interpretar información numérica. Por ejemplo, organizar en una tabla y/o un gráfico la cantidad de días de lluvia, de viento y de sol que se registraron en el mes de septiembre, según el calendario. Revisar diarios, revistas, libros, etc., donde se encuentren tablas y gráficos para conocer alguna información.
 - Maquetas para interpretar relaciones espaciales e involucrar puntos de referencias (granja, ciudad, plaza).
 - El geoplano para representar figuras planas.
 - Sellados de objetos que dejan huellas con formas geométricas.
 - Objetos de madera que tengan forma de poliedros y cuerpos redondos, para reconocer diferencias y similitudes en cuanto a las características geométricas.
 - Instrumentos de medición como balanzas, centímetros, relojes, recipientes graduados.
 - Calendarios para abordar la serie numérica escrita y para trabajar la medición social del tiempo.

La intencionalidad de utilizar juegos y otros recursos en el desarrollo de las secuencias didácticas en las salas del Ciclo Infantes responde a proponer problemas que representan desafíos a resolver; recuperar y poner en funcionamiento los conocimientos que niños y niñas han elaborado previamente; la elaboración de nuevos conocimientos; provocar la resolución de las situaciones problemáticas involucrando diversas estrategias; promover un trabajo colectivo en torno a la reflexión de los problemas. De esta manera se propicia el quehacer matemático en las salas.

Para la selección y adaptación de los contenidos es preciso considerar las particularidades de cada sala en cuanto a las posibilidades de cada niño o niña con el propósito de que sus conocimientos progresen de manera continua a lo largo del Nivel.

5.1.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. (2019). Razones para no explorar los conocimientos previos de los alumnos al iniciar un proyecto de enseñanza en Ciencias Sociales. En Funes, G. y Jara M. (Comp.) *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales*. Tramas y vínculos. Neuquén. Universidad Nacional del Comahue. Ed. EDUCO. pp. 67-76.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. España, Madrid: Akal S. A. pp. 1-224.

Azzerboni, D. (2008). Los sujetos que aprenden en el jardín maternal. En Azzerboni, D., Origlio, F. Ortega, G. y Ullúa, J. *Ideas y experiencias para el Jardín Maternal*. Argentina. Buenos Aires: Puerto creativo. pp. 9-50.

Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En: Jara M. A. y Funes, A. G. (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Neuquén. Universidad Nacional del Comahue. Ed. EDUCO. pp. 13-30.

Baroody, A. (1997). *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. Argentina. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.

Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En: Santisteban A. y Pagés, J. (coord.) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. España. Madrid: Edit Síntesis. pp. 249-268.

Beneito, N. (2011). *El acompañamiento del desarrollo. Las ideas de Emmi Pikler*. Argentina. CABA. Línea Gráfica Grupo Impresor.

Bernardi C. y Grivosky L. (2008). Orientaciones didácticas para el nivel inicial. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires

Bernardi, C Kaufmann, V. Serafini, C. Serulnicoff, A. (2015). El ambiente social y natural. Serie *Cuadernos para el Aula*, Volumen 3. Ministerio de Educación de la Nación.

Bishop, A. (1998). El papel de los juegos en la educación matemática. Madrid. *Revista UNO*, 18, pp. 19-30.

Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona. Paidós Educación.

Bosch, M. (2000). Un punto de vista antropológico: la evolución de los "elementos de representación" en la actividad matemática. En Climent, N.; Contreras, L.; Carrillo, J. (eds.) Cuarto Simposio de la Sociedad Española de Investigaciones en Educación Matemática. Huelva. pp. 15-18.

Charlot, B. (1991). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas [trad.] En Bkouche, R.; Charlot, B.; Rouche, N.: *Faire des mathematiques: le plaisir du sens*. Francia París: Armand Colin.

Coccoz, V., Lozada, M., Scheuer, N. y Salsa, A. (2018). La experiencia corporizada promueve la comprensión numérica temprana: un estudio con niños de tres años de edad. [Ponencia] En *V Encuentro de Investigadores en Desarrollo y Aprendizaje*. Rosario 3 y 4 de octubre 2018.

https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?keywords=&id=24416&congresos=yes

Consejo Federal de Educación. (2008). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional 26150. Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. [PDF] <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/43-08-anexo-1.pdf>

Consejo Provincial de Educación del Neuquén. (2015) Serie Documentos de Desarrollo Curricular para las Instituciones Educativas de la Provincia del Neuquén El ambiente social y natural en el Nivel Inicial

Consejo Provincial de Educación del Neuquén. (2014) Serie Documentos de Desarrollo Curricular para las Instituciones Educativas de la Provincia del Neuquén El juego en el Nivel Inicial.

Cullen, C. (2017). *Reflexiones desde nuestra América*. Buenos Aires: Editorial Las cuarenta.

Cullen, C. (2008). El lugar del otro en la educación moral. En *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires. Paidós. Planeta Editores pp. 127-136.

Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.

Dólera García, A. y Rosselló Jiménez, M. (2013). Ciencias sociales en Educación Infantil: el aprendizaje dialógico como propuesta educativa. En Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (Ed.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. UAB-AUPDCS. pp. 145-156.

Fayol, M. (1994). Número, numeración y enumeración, qué sabemos de su adquisición. Francia. París: *Revue Francaise de Pédagogie*, 70.

Frabboni, F., Galletti, A. y Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: El ambiente*. Barcelona: Editorial Fontane.

García, M. y Domínguez R. (2011). Distintas miradas sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales, en García, M. y Domínguez R. *La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*. Argentina. Rosario. Homo Sapiens.

Goldstein Beatriz (2006). Sexualidad y educación: un encuentro posible entre niños, maestros y familias. En *Educación sexual desde la primera infancia. Revista de 0 a 5*. Edición Buenos Aires. Novedades Educativas

Goncalves, S.; Segura A. y Mosquera M. (2015). *Didáctica de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*. Buenos Aires. Ed. Bonum.

Goris, B. (2006). *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Kamii C. y Devries R. (1987) *El conocimiento físico en la educación preescolar-Implicaciones de la Teoría de Piaget*. México. Ed. Siglo XXI.

Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires Paidós Editorial. Grupo Planeta.

Ley N° 26.206 de 2006. De Educación Nacional Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.me.gov.ar>

Lizarzaburu, A. y Zapata Soto, G. (2001). *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*. Madrid: Ediciones Morata.

Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature*. Washington D. C.

Hill: Algonquin Books.

Marchese G. (2005). *Educación ambiental en las plazas: Propuestas para trabajar en un entorno cercano*. Rosario. Homo Sapiens.

Marpegán, C. M. (2004). *Didáctica de la educación tecnológica: articulando fines con métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Matozzi. I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. In: C.I.D.I. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*. Italia. Milano: Mondadori. pp. 65-81.

Merino, G. (1998). Cómo organizar el trabajo en el aula. En: *Enseñar Ciencias Naturales en el tercer ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires: Ed. Aique.

Nieda J. y Macedo, B. (1997). Las fuentes del currículum. En: *Un currículum científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Biblioteca Digital de la OEI. <https://www.oei.es/historico/oei-virt/curricie/index.html>

Pages Blanch, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. En: *Cad. Cedes, Campinas, 30, 82. set.-dez.* pp. 281-309. <http://www.cedes.unicamp.br>

Pérez Echeverría, M. y Scheuer, N. (2005). Desde el sentido numérico al número con sentido. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (4), pp. 393-407. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Picco P., Soto, C. (2013) Experiencias para la Educación y Cuidado para la Primera Infancia. *Temas de 0 a 3 años*. Ministerio de Educación de la Nación.

Quaranta, M. E. (1998). ¿Qué entendemos hoy por hacer matemática en el nivel inicial? En *Revista de 0 a 5*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife producciones.

Rodríguez, C. y Scheuer, N. (2015). La paradoja entre el bebé numéricamente competente y el lento aprendizaje de los niños de dos a cuatro años de edad. *Estudios de Psicología*, 36:1, pp. 18-47.

Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Libros del Zorzal.

Sarlé, P. (2011). Juego y Educación Inicial. *Serie Temas de Educación Inicial*, Ministerio de Educación de la Nación.

Secretaría de Estado de Educación Provincia de Neuquén (1995). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. [PDF]

<https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularniveleinicial.pdf>.

Serulnicoff A. (1999). Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales. En *Ciencias Sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social*. Ediciones Novedades Educativas.

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires Paidós Edit. Grupo Planeta.

Sinclair, H.; Stambak, M.; Lézine, I.; Rayna, S. y Verba, M. (1982). *Los bebés y las cosas o la creatividad del desarrollo cognoscitivo*. Barcelona. Gedisa.

Soto C. y Vasta L. (2006). Las actividades y juegos de exploración con objetos y materiales

y sus propiedades físicas y culturales en la escuela infantil. [PDF]

<https://www.entramar.mvl.edu.ar/wp-content/uploads/2015/01/Juegos-de-conocimiento-f%C3%ADsico.pdf>

Soto C. y Violante R. (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós Grupo Planeta

Spakowsky, E., Label, C. y Figueras, C. (2005). La organización de los contenidos en el jardín de infantes. Buenos Aires: Editorial Colihue. pp. 15-28.

Urcola, D., Kac, M. y Candia, M. (2018). *El ambiente en el Jardín Maternal. 0 a 5*. La educación en los primeros años. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Varela, B. y Ferro, L. (2007). *Las Ciencias Sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Colec. Nuevos caminos en la educación inicial. Buenos Aires. Colihue. pp. 9-120.

Violante, R. (2011). La centralidad del juego como uno de los Pilares de la Didáctica de la Educación Inicial. [Conferencia] Cátedra Abierta Juego. Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación 2011.

<https://docs.google.com/document/d/1ptlNY34oA9jsfyuoCB7wQfx-dlfEugm94ov9IVrLQ/edit>

Weissmann, H. (comp.). (2013). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós Ed, Grupo Planeta.

Zabala, A. (1999). El Enfoque Globalizador. Documento para el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica. Gobierno de México. Secretaría de Cultura

https://vidaacademicaenlinea.cenart.gob.mx/aulavirtual/archivos/12/docs/acts/ent2/biblio_comp/Zabala,

Zabalza Beraza, M. (2016). *Educación Inicial y territorio. El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno*. Rosario. Homo Sapiens.

5.2. CAMPO DE CONOCIMIENTOS Y SABERES EN EXPERIENCIAS ESCOLARES DE LA COMUNICACIÓN Y LA EXPRESIÓN

Cada uno de nosotros tiene derechos culturales: el derecho al saber, pero también el derecho al imaginario, el derecho a apropiarse de bienes culturales que contribuyen, en cada edad de la vida, a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía — sin la cual no hay pensamiento — a la elaboración del espíritu crítico. Cada hombre y cada mujer tienen derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana.

Michèle Petit (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público

Este campo fue pensado como una categoría que incluye distintos lenguajes que evidencian su dimensión comunicacional. La comunicación está pensada aquí como actividad humana en la cual los/as integrantes de un grupo elaboran un acuerdo acerca de lo que es el mundo en el que están inmersos/as. Es así que, mediante la interacción comunicativa, se construyen mundos representados. La esencia de la comunicación se da en la transmisión de sentidos, por lo que está íntimamente ligada a lo que los interlocutores e interlocutoras tienen en común.

La comunicación es tradición y novedad. Cada interlocutor/a es portador/a de una historia, ya que trae consigo la impronta de su comunidad. A la vez, la comunicación es creadora, productora de novedades. Es creación y expresión de sentidos.

La palabra “expresión” proviene del latín y está compuesta por el prefijo *ex-*, que significa “hacia afuera”, y *pressus*, “presionar”. Es decir, presionar o esforzarse por sacar afuera algo y manifestarlo. En este sentido, se concibe a la expresión como un poner afuera; hacer público lo que antes era de dominio privado. No se habla aquí de la mera liberación emocional, sino de una intencionalidad que implica una selección de significados (qué expresar), de medios (con qué expresar), y un determinado uso de los medios (cómo expresar)³¹.

Se incluye en este campo, las Prácticas Sociales del Lenguaje, la Literatura, las Artes Visuales, la Música, la Expresión Corporal y la Educación Musical como disciplinas específicas dentro de la Escuela infantil. Tanto la Educación Artística en sus diversos lenguajes como las prácticas sociales del lenguaje poseen un cuerpo específico de conocimientos, con valor en sí mismos, que pueden ser entramados para ofrecer a bebés, niños y niñas experiencias integrales.

Dichos lenguajes se articulan en el Campo de la comunicación y la expresión puesto que el Nivel Inicial es un espacio privilegiado y colectivo donde circulan los diversos lenguajes y donde se produce el encuentro intersubjetivo que posibilita intercambios tendientes a la construcción de un mundo compartido.

Es esperable que, desde el nacimiento, bebés, niños y niñas sean recibidos/as e incluidos/as en la cultura y en el lenguaje, de un modo especial, por sus familias y comunidades.

³¹ Comunicación y expresión pueden parecer denominaciones sinónimas. Por ejemplo, un bebé que llora expresa dolor, lo comunica. Sin embargo, expresar no siempre implica comunicarse. Un niño o una niña dibujan y, al hacerlo, expresan emociones y/o vivencias, pero pueden no mostrar esas creaciones. Al no haber receptor/a no se concreta el acto comunicativo.

La Escuela Infantil continuará (o iniciará) esos primeros contactos. Con el folclore infantil, con el juego, con el canto, con el baile y con el gesto se creará con ellos y ellas un entramado de palabras, sonidos, movimientos e imágenes que constituirán un particular modo de aprehender el mundo. Ese será el entramado que los enlazará con los otros y a las otras, con su historia y con el acervo cultural.

Ejes estructurantes que configuran la identidad del campo

Eje estructurante 1. Prácticas sociales del lenguaje

Desde la concepción del Nivel Inicial como lugar de comunicación, de expresión y de encuentro, donde dialogan múltiples voces, se piensa a los/las bebés, niños y niñas como partícipes plenos de las prácticas sociales del lenguaje. En las salas, todos y todas balbucean, juegan con el lenguaje, conversan, narran, discuten... Los docentes y las docentes re-crean las prácticas de lectura y escritura cuando plantean la necesidad de usar la lengua escrita: leen en voz alta, anotan, proponen escribir, escriben al dictado, habilitan escrituras no convencionales... Crean cotidianamente ocasiones propicias para hablar y escuchar, leer y escribir y, de ese modo, andamian y enriquecen las potencialidades comunicativas de las infancias.

Dada su ubicuidad, las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura atraviesan todos los campos del conocimiento: en las salas se habla, se lee y se escribe para saber más sobre un tema, para expresar y compartir sensaciones o emociones, para narrar vivencias personales, para inventar mundos ficticios, para jugar y acordar las reglas del juego, para consensuar las normas de convivencia, etc. En consecuencia, estas prácticas sociales constituyen un eje de este Campo a los fines de desplegar su especificidad.

Eje estructurante 2. Las experiencias estéticas

Según Vigotsky (1999), los procesos de apropiación de la cultura suceden desde el nacimiento y las experiencias contribuyen a un desarrollo potenciado de las posibilidades de imaginación y creación. El discurso artístico es integrador porque conjuga saberes específicos de las diferentes expresiones del arte y porque toma conocimientos de otros campos de la cultura. Se nutre también de los vínculos, los gestos, las miradas, la emoción, la percepción, la creatividad, la apreciación estética y la producción. En definitiva, amplía y complejiza las posibilidades de expresión y comunicación de bebés, niños y niñas.

Los griegos usaban varios términos para definir la percepción. Si bien el sentido más común del término es el de *recoger algo* (la percepción referida a lo que se recoge a través de los sentidos: gusto, tacto, olfato, oído y vista), puede haber sensación sin percepción, pero no puede haber percepción sin sensación. La percepción no es la mera información recibida a través de los sentidos; requiere de una construcción intelectual, gnoseológica, del pensamiento, ya que al percibir se ponen en funcionamiento criterios o conceptos que se han construido acerca de la realidad. Otorgar direccionalidad e intencionalidad a la percepción facilita un estadio más cercano a la observación, discriminación auditiva, apreciación, contemplación y al análisis profundo de los aspectos constitutivos de los lenguajes artísticos.

Vea Vecchi (2013) dice que los/las bebés, niñas y niños son creativos/as porque son sen-

sibles a lo que los/las rodea. No tienen prejuicios; están dispuestos a cambiar sus ideas, hacen aprendizajes holísticos, no clasifican lo que conocen; están más abiertos a las percepciones sensoriales que son más ricas y no especializadas. Esta autora sostiene que,

algunas características de la creatividad son claras y citadas a menudo: pensamiento divergente, curiosidad, no sumisión a la autoridad, flexibilidad, espíritu crítico, pensamiento analógico, capacidad de establecer relaciones, dimensión estética, [...] aceptación de las contradicciones, [...] capacidad de sorprenderse, de crear metáforas y de hacer metacogniciones. (Vecchi, 2013, p.185).

Esto es posible si las/los docentes se disponen corporal y emocionalmente para construir propuestas pedagógicas ricas, en las que se realiza una selección adecuada de los materiales y cuando se habilitan espacios que propicien el despliegue de la creatividad.

La producción refiere a un proceso de construcción en el que se combinan acciones tales como seleccionar, organizar y componer. Proceso basado en experiencias en las que se producen negociaciones implícitas entre las intenciones de quien produce y las posibilidades de los recursos y materiales con las que se concretan. Niños y niñas eligen entre las diversas opciones que cada lenguaje pone a su alcance. Exploración, percepción, creación y producción son procesos imbricados entre sí. Por ejemplo, a partir de diversas imágenes y sonidos se produce una secuencia sonora que luego puede ser bailada; a partir de la verbalización de percepciones sensoriales, será posible escribir un poema, o mediante la exploración de un material como la arcilla, se modela un objeto bi o tridimensional.

Ema Brandt (2011 p. 29) entiende por experiencia “el cultivo de una sensibilidad particular para contemplar y crear imágenes, sonidos, movimientos, palabras en forma poética, desvinculándolos de su función instrumental” También la autora expresa que “la experiencia estética se refiere al proceso individual a través del cual se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes” (p. 64). Para Eisner (2004), la experiencia estética requiere el desarrollo de la capacidad de imaginación y de vivencias saturadas de emociones. Entonces, la construcción de conocimiento, para consolidarse como un aprendizaje significativo, necesita anclarse en el registro de lo vivido a través de la experiencia.

Por su parte, en términos de Larrosa (2006), la experiencia es vivencia personal y encuentro con la alteridad. Es el reconocimiento de lo otro; la sorpresa del/a otro/a que irrumpe y transforma. En el contexto de la Educación Inicial, los lenguajes artísticos aportan una visión sobre el mundo que es, a la vez, individual y colectiva, única y plural.

Las experiencias estéticas se resignifican y amplían cuando la Escuela Infantil abre sus puertas a la comunidad. Por ejemplo, a partir de propuestas artísticas que habiliten el encuentro y la construcción colectiva, cuando se convoca a las familias para compartir una propuesta artística, las canciones tradicionales de cada comunidad, los cuentos de los abuelos y abuelas, los juegos de otras infancias. Según Javier Abad Molina (2013),

El arte se convierte, entonces, en un compromiso para aprender de nosotros mismos y de los demás. [...] Se basa en conceptos como la democracia cultural, la participación inclusiva de toda la comunidad educativa y el diálogo para el consenso. [...] Esta idea del arte como estado de encuentro con el otro se basa

en relaciones de confianza mutua pues cada aportación se considera valiosa por ser original y única. (p. 1)

Se piensa a la Escuela Infantil como lugar donde los lenguajes artísticos generan experiencias estéticas significativas sustentadas en lo ético y en lo político tanto para las infancias como para las personas adultas. Desde lo ético, fundada en una concepción de educación que considera a las infancias como merecedoras respeto, compromiso y atención a los detalles del acontecer cotidiano. Lo político, refiere al compromiso personal y colectivo con el Derecho a la Educación y al Cuidado. Según este Diseño Curricular “el Derecho al Cuidado [...] implica una nueva concepción de la relación entre sujetos, familias, escuelas y Estado, basada en la responsabilidad social del cuidado de las personas”. Participar de las experiencias estéticas puede sensibilizar y enseñar a “agudizar los sentidos para captar situaciones de padecimiento y articular acciones anticipatorias³². Se vuelve necesario, entonces, mediar responsablemente en el abordaje de dichas experiencias, conociendo las herramientas legales de atención o intervención cuando sean necesarias.

Desde una concepción integral de la Educación Infantil, bebés, niñas y niños, junto a docentes y familias, componen una pequeña comunidad donde se comunica, habla, lee, escucha, escribe, canta, danza, dibuja, pinta, percibe, explora, observa, habita y transforma el espacio; se disfruta y se participa sensiblemente de experiencias estéticas.

Eje estructurante 3. Música como disciplina específica

La Música como lenguaje artístico comunica, expresa, construye modos de comunicación y propicia la vivencia de experiencias estéticas. Como disciplina a ser enseñada en el Nivel Inicial, está contenida en el campo de la Comunicación y Expresión, pues la propia definición del campo incluye sus categorías epistemológicas identitarias.

Delimitado el lugar de la Música en el campo, el ordenamiento de sus desarrollos como parte de la trama curricular especifica *qué, cómo, por qué, y para qué* enseñar Música como responsabilidad indiscutible de profesoras y profesores de esta disciplina.

Finalmente, en este Diseño Curricular se sienta posición respecto de una concepción de *infancias* en plural, y de bebés, niñas y niños como “sujetos activos, constructores de sus propios conocimientos, que tienen intereses y necesidades que les son propios e importantes recursos para desplegar, si no se les ponen cercos ni fronteras estigmatizadoras”³³. Esta misma concepción debe orientar los procesos de selección de los objetos culturales que son puestos a su disposición en las salas: apartar aquellos en los que las infancias sean subestimadas en sus potencialidades de compresión y disfrute; y optar por los que contribuyan a su formación integral como partícipes y protagonistas de experiencias estéticas, al decir de Graciela Montes (2006) “plenos y poderosos.”

Propósitos generales del campo

- Enriquecer las posibilidades de expresión y comunicación de bebés, niños y niñas uti-

³² D.C. 2020 cap. 3 MARCO SOCIO POLÍTICO PEDAGÓGICO 3.2 Derecho a la Educación y Derecho al Cuidado. Inscripciones y principios político-pedagógicos.

³³ D.C. 2020 cap. 3 MARCO SOCIO POLÍTICO PEDAGÓGICO 3.3 Marco Pedagógico de la Educación Inicial.

lizando diversos lenguajes: verbales y no verbales, la palabra (oral y escrita), la música, las artes visuales, la expresión corporal, el teatro y el teatro de títeres.

- Recrear en las salas el entramado de sonidos, palabras e imágenes que habiliten el ingreso de bebés, niños y niñas a la cultura, transmitiéndoles el acervo colectivo.
- “Socializar con ética los bienes culturales, incrementando intereses infantiles y promoviendo experiencias participativas, en aras de promover el pensamiento productivo, el juicio crítico y la imaginación creadora”.³⁴
- Propiciar la vivencia de experiencias estéticas, tanto en su producción como en su recepción, que sean vividas como tales: significativas, conmovedoras, gozosas, disfrutables y transformadoras.
- Revalorizar la diversidad cultural y promover instancias en las que se validen y visibilicen los acervos culturales portados por las infancias.
- Plantear situaciones problematizadoras que habiliten búsquedas, interrogantes, experimentaciones, reflexiones, curiosidades a los fines de potenciar el proceso de creación.
- Generar saberes que permitan anclajes y contextualizaciones en vinculación con los derechos a la expresión y la diversidad cultural.
- Garantizar espacios, tiempos y selección de obras de calidad estética (textos, textos literarios, fotografías, historietas, instalaciones, obras pictóricas, dibujos, imágenes, diferentes estilos de música, melodías/canciones, esculturas, etc.) para que bebés, niños y niñas se formen como protagonistas, espectadores y transformadores de su cultura.

Eje estructurante N°1: Prácticas sociales del lenguaje

Lo primero que debiéramos enseñarle a un niño es a honrar orgullosamente su lengua materna. Y cuando hablo de lengua materna no me refiero tan solo al español, al aimará, al quechua, al guaraní, al portugués... Nuestras lenguas maternas son nuestros linajes lingüísticos, la lengua hogareña, la lengua que se cocinó en las ollas de nuestras casas. Porque no hay un solo español ni un solo guaraní; porque cada casa, cada barrio, cada madre es un dialecto.

Liliana Bodoc (2016), La palabra y la honra

La Provincia del Neuquén presenta un universo lingüístico complejo en el que las variedades dialectales del español conviven con otras lenguas. Muchos habitantes de nuestra provincia son bilingües: además del castellano en sus múltiples dialectos, hablan mapuzugun, quechua, aimara, guaraní, kalderash y ludar, entre otras lenguas. En este contexto, las salas de la Escuela Infantil se configuran como comunidades de habla, heterogéneas y dinámicas. Se constituyen como redes sociales en las que conviven distintas lenguas y usos que conllevan connotaciones de género³⁵, región y clase y que están más o menos alejados de la lengua castellana estándar.

³⁴ D.C. 2020 cap. 3 MARCO SOCIO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

³⁵ El uso del lenguaje inclusivo implica transgredir la norma lingüística que considera el masculino como genérico. Adherir a la norma lingüística (tanto en la oralidad como en la escritura) supone nombrarlos a ellos, invisibilizarlas a ellas y discriminar las disidencias. En esta norma no hay neutralidad, sino omisión. Se apuesta aquí por instalar en la Escuela Infantil prácticas sociales de oralidad, de lectura y de escritura que nombren usando formas explícitas de inclusividad.

Por otra parte, la *lengua que se escribe* es una variante prestigiosa, definida social, política e históricamente. Es un sistema semiológico distinto de los usos orales y está altamente normativizada. De allí que su aprendizaje sea un proceso largo y complejo, y que las sociedades hayan creado una institución específica para su transmisión: la escuela. El dominio de la escritura construye ciudadanía y es la escuela la encargada de garantizar las condiciones para que las infancias se apropien de ella. Los puntos de partida para el aprendizaje de la lengua escrita son, por lo tanto, diferentes para todos y todas. Las lecturas ingenuas o prejuiciosas de esta realidad ocasionan intervenciones docentes des-
acertadas. El análisis de la heterogeneidad y de los conflictos inherentes a ella, incluida la toma de conciencia de que la lengua escrita que se enseña es la lengua de la hegemonía, son imprescindibles para pensar la intervención didáctica.

Es necesario, entonces, revisar el modelo alfabetizador tradicional homogeneizante y pensar en una enseñanza de la oralidad, de la lectura y de la escritura basada en la realidad intercultural y plurilingüe de nuestra provincia. Según Rebeca Anijovich (2014), “la preocupación por la diversidad en educación [...] instala en los sistemas educativos un debate profundo acerca de la equidad y la justicia, una dupla que consideramos inseparable al tener que definir políticas educativas” (p. 21). El desafío consiste en encontrar un equilibrio entre lo *común* y lo *diverso*, donde lo común no se interpreta como lo *uniforme* sino como lo posible, lo abierto, lo que es para todos y todas. La idea no es incluir para uniformizar sino, por el contrario, incluir para diversificar.

¿Por qué enseñar las prácticas del lenguaje?

Los aportes de disciplinas como la sociología, la historia cultural, la etnografía y la antropología han orientado las investigaciones educativas sobre la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura en contextos educativos. En los últimos veinte años (el libro de Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, data de 2001) se produjo una reconfiguración del objeto de enseñanza de la didáctica de la lengua: se enseñan las prácticas sociales del lenguaje.

Heredera del concepto de *praxis* (en oposición a *teoría*), la idea de práctica social recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. Parafraseando a Delia Lerner (2001), es necesario preservar dentro de la escuela el sentido que la oralidad, la lectura y la escritura tienen fuera de la escuela como prácticas sociales para lograr que los niños y las niñas se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de hablantes, lectores y escritores (p.27). Desde esta perspectiva, se enseñan los *quehaceres* –que no son actividades, ni objetivos, ni contenidos procedimentales– es decir, lo que *hacen*³⁶ los hablantes, los lectores y los escritores cuando hablan, leen o escriben. Para ello, es necesario construir condiciones didácticas favorables: proponer situaciones en las que sea necesario hablar, escuchar, leer y escribir y garantizar la circulación en la sala de materiales escritos y de herramientas de escritura –libros, revistas, diarios, cuadernos, hojas, agendas, lápices, gomas, biromes, letras... En fin, recrear las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura dentro de la Escuela Infantil.

³⁶ Los *saberes lingüísticos* tal como los hemos aprendido (la normativa, la sintaxis, la gramática textual, etc.) quedan subordinados a la enseñanza de las prácticas. Se enseñan en tanto que se usan, es decir, se practican.

Ejes organizadores de contenidos

Eje organizador de contenidos 1. Hablar y escuchar en el Nivel Inicial

La adquisición de la lengua oral es un tema que atañe a la psicología del lenguaje. Algunas teorías ponen el énfasis en lo biológico (en la mente/cerebro existe una facultad del lenguaje que es innata, no se enseña ni se aprende) y otras, en lo social (el niño y la niña aprenden a comunicarse verbalmente en cooperación con miembros de su medio que dominan el lenguaje). Actualmente se considera una situación intermedia, un *continuum* entre ambos polos.

Jerôme Bruner escribió en 1986, desde la perspectiva vigotskiana, un libro que fue revelador: *El habla del niño*. Algunas de sus ideas pueden resultar útiles para pensar el desarrollo de la lengua oral en el Ciclo Maternal:

- La comunidad lingüística prepara sistemáticamente la entrada de los/las bebés en el lenguaje.
- Cuando aprenden a hablar, los/las bebés no aprenden un código: aprenden el lenguaje y la cultura.
- El lenguaje se aprende interactuando con otros y otras, a través de juegos rutinarios y familiares que Bruner (op cit) denomina “formatos”.
- La adquisición del lenguaje comienza antes de que los/las bebés puedan producir emisiones comprensibles, es decir, se extiende desde lo no verbal (gestos, miradas, acciones) hacia lo verbal (el lenguaje convencional).
- El lenguaje no se aprende por imitación³⁷, por lo que el rol de las personas adultas es más activo y complejo de lo que se supone: hablan de manera tal que los/las bebés puedan comprenderlas y se muestran sensibles —pero también exigentes— respecto de sus progresos, a la vez que adaptadas a sus posibilidades comunicativas.

Revisando brevemente el proceso de adquisición del lenguaje, puede notarse que desde que nacen los/las bebés están preparados y predispuestos para la interacción con otros y otras. Perciben la voz humana, por lo que quienes los/as rodean los/as animan a producir gestos, sonrisas y sonidos. Además, los hablantes expertos atribuyen intención comunicativa a las manifestaciones de los/las bebés y los/las involucran activamente en el intercambio. El habla que las personas adultas dirigen a los niños y las niñas es particular. Es un habla que se ajusta a su comprensión³⁸. Es más enfática (la intencionalidad es más marcada), breve, repetitiva e incluye muchas preguntas. Por su parte, también los niños y las niñas usan todas sus potencialidades para obtener atención y lograr sus propósitos (gestos, llantos y sonrisas). En estos primeros intercambios está la intencionalidad comunicativa, es decir, son el germen del diálogo.

³⁷ Todos los niños y las niñas realizan construcciones infantiles originales, es decir, construcciones que nunca han escuchado y, por lo tanto, no surgen de la imitación. Es el caso de la frase-pivote. La frase pivote está constituida por una palabra eje o “pivote” (no, notá, mí) y otra palabra de clase abierta (mamá, papá, papa, pelota, aba...). De este modo, construyen múltiples emisiones con economía de recursos. Es interesante observar que, tanto en la adquisición de la lengua oral como en la adquisición de la lengua escrita, niños y niñas realizan construcciones originales infantiles propias de esos procesos.

³⁸ No se hace referencia aquí al habla “infantilizada”.

Las primeras emisiones infantiles son el balbuceo simple y el duplicado. Son conductas innatas que le permiten al niño y a la niña explorar el aparato fonador para lograr luego, dominarlo. Más adelante, producirán protopalabras³⁹ (primeras emisiones consistentes que poseen significado y, por lo tanto, intencionalidad comunicativa) y protodiscurso (emisiones más largas) hasta la emisión de palabras. En esta etapa del proceso, se superponen el balbuceo tardío, las protopalabras y las palabras.

Las formas privilegiadas para la adquisición de la lengua oral son los formatos. Bruner (1986) los define como microcosmos de sentido en los que el/la bebé interactúa con otros/as, juega y, en ese pequeño y placentero contexto compartido, aprende el lenguaje. Los formatos son juegos particulares porque están constituidos por lenguaje (sólo pueden existir porque el lenguaje está presente), son repetitivos y, por lo tanto, predecibles. En un principio, son propuestos por el/la adulto/a quien deja vacíos para la intervención del/la bebé, aunque éste/a aún no pueda intervenir. Con el correr del tiempo, el/la bebé tendrá una participación cada vez más activa hasta que proponga él/ella mismo/a el juego y hasta lo recree. Estos juegos, los formatos, son protoconversaciones.

Las respuestas de los niños y las niñas van enriqueciéndose en un *continuum* que alcanza grados de convencionalidad cada vez mayores. Entre los 18 y los 20 meses se da una verdadera *explosión lingüística*: crece rápidamente el repertorio de palabras, arman frases de dos palabras y se hace evidente que comprenden mucho más de lo que pueden decir. Las personas adultas enriquecen la expresión lingüística de niños y niñas cuando expanden y completan lo que dicen. Dado que las interacciones se dan en contextos limitados, los/las adultos/as están atentos a las intencionalidades comunicativas de los más pequeños y pequeñas: repiten, reestructuran, reformulan, integran la información. Las normas de cortesía también son objeto de enseñanza explícita. Pedir por favor, agradecer, saludar al entrar o al salir son conocimientos socioculturales significativos⁴⁰. Por ello dice Bruner (op.cit) que, en interacción con los adultos, el bebé aprende la cultura y el lenguaje.

Es esperable que, hacia los 4 años, los niños y niñas tengan un repertorio de unos miles de palabras; dominen la gramática oracional; hablen de modo tal que puedan ser comprendidos/as por extraños/as; formulen preguntas; relaten historias; establezcan relaciones de causa y consecuencia; recuerden y narren eventos pasados; den y sigan instrucciones; expliquen; planifiquen su comportamiento; expliciten reflexiones y conclusiones y empleen el lenguaje creativamente para jugar.

Propósitos

- Crear las condiciones para que bebés, niños y niñas participen activamente de las prácticas sociales de comunicación oral y formen parte de la comunidad de hablantes.
- Propiciar los aprendizajes necesarios para que bebés, niños y niñas puedan ejercer plenamente el derecho a la palabra.
- Valorar la lengua materna y las variedades lingüísticas familiares y comunitarias, y sumarlas a las del jardín.
- Propiciar el desarrollo lingüístico oral de los/las bebés, niñas y niños y enriquecerlo.

³⁹ Proto-: prefijo de origen griego que significa primero o anterior.

⁴⁰ Cada comunidad lingüística establece sus propias pautas de cortesía.

- Promover instancias de verdadera comunicación oral, alejándose de los formatos escolares rutinarios.
- Crear el vínculo afectivo que habilite la palabra de todos y todas.
- Establecer un ambiente propicio para la escucha.
- Ampliar los contextos de comunicación frecuentando diversos escenarios (no sólo la sala sino también la biblioteca, la despensa, el centro de salud del barrio, el museo, la municipalidad, entre otros), proveyendo temas nuevos, situaciones diferentes, interlocutores variados.
- Diversificar los modos de comunicación: uno a uno, en pequeños grupos, con el grupo total.
- Proponer situaciones de comunicación con diversos propósitos: conocerse a sí mismo/a y vincularse con los/as demás, saber más sobre un tema, jugar con el lenguaje.
- Poner en contacto a los niños y niñas con géneros discursivos variados, más formales o desconocidos como la entrevista, la noticia, el debate, la explicación, entre otros.

Contenidos

Quehaceres del/a hablante y del/a oyente

Ciclo Maternal

- Participar de juegos rutinarios (formatos) en los que se emplee el lenguaje (esconderse y aparecer, referencia, repetir sonidos y onomatopeyas, etc.).
- Usar la lengua oral para lograr diferentes propósitos: expresión de necesidades (atención, alimentación, apego), de sentimientos (enojo, malestar, cansancio).
- Usar de la creciente habilidad lingüística para:
 - Pedir objetos y responder al pedido de objetos.
 - Pedir ayuda y responder a pedidos de ayuda.
 - Solicitar atención de otros y otras.
 - Usar algunas fórmulas de cortesía como “por favor”, “gracias”, “hola”, “chau”.
 - Nombrarse a sí mismo/a y nombrar a otros y otras.

Ciclo Infantes

- Participar de juegos rutinarios (formatos) y folclóricos en los que se emplee el lenguaje (esconderse y aparecer, referencia, “Veo veo...”, etc.).
- Usar la lengua oral para lograr diferentes propósitos, ejerciendo plenamente los quehaceres del/a hablante y del/a oyente:

Quehaceres del/a hablante

- Preguntar por una persona, por un objeto, por una relación causal, etc.

- Referirse a sí mismo/a: nombrarse, expresar emociones.
- Narrar hechos de su vida cotidiana, experiencias propias.
- Inventar situaciones ficticias y contarlas.
- Conversar acerca de diversos temas.
- Confrontar sus opiniones con las de otros y otras. Aprobarlas o rechazarlas.
- Planificar actividades futuras.
- Recomendar cuentos, películas, juegos, música.
- Elaborar preguntas para recabar información.
- Emitir órdenes y consignas, por ejemplo, consignas para jugar, para construir objetos, etc.
- Nombrar y describir personas, objetos, hechos, fenómenos, procesos.
- Ajustar el habla al contexto (en la casa, en la sala, en la biblioteca, en el mercado) y a los/las interlocutores/as (conocidos/as, extraños/as, percibir la asimetría en las relaciones).
- Usar fórmulas de cortesía: para saludar, para disculparse, para pedir y agradecer.

Quehaceres del/a oyente

- Responder a preguntas, llamados, consignas simples.
- Escuchar a otros y a otras (pares y personas adultas) durante períodos cada vez más largos.
- Seguir con interés una conversación e intervenir en ella.
- Prestar atención a recomendaciones.
- Atender a información explícita sobre las características de la lengua oral (sobre la articulación de los fonemas, sobre el uso de los verbos irregulares, sobre los pedidos de ordenar cronológicamente una narración, explicitar una relación de causa y efecto, etc.).

Eje organizador de contenidos 2. Leer y escribir en el Nivel Inicial

“El gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria”, dice Delia Lerner (2001), “es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores, es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita” (p. 85). La afirmación refiere a uno de los mandatos fundacionales de la escuela: la alfabetización. “Leer y escribir son construcciones sociales”, sostiene Emilia Ferreiro, puesto que “cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (2000, p. 1). A fines del siglo XIX era suficiente con firmar y leer textos breves y sencillos; hoy es preciso ser escritores/as eficientes de múltiples géneros discursivos, lectores/as sensibles de literatura y perspicaces buscadores/as de información en internet.

Ahora bien, ¿qué compete enseñar en la Escuela Infantil respecto de lectura y escritura? Como es bien sabido, en algunos contextos los materiales escritos abundan más que en otros, y las infancias participan de las prácticas sociales de lectura y escritura en mayor o en menor medida, según las oportunidades que tengan para frecuentarlas. Obviarlas

como objeto de enseñanza del sistema educativo formal —con el Nivel Inicial incluido— reproduce las desigualdades sociales. Emilia Ferreiro (2013) afirma:

Ahora sabemos que la alfabetización es un largo proceso que comienza mucho antes de los seis años y que continúa mucho más allá de la educación obligatoria. Un largo proceso cuyo objetivo es la formación de ciudadanos que puedan circular en las complejidades de la cultura escrita sin temor, con confianza y curiosidad. (p.29)

Leer y escribir, como todas las actividades de las personas adultas, se transforman prontamente en objeto de exploración para bebés, niños y niñas: garabatean letras, las copian; piden que se les escriban los nombres de seres queridos; preguntan, solicitan la lectura; imitan la lectura en voz alta; verbalizan pasando las páginas de una revista o de un libro como si leyeran, los manipulan. De este modo, desde muy temprana edad, niños y niñas re-construyen saberes de lectores/as y escritores/as.

Inmersos en la cultura letrada, los niños y niñas irán creando hipótesis acerca de qué representa la lengua escrita. Estas conceptualizaciones se irán reconfigurando en la medida en que confronten las hipótesis construidas con la información que proviene tanto de los textos como de informantes alfabetizados/as. Luego de un arduo y largo proceso (del que dan cuenta las investigaciones psicogenéticas) comprenderán cómo es que funciona la lengua escrita. Esas construcciones ocurren cuando las personas adultas les proporcionan múltiples oportunidades de interactuar con los materiales escritos y de participar de prácticas del lenguaje genuinas: escribiendo con finalidades comunicativas y para lectores/as reales y leyendo con propósitos específicos.

Puesto que se concibe este aprendizaje como un proceso, se emplearán los verbos *leer* y *escribir* en sentido amplio. Se afirma que niños y niñas *leen* y *escriben* aun cuando esas lecturas y escrituras no sean las convencionales. Actuando como lectores/as y escritores/as irán avanzando en sus conocimientos hacia la convencionalidad: aprenderán las características del sistema de escritura (la direccionalidad, las letras, la segmentación entre palabras, los signos de puntuación, etc.) y las características del lenguaje escrito (la funcionalidad de los textos, las relaciones entre ilustración y texto, entre títulos y contenido, las tramas textuales, la extensión de cada tipo textual, las fórmulas fijas, etc.).

Recrear en las salas de la Escuela Infantil las prácticas sociales de lectura implica leer con propósitos específicos, es decir, que docentes, niños y niñas actúen como una verdadera comunidad de lectores. Esto supone que busquen información sobre un tema de interés; lean un instructivo que oriente la acción; lean para escribir o disfruten leyendo y releendo un texto que les gusta. Para ello, lectores y lectoras conversan sobre lo que ya saben sobre el tema y lo ponen en relación con la información que proviene del texto; leen las imágenes y los títulos y anticipan qué dirá lo que está escrito, leen sólo lo necesario (saltean información) o releen varias veces un fragmento; buscan más información en otros textos. A veces lee la docente, a veces leen los niños y niñas por sí mismos/as; otras, convocan a otros/as lectores/as. Mientras tanto, niños y niñas irán avanzando hacia la lectura convencional: al principio, otorgarán sentido a la escritura tomando en cuenta de la información que obtienen del contexto (ilustraciones, fotografías u otros elementos paratextuales); más adelante, ajustarán esas interpretaciones a la información que proviene de sus observaciones respecto de las propiedades cuantitativas y cualitativas del

sistema de escritura.

Recrear las prácticas sociales de escritura en las salas de la Escuela Infantil supone escribir con propósitos comunicativos específicos y para lectores y lectoras genuinos. Esto es, planificar, redactar y revisar esos escritos. Alentados por el/la docente, niños y niñas escriben por sí mismos/as (con la consecuente transcripción convencional de la docente, para garantizar la legibilidad); le dictan a la maestra o el maestro, o realizan copias con sentido. Así, mientras ejecutan las prácticas, van reflexionando acerca del lenguaje escrito y del sistema de escritura: desde las primeras distinciones entre la escritura y otros sistemas gráficos de representación hasta la fonetización de la escritura.

Propósitos

- Recrear en la sala las prácticas sociales de lectura y escritura. Crear una pequeña comunidad de lectores y escritores donde todos y todas tengan la oportunidad de ejercerlas.
- Proponer situaciones de escritura genuinas, en las que el acto de escribir responda a una verdadera necesidad comunicativa con lectores y lectoras reales.
- Proponer situaciones de lectura donde haya un problema que resolver: una duda, una información imprecisa o confusa, algo que se ignora y se desea saber.
- Proveer las salas de múltiples materiales escritos, diversos, de buena calidad, de modo tal que la lengua escrita sea objeto creciente de interés. Renovarlos con frecuencia y promover su cuidado.
- Poner a disposición niños y niñas herramientas para la exploración de la escritura: lápices, biromes, hojas, cuadernos, agendas, letras móviles, etc.

Contenidos

Quehaceres del lector y de la lectora

Ciclo Maternal

- Leer⁴¹ libros:
 - Seguir con atención las señalizaciones del/a adulto/a, mediador/a de la lectura.
 - Explorar libros en forma autónoma, elegirlos según el gusto, solicitar la lectura en voz alta.
 - Manipular y hojear los libros como tales, atendiendo a su valoración y cuidado.

Ciclo Infantes

- Explorar libremente los materiales escritos.
- Leer con propósitos específicos, es decir, para buscar información necesaria, para saber más sobre un tema, para disfrutar):
 - Conocer diversos portadores (recetario, enciclopedia, folleto, periódico, etc.) y

⁴¹ Se concibe, en ambos ciclos de la Escuela Infantil, la lectura en sentido amplio, como construcción de significados.

sus funciones.

- Elegir un libro o un portador de textos según el propósito de la lectura (cuento, enciclopedia, recetario, folleto, revista, etc.).
- Localizar la información buscada en los paratextos (tapa, contratapa, solapas, títulos, índices, infografías, ilustraciones, etc.).
- Leer observando las imágenes e ilustraciones.
- Leer atendiendo a las propiedades cuantitativas y cualitativas del sistema de escritura hasta, inclusive, la lectura convencional.
- Comentar la lectura (anticipar la información del texto, hacer preguntas, intercambiar opiniones una vez finalizada la lectura).
- Recomendar lecturas a otros y otras y solicitar recomendaciones.
- Manipular y hojear los libros como tales, atendiendo a su valoración y cuidado.
- Realizar el registro de préstamo de libros: leer la información paratextual de tapa y contratapa, leer las fichas de préstamo, etc.
- Solicitar información acerca de la lengua escrita: qué dice, dónde dice, cuál es esta letra, etc.
- Comparar escrituras.

Quehaceres del escritor y la escritora

Ciclo Infantes

- Escribir⁴² con diferentes propósitos:
 - Para no olvidar (hacer la lista de compras, tomar apuntes, agendar, etc.).
 - Para registrar (el préstamo de libros, todo lo que se aprendió sobre un tema).
 - Para transmitir información a otros y otras, para pensar, para ordenar las ideas,
 - Para disfrutar.
 - Para dejar testimonio, para trascender.
- Escribir participando activamente del proceso de composición:
 - Explicitar el problema retórico: para qué y por qué escribir; quién(es) leerá(n), cuándo y cómo lo leerá(n), qué piensan sobre el tema, qué conviene explicar, etc. Ajustar el registro al grado de (in)formalidad que requiera.
 - Planificar la escritura: por dónde empezamos a escribir, cómo terminamos.
 - Textualizar (escribir por sí mismos o dictarle a otra u otro alfabetizado). Leer otros textos si es necesario.
 - Adecuar el texto que se escribe a las prescripciones del género (publicidad, noticia, cuento, receta). Consultar otros textos del mismo género, si es necesario.

⁴² Este Campo concibe la escritura en sentido amplio (incluyendo la escritura no convencional), desde las primeras grafías con intención comunicativa: escrituras de palito y bolita y escrituras en zigzag.

- Revisar la escritura.
- Realizar el registro de préstamo de libros: escribir la información necesaria.
- Solicitar información sobre la lengua escrita: cómo se escribe, con qué letra empieza, cuántas letras faltan, etc.
- Verbalizar las propias reflexiones acerca de la lengua escrita.
- Atender a las características de la lengua escrita por pedido de la docente: revisar la propia escritura, comparar escrituras.

Orientaciones didácticas

Enseñar la lengua oral y la lengua escrita en las prácticas sociales del lenguaje implica un posicionamiento didáctico fundamental: todo dentro de las prácticas; nada fuera de ellas. Por ello, preguntas muy frecuentes como ¿cuándo empezar a alfabetizar?, ¿alfabetizar significa enseñar el abecedario?, ¿trabajamos el nombre propio en sala de 4?, ¿empezamos por los sonidos o por las letras?, ¿usamos el cuaderno en sala de 5?, en el contexto de la enseñanza de las prácticas, se vuelven obsoletas. También, las actividades como la sonorización segmentada de las palabras, las tareas de completamiento en fotocopias (completar con las vocales que faltan, por ejemplo), la copia sin sentido.

El Nivel Inicial conserva históricamente algunas rutinas escolares, como las iniciaciones y las rondas de novedades, que pueden carecer de valor comunicativo, o bien constituirse en oportunidades para recrear las prácticas sociales de oralidad. En estos espacios la docente y el docente instalan el intercambio (genuino, interesante); proponen el tema o toman alguno propuesto por una niña o un niño; organizan los turnos de palabra, y andamian la conversación.

Las potencialidades comunicativas de los/las bebés, niños y niñas están determinadas por los entornos socioculturales de los que provienen. Además de las distintas lenguas y de las variedades dialectales, existen grandes diferencias en el repertorio comunicativo y en las particulares formas de la interacción lingüística de cada familia y comunidad. Estas diferencias pueden afianzar prejuicios que, más tarde, se traducen en fracasos escolares. Es importante resaltar que, desde el punto de vista estrictamente sociolingüístico y comunicativo no hay lenguas, ni dialectos, ni registros, ni estilos malos o buenos, inferiores o superiores: todos son útiles en distintas situaciones comunicativas.

Al respecto, María Elena Rodríguez (1995) sostiene que:

No subestimar la lengua del alumno no quiere decir que dejemos de lado la intervención pedagógica en este campo. Significa promover la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación. (párr. 14)

Para muchos bebés, niños y niñas, encontrar los recursos lingüísticos adecuados

para expresar sus intencionalidades fuera de su familia y comunidad puede ser una tarea ardua. Se vuelve imprescindible, entonces, que los docentes y las docentes desarrollen una disponibilidad particular, una escucha atenta de lo que se dice y lo que se intenta decir más allá de las palabras.

La cartelera de las salas, como las iniciaciones y las rondas de novedades, forman parte de la cultura escolar de nuestros Jardines. Registrar por escrito la información que no debe ser olvidada es una práctica social frecuente. En ambos ciclos, la agenda diaria (con la escritura de las actividades del día), el calendario, el registro de los cumpleaños, el listado de nombres, etc. son escrituras que dan múltiples oportunidades para hablar y escuchar, leer y escribir.

Ciclo Maternal

En las salas de lactantes y deambuladores, los docentes y las docentes crearán un ambiente rico en lenguaje y en intercambios. Hablarán con los/las bebés mirándolos a la cara, los nombrarán y nombrarán a otros y a otras, denominarán los objetos que los/as rodean. Imitarán sus vocalizaciones para que las repitan. Dado que el habla de niños y niñas es holofrástica⁴³ (la interpretación deriva de la emisión, el gesto, la acción y el contexto del bebé), las docentes y los docentes han de estar atentos a sus expresiones para poder comprenderlas. Además, deberán conocer el vocabulario usual en las familias, puesto que muchas palabras referidas a objetos destinados a la crianza (chupete, mamadera) y a las partes del cuerpo (panza, guata) tienen uso e interpretación circunscriptos al ámbito familiar.

Es importante, también, recrear algunos formatos que se desarrollan en el contexto familiar. Así, en sala de lactantes, durante las actividades de crianza, la docente señalará las partes del cuerpo del niño o la niña y las irá nombrando: "la cara", "las manos", "la panza", "el ombligo", "los pies". Más adelante, ante la pregunta del adulto, el bebé jugará a señalar dónde están esas partes: "*¿dónde está la panza?, ¿y el ombligo?*". Luego, el/la bebé las nombrará con emisiones más o menos consistentes, similares a palabras: señalará su nariz y dirá, por ejemplo, "nis". Será entonces cuando la/el docente le exigirá (es una exigencia cariñosa, que lo/la alienta y no lo/la frustra) que mejore la pronunciación: "*decí nariz; Se dice nariz*". Jugando en el contexto de este formato, la/el docente enriquecerá ese repertorio de sustantivos (lo que en un principio fue nombrado como "cara", será después completado con "ojos", "pestañas", "cejas", "boca", "lengua", "dientes" ...). Así, agregará descripciones y precisiones.

La comunidad lingüística enseña explícitamente el lenguaje: los colores, las formas, los nombres de los animales, etc. Por ello, es fundamental que las salas del Ciclo Maternal sean ambientes ricos en imágenes de calidad, objetos variados, libros (literarios y no literarios) bellamente ilustrados que motiven la exploración y el intercambio verbal: "*¿qué es?, ¿cómo se llama?, ¿cómo es?, ¿qué hace?, ¿de qué color es?, ¿es suave o áspero?, ¿es frío o cálido?, ¿qué olor tiene?, ¿qué gusto tiene?, ¿hace ruido?*", etc. Se espera que estos materiales sean renovados y diversificados con frecuencia a lo largo del año puesto que la curiosidad y el interés de niñas y niños por descubrir el mundo y comprenderlo están dados.

Recrear las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura en las salas de la Escuela Infantil implica proponer situaciones genuinas de comunicación e instalar portadores de

⁴³ Holo-: prefijo de origen griego que significa "totalidad".

escrituras que den ocasión a interacciones múltiples, variadas y ricas. Se trata de propiciar la participación del bebé, del niño y de la niña en situaciones reales de comunicación oral y escrita. En la sala, los docentes y las docentes hablan, escuchan, leen y escriben, y recurren a los textos escritos para demostrar, tácitamente, que la escritura tiene funcionalidad.

Los/las bebés, niñas y niños pequeños, a lo largo del Ciclo Maternal y participando de situaciones en las que estén en contacto con la escritura, harán sus primeras construcciones acerca de la lengua escrita (la hipótesis del nombre y las distinciones entre dibujo y escritura). Una rica intervención docente alentará estas construcciones.

Ciclo Infantes

Desde el enfoque globalizador, es relevante la planificación de secuencias o proyectos en los que las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura se relacionan con los otros campos del conocimiento. A lo largo de la secuencia o del proyecto, habrá actividades en las que se focalizará la lengua oral: conversar acerca de qué sabemos sobre un tema y qué se quiere aprender; ponerse de acuerdo acerca de qué conviene leer, decidir a quién escribir y qué.

En otras, se leerá con propósitos específicos (el texto completo o algún fragmento interesante), solos/as o acompañados/as por la/el docente. Otras actividades estarán centradas en la escritura: en algunas se planificará el escrito, en otras se escribirá y en otras se revisará la escritura. La docente decidirá si niños y niñas escriben por sí mismos o le dictan, si es necesario realizar alguna copia o no.

Al planificar las actividades, se atenderá al contenido seleccionado, su significatividad para el grupo y las potencialidades de ese grupo para abordarlo. Tanto la convocatoria como los tres momentos de la actividad (inicio, desarrollo y cierre) deberán contribuir a la construcción de sentidos. En algunos inicios se han de activar los conocimientos previos respecto del tema (*¿Qué sabemos sobre las plantas de la cordillera?, ¿Alguien conoce el mar? ¿Cómo cuidamos nuestros dientes?*) y de los textos a abordar (*¿En qué textos podemos encontrar información sobre las plantas de la cordillera?, para investigar sobre el mar, ¿Leemos un cuento o una enciclopedia?, ¿Le hacemos una entrevista a una odontóloga u odontólogo? ¿Qué es una entrevista?*). En otros inicios, se recuperará lo trabajado en las actividades anteriores (*¿Se acuerdan de...?*).

En los desarrollos de las actividades centradas en la lengua oral, se describirá exhaustivamente (las partes de la planta, una fotografía de un paisaje, las características particulares de un dinosaurio); se anticipará una salida a realizarse próximamente o se la reconstruirá cronológicamente al volver. Cuando se trate de escribir un texto⁴⁴, se pondrá manos a la obra: se planificará (*qué vamos a escribir, para qué vamos a escribir, por qué es necesario hacerlo, quiénes van a leer, qué información no debemos olvidar, etc.*). Antes de empezar el proceso de textualización, se volverá sobre los textos de circulación social: por ejemplo, si se va a escribir una invitación, se han de leer invitaciones para explorar qué forma tienen,

⁴⁴ Dirección de Contenidos Educativos de la de la Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.youtube.com/channel/UCg2GZDvTb-1Lr-zDjZRmG55w>

Anticipación del texto a escribir: <https://www.youtube.com/watch?v=Y31L1pUQmHk>

Intercambio colectivo: <https://www.youtube.com/watch?v=EbNlj7Z9ibY>

Escritura: <https://www.youtube.com/watch?v=VDekwp5ib0U>

cómo empiezan, cómo terminan, cómo están organizadas. El proceso de composición se abordará en forma completa, con las revisiones incluidas, cualquiera sea el nivel de conceptualización de niños y niñas acerca de la escritura. Entonces, habrá que prever un último abordaje de la escritura cuyo objetivo sea la revisión de lo escrito. El proceso de escritura puede hacerse por partes. Por ejemplo, si el proyecto concluye en la composición de una enciclopedia, se podrá planificar actividades en las que se seleccionarán las fotografías o ilustraciones, actividades en las que sólo se escribirán los títulos, otras en las que se escribirán los epígrafes de las fotografías o ilustraciones, o sólo el hábitat, o sólo el nombre específico de la cría, etc.

En los desarrollos de las actividades de lectura⁴⁵, es imprescindible explicitar los propósitos: *¿Para qué leemos?, ¿Por qué leemos?, ¿Qué información necesitamos?, ¿Necesitamos información precisa sobre los pozos petroleros?, ¿Cómo empiezan las cartas?, ¿Leemos todo o basta con leer una parte?, ¿Leemos solos o necesitamos que nos lea la docente?, ¿Cuántas letras tiene "Giganotosaurio?", ¿Con cuál empieza?, ¿Cuántas palabras tiene "Alto Valle de Río Negro y Neuquén"?* En los cierres de actividades, se recuperará lo realizado y se socializarán los nuevos saberes construidos.

El contenido seleccionado también dará pistas para la organización de los grupos. Las instancias de recuperación de los conocimientos previos, de planificación de los escritos o de reconstrucción de lo experimentado son las de socialización, por lo que es conveniente que se trabaje con el grupo total. También, aquellas en las que la/el docente escribe al dictado de los niños y las niñas.

En otras ocasiones, conviene el trabajo en pequeños grupos. La/el docente distribuye las tareas en función de las potencialidades de cada pequeño grupo. Por ejemplo, en una secuencia de búsqueda de información específica en enciclopedias, algunos/as buscan entre los títulos dónde dice "Animales polares" observando con qué letra empieza "polares"; otros/as, dónde hay información sobre los pingüinos observando las ilustraciones; otros/as dónde dice "Ballena" en un índice. La/el docente decide la conformación de cada dupla o trío en función de los niveles de conceptualización de sus integrantes respecto de la lectura. Por ello, los grupos pueden ser homogéneos (como en el ejemplo antedicho) o heterogéneos. En una actividad de escritura por sí mismos/as, la/el docente coloca en una misma mesa niños y niñas que se encuentran transitando distintos niveles de conceptualización. Da una consigna de escritura acotada (en una secuencia de escritura de un herbario, escribir el nombre de la planta, por ejemplo, *jarilla*) y les entrega sólo una hoja y un lápiz de modo tal que deben negociar y ponerse de acuerdo acerca de quién escribirá y, lo fundamental, cuáles y cuántas letras deben escribir. En la negociación, quienes se encuentren transitando las primeras hipótesis comenzarán a ponerlas en conflicto y, quienes estén más avanzados/as, deberán afirmarlas.

Fuera del Jardín, los materiales escritos circulan en toda su complejidad y los/las bebés, niños y niñas interactúan con ellos sin mediaciones. Por lo tanto, los escritos que circulen en las salas deben poseer esa misma complejidad: letra grande, chica, imprenta, cursiva,

⁴⁵ Dirección de Contenidos Educativos de la de la Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.youtube.com/channel/UCg2GZDvTb-1Lrzd-jZRmG55w>

Dirección de Contenidos Educativos de la de la Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires *Lectura de los alumnos de materiales informativos*: <https://www.youtube.com/watch?v=hkGofg2EzWU>

mayúscula, minúscula, con distintas tipografías, etc. Sí, se debe ser cuidadosos y cuidadosas a la hora de seleccionarlos. Los criterios de calidad, variedad y cantidad deben estar siempre presentes.

Asimismo, es importante recordar que los utensilios de la escritura son muchos: lápices, biromes, marcadores, gomas, correctores, tizas, borradores. También hojas con renglones, sin renglones, cuadernos, anotadores, agendas, señaladores. En el proceso de escritura, quien escribe borra, tacha, decide que algo que venía escribiendo está mal y empieza de nuevo. En el proceso de lectura, el/la lector/re marca una hoja con un papelito; subraya la información que le parece importante; abandona la lectura cuando ya no le interesa; saltea un fragmento o relea algo que ya leyó cuando lo considera necesario, entre otras. Es esperable que todo esto suceda en la sala cuando se lee y se escribe.

Un ambiente alfabetizador es un ambiente rico en escrituras significativas⁴⁶. Además de los libros, revistas, periódicos, folletos, etc. que se pongan a disposición de los niños y de las niñas, la lista de los nombres, el calendario, la cinta alfabética, el registro de los libros leídos y por leer, etc. son fuentes de información certera acerca de cómo funciona la lengua escrita.

Para poder *pensar acerca de la lengua escrita*, los niños y niñas deben analizarla: que la palabra “luna” empiece como “lunes” y como “Lucía” y que está escrita en la tapa de “La mejor luna” de Liliana Bodoc (2007) es información que se obtiene frecuentando materiales escritos circulantes en el ambiente alfabetizador que la/el docente dispone en la sala e invita a observar.

Por último, en el contexto del juego dramático se despliegan las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura. Es posible pensar, entonces, escenarios lúdicos como la peluquería, la posta sanitaria, la municipalidad, la despensa, etc. En ellos, la sola presencia de los textos y los elementos de la escritura (agenda para anotar los turnos, rótulos de los productos de belleza o de medicamentos, revistas de chismes, muestrario de tinturas, listados de precios, fichas médicas, recetarios, folletería y cartelería para la prevención de la salud, sellos, instructivos, horarios de apertura y de cierre, lista de compras, biromes, lápices, etc.) ponen en acto las prácticas. Todos esos materiales se colocan allí, se componen con los niños y niñas, se enriquecen.

Eje estructurante N°2. Las experiencias estéticas

Eje organizador 1. Literatura en las experiencias estéticas

Yo espero que estas palabras puedan ser útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. “El uso total de la palabra para todos” me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

Gianni Rodari, Gramática de la fantasía

Desde el nacimiento, los adultos ponen en contacto al/la bebé con la literatura cuando

⁴⁶ Significativas para los niños y las niñas y, puesto que nos circunscribimos a la enseñanza de las prácticas sociales de lectura y de escritura, para los propósitos comunicativos. No tiene sentido, entonces, abarrotar la sala de carteles innecesarios.

lo/a acunan con las nanas, cuando lo/a curan con una caricia y un ensalmo para aliviar el dolor, *Sana, sana, colita de rana...* Cuando, frente a una canción, niños y niñas mueven rítmicamente todo su cuerpo; cuando juegan con el lenguaje y les causa intenso placer escuchar palabras transgresoras, en realidad están acercándose al conocimiento de que hay un tipo de lenguaje especial, cuyas reglas de construcción y cuyos efectos pragmáticos son diferentes al tipo de lenguaje referencial.

Por supuesto, esos contactos son muy disímiles. Existen niños y niñas a quienes se les ha leído y comprado cuentos y se les ha narrado uno antes de ir a dormir durante mucho tiempo; otros, que conocen los cuentos tradicionales porque se los han contado. Y muchos que tienen muy escaso contacto con estos bienes culturales.

Cualquiera fuese la situación, se espera que el Nivel Inicial establezca y continúe este contacto entre bebés, niños, niñas y literatura, valorizando y enriqueciendo sus recorridos lectores y brindando la posibilidad de conocer, disfrutar, comparar y apropiarse de estos mundos hechos con palabras. No sólo porque constituyen una ampliación de su capital simbólico, sino también porque es un derecho de los seres humanos acceder a las manifestaciones artísticas: a la narrativa de autores; a reconocerse en los productos del folclore (cuentos, coplas, rondas...), a la contemplación y a la producción del teatro de títeres y del teatro dedicado a la infancia, a la poesía en general.

Una literatura “a Secas”

Esa especie de bicho raro que es la literatura infantil, un campo aparentemente inocente y marginal donde, sin embargo, se libran algunos de los combates más duros y más reveladores de la cultura.

Graciela Montes, El corral de la infancia

Como todos sabemos, la Literatura Infantil posee escritoras, escritores, ilustradoras e ilustradores consagrados, mediadores profesionales y especializados en la temática, y un público lector cada vez más amplio y exigente. Sus complejas relaciones con la escuela, con las políticas públicas y con el mercado no han estado libres de tensiones y siguen generando acalorados debates que le dan protagonismo a esta zona lateral, aunque sumamente activa del campo cultural literario. Lejos de agotarse, las discusiones acerca del estatus estético de la literatura infantil se reeditan cada vez que la escuela demanda el tratamiento de nuevos tópicos y el mercado responde a esa demanda.

La literatura para las infancias tiene las mismas características que la literatura en general: es un discurso estético, ficcional, connotativo, construido desde la intertextualidad, atravesado por la ideología. Ese discurso crea un mundo con palabras, es una realidad de *papel* diferente a la realidad del mundo. Un relato de ficción, dice María Teresa Andruetto (2008)⁴⁷ es “un artificio, algo por su misma esencia liberado de su condición utilitaria, un texto en que las palabras hacen otra cosa, han dejado de ser funcionales”.

La literatura es ficción, invención. No refleja la realidad, sino que construye la suya propia inscribiéndola en la interdiscursividad de un momento dado en la sociedad. Que un texto sea literario no depende sólo de elementos intrínsecos al mismo, sino del modo como se lee y de lo que en cada época se considera literario.⁴⁸ La literatura infantil debe desterrar los prejuicios que contribuyen a privilegiar lo infantil y desvalorizan su *estatuto literario*. En los 90, Graciela Montes afirmaba:

Lo infantil pesa, pesa mucho y, para algunos, mucho más que la literatura. Es natural, no puede dejar de pesar una literatura fundada en una situación comunicativa tan despareja —el discurso que un adulto le dirige a un niño, lo que alguien que “ya creció” y “sabe más” le dice a alguien que “está creciendo” y “sabe menos”—no puede dejar de ser sensible a este desnivel (Montes, 1990, p. 18).

Esa asimetría explica la enorme proliferación de pseudo-literatura. Muchas de las obras que se destinan a niños y niñas tienen el objetivo de enseñar o de funcionar a favor del disciplinamiento, de la moral y de las buenas costumbres, propósitos que nada tienen

⁴⁷ Conferencia *Hacia una literatura sin adjetivos* Jornada de Literatura Infantil y Juvenil. Seminario de Literatura Infantil Latinoamericana. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el 5 de julio de 2008.

⁴⁸ Por ejemplo, actualmente se considera a los mitos como relatos ficticios, es decir, se los lee como literatura. Sin embargo, no fueron siempre considerados como tales. Fueron creados para conservar la memoria de los orígenes de la humanidad y de las acciones prodigiosas de los dioses y los héroes de la Antigüedad y constituían el saber histórico, religioso, moral, humano y hasta político. Entonces, un texto es literario por sus características propias (ficción, connotación, intertextualidad, etc.), por cómo se lee y por lo que cada sociedad decide designar como literario.

que ver con la literatura. Este es un papel que la literatura no quiere ni puede ejercer porque no es su campo. Porque su finalidad es ampliar el capital simbólico de niños y niñas; proponer un acercamiento placentero y creativo a su lengua materna; contribuir a su formación estética; facilitar el acceso a las posibilidades expresivas a través de un uso específico de la lengua y hacerlos partícipes de la herencia cultural que hemos acuñado a través de los tiempos mediante el folclore.

El folclore infantil

Las nanas, las adivinanzas, los chistes, los trabalenguas, los juegos de palmas, las retahílas son juegos antiguos, amasados por generaciones, para repetir y disfrutar. La literatura folclórica posee dos características fundamentales: es anónima y de transmisión oral. Porta la historia, la ideología, los ritos colectivos de nuestros antepasados. Se la revisa con perspectiva de género y se la re-crea (*"Que sepa coser, que sepa bordar..."*). Con ella, se lloran muertos de guerras que ya no se recuerdan (*"Ay, ay, ay, Mambrú no vuelve más..."*) y se denuncian viejas injusticias (*"Piden pan, no les dan/piden queso, les dan hueso..."*). Su permanencia resulta de ese doble juego: conservación e innovación.

Las especies del folclore son diversas. Unas proponen juegos sonoros, como los trabalenguas, versos para echar suertes, retahílas, cuentos mínimos y cuentos de nunca acabar. Otras suponen juegos semánticos, como las adivinanzas, acertijos, chistes, colmos, cruces, tantanes, qué le dijo, cómo se dice. También están las canciones de cuna o nanas, las coplas, los conjuros o ensalmos, las fórmulas para comenzar y terminar cuentos, los poemas para jugar con las distintas partes del cuerpo (juegos de falda, de manos, de dedos). Y muchas otras inclasificables (*"El que tiene y no convida..."*; *"El que se fue a Sevilla..."*; *"Pido gancho..."*). En virtud del juego y del desafío que proponen, la docente y el docente decidirán qué especies son más apropiadas para jugar en cada franja etaria.

El cuento tradicional

La narración en voz alta remonta a la escena original del círculo alrededor del fuego, de los ojos fijos en el rostro del narrador, del cuento antiquísimo repetido y recreado una y mil veces. Dice Ana Pelegrín (1982)

En la literatura oral el autor pierde rostro, queda el autor-legión. La literatura oral tradicional [...] se escribe en la memoria, se re-escribe e imprime por repetición-audición, se reproduce sin derechos de autor, se lee en los labios, en la huella sonora y en la huella mnémica, se difunde en las labores cotidianas, rurales, en las plazas, en reuniones hogareñas o comunitarias, o en días de fiesta mayor. (p.12)

Escuchar un cuento narrado es una experiencia estética muy diferente de la lectura en voz alta. Sin la mediación del libro, el vínculo entre quien narra y quienes escuchan es de otra índole: se parece más a una conversación. Narrador/a y oyente se miran directamente a los ojos. Quien narra se ha apropiado de un cuento y *lo pasa por el cuerpo* (la voz y el gesto) para entregárselo a otros/as.

Si bien es posible memorizar y narrar cualquier cuento, los que provienen de la tradición

oral son más adecuados puesto que han sido creados para ser transmitidos oralmente. En nuestro medio aún circulan los cuentos tradicionales que la Editorial Colihue publicara en la colección *Cuentos del Pajarito Remendado*: la serie naranja incluye cuentos de la tradición popular argentina y latinoamericana adaptados por escritores y escritoras como Laura Devetach (1936-), Gustavo Roldán (1935-2012), entre otros.

Los cuentos maravillosos de tradición europea (también llamados Cuentos de hadas o Cuentos clásicos) merecen una mención aparte porque constituyen un género dentro de la literatura infantil. Llegaron tomados de la tradición oral y adaptados a los gustos de su época, a través de la pluma de Charles Perrault ("Caperucita roja", "Cenicienta", "Pulgarcito", "La Bella durmiente", "El gato con botas", "Piel de asno", "Barba azul"), los hermanos Grimm ("Hansel y Gretel", "Blancanieves") y Hans Christian Andersen ("El patito feo", "La Sirenita", "El soldadito de plomo"). En los casos de Perrault y de Andersen, se desdibujan los límites entre tradición popular y creación individual.

Son fuente inagotable de re-creación. Al decir de Ítalo Calvino (2009),

un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir. [Estos cuentos] ejercen una influencia particular, ya sea cuando se imponen por involudables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual (p.15).

Despojados de su intención original moralizante, leídos y re-leídos, editados y reeditados (su producción y recepción se ha modificado en función de las variaciones en la concepción de infancia que las sociedades han construido), circulan tanto en ediciones ilustradas bellísimas y respetuosas de sus orígenes como en pésimos libritos con argumentos abreviados, simples, sin tensión narrativa, por lo que se debe ser cuidadosos y cuidadosas en su selección.

Narrados o leídos en voz alta, en este espacio se adhiere a su inclusión en las propuestas de formación de lectores y lectoras en el Nivel Inicial, puesto que perviven en la publicidad, en el cine, en el cortometraje, en la fotografía, en el meme y en la misma literatura. Las relecturas de los personajes femeninos desde la perspectiva de género y las múltiples versiones de Caperucita roja, Barba azul, La bella durmiente, etc. dan cuenta de ello.

No sólo leer; también explorar, expresar y crear

El punto de partida para la creación literaria puede ser la misma literatura o también la música, la fotografía, las artes visuales, el cortometraje, la percepción sensorial, la memoria, los juegos... Al decir de Lilia Lardone y María Teresa Andruetto (2011), la creación literaria,

es la vivencia de una palabra propia, una palabra que siendo de todos (de todos y de uno es el lenguaje, social y a la vez individual) se sienta como propia y, en tanto propia, armada, desarmada, rota, modificada, descubierta, valorizada o revalorizada. (p. 22)

Se trata, entonces, de apropiarse de la palabra y de bucear en sus posibilidades connotativas. No requiere necesariamente de la escritura, si no del acto en sí mismo, de la exploración del lenguaje.

Propósitos

- Garantizar espacios y tiempos, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que bebés, niños y niñas se formen como lectores y lectoras de literatura. Para ello:
 - Seleccionar los textos aplicando criterios de calidad, que incluyan tanto al texto como a la ilustración y el diseño, en cuanto producto industrial.
 - Seleccionar los textos aplicando criterios de variedad de autores y autoras (argentinos, latinoamericanos, de las diversas tradiciones del mundo), de géneros (narración, poesía, teatro), de subgéneros (realistas, fantásticos, maravillosos, etc.), de temas, etc.
 - Mediar entre el discurso y el bebé, niño y niña a través de la narración, el recitado y la lectura.
 - Leer habitualmente cuentos, novelas, poesías, textos del folclore infantil (trabalenguas, coplas, limericks, etc.) de la buena literatura que ofrece el mercado.
 - Narrar frecuentemente cuentos folclóricos, leyendas y mitos.
 - Leer variedad de poesías que posteriormente queden al alcance de niños y niñas (rincón, bolsillero, biblioteca, murales).
 - Posibilitar la frecuentación de buenas obras de teatro y de títeres y evitar el uso del títere y la dramatización con propósitos didácticos y disciplinarios.
 - Organizar actividades que promuevan la lectura y la narración no solo dentro de la sala, sino que incluyan a la comunidad, ya sea invitando a personas adultas, familiares, autores; organizando visitas a las bibliotecas populares, librerías, ferias de libros, etc.
 - Privilegiar el rincón de biblioteca o de ubicación del material literario cuidando que su contenido sea renovado a lo largo del año.
 - Propiciar el contacto y la manipulación de los libros por parte de bebés, niños y niñas.
 - Recuperar, valorar y habilitar la circulación de los saberes folclóricos literarios que los niños, niñas y sus comunidades poseen.
 - Compartir con las familias los criterios de selección de textos a fin de lograr un complemento de su tarea con el hogar.
- Propiciar la producción de textos generados a partir de la lectura de otros/as y de consignas creativas que permitan la libre expresión de la imaginación a través de la exploración del lenguaje.

Contenidos

Cada libro que llega a una sala, por más pequeño que sea su receptor o receptora, ha recorrido un camino de múltiples mediaciones, y quien se está formando como lector o lectora lo está haciendo como partícipe activo de ese campo. Se plantea aquí el concepto de lectura literaria como práctica social, por lo que se expresan los contenidos como saberes del/la lector/a, es decir, aquello que los/as lectores/as de literatura *hacen*. Del mismo modo, se concibe la creación literaria como un hacer. Por ello, estos contenidos están enunciados como quehaceres, con verbos en infinitivo.

Ciclo Maternal

- Disfrutar del folclore destinado a las infancias:
 - escuchar con creciente atención;
 - jugar activamente con él.
- Jugar con las potencialidades sonoras del lenguaje (espontánea y acompañada). Vocalizar onomatopeyas, palabras, frases, poemas breves.
- Leer⁴⁹ libros:
 - seguir atentamente las señalizaciones que realiza el docente o la docente sobre las ilustraciones;
 - explorar libremente, leer el texto *a su manera*;
 - manipular y hojear los libros como tales, atendiendo a su valoración y cuidado.
- Escuchar narraciones y seguirlas con creciente atención.

Ciclo Infantes

- Disfrutar del folclore:
 - Jugar activamente.
 - Inventar —componer— chistes, colmos, exageraciones, trabalenguas, adivinanzas, coplas...
- Jugar con las potencialidades sonoras y semánticas del lenguaje (exploración espontánea y acompañada):
 - Vocalizar onomatopeyas, palabras, frases, poemas breves con distintos volúmenes, velocidades, ritmos, intencionalidades, atendiendo particularmente a la rima, etc.
 - Percibir el valor sonoro del lenguaje literario.
 - Explorar sus múltiples posibilidades connotativas.
- Leer poesías, cuentos, mitos, leyendas, novelas:
 - Escuchar activamente.
 - Comentar acerca de los personajes, de la trama, del desenlace, de las emociones

⁴⁹ Se concibe, en ambos ciclos de la Escuela Infantil, a la lectura como *construcción de sentidos*.

que suscitó el texto.

- Apreciar los procedimientos estéticos del lenguaje (repeticiones, comparaciones, antítesis, relaciones de intertextualidad, etc.).
- Leer libros ilustrados y libros-álbum:
 - Explorar libremente las ilustraciones.
 - Apreciar los procedimientos estéticos de la ilustración.
 - Observar los procedimientos estéticos que ofrece el libro como objeto: tapa, contratapa, portada, guardas, tipografía, etc.
- Crear ficciones:
 - Inventar historias, situaciones, personajes, nuevos finales.
 - Componer, individual o colectivamente, textos literarios de distintos tipos.
 - Componer a partir de diversos recursos: cartas, mantas para narrar cuentos, etc.
- Disfrutar de composiciones literarias que circulan en diversos soportes y formatos (diferentes del libro): cortometrajes, videopoemas⁵⁰, tarjetas, libros-objeto⁵¹, audiolibros, etc.
- Crear a partir del género dramático y disfrutar de él:
 - Asistir, como espectadores, a obras de títeres y de teatro.
 - Dramatizar ficciones, creando guiones y desempeñando distintos roles (personajes, vestuarista, escenógrafo, musicalizador).
- Conocer más sobre autores y autoras e ilustradores e ilustradoras:
 - Informarse sobre su biografía.
 - Entrevistar a un/a titiritero/a, un/a autor/a de narrativa, un poeta o poetisa, una ilustradora para preguntar sobre las diversas formas de su producción artística (con qué elementos trabaja, cómo produce, etc.).
- Formar el gusto:
 - Elegir libros de un autor, autora, ilustrador o ilustradora preferidos/as.
 - Elegir temas (de animales, de heroínas, de héroes, de monstruos) o géneros específicos (leyendas, cuentos maravillosos, fantásticos, de terror, humorísticos, etc.)
 - Discutir y fundamentar gustos personales y hacer recomendaciones. También, aceptar recomendaciones.
- Observar los materiales escritos:
 - Explorar los diferentes modos de organización de los distintos géneros literarios.
 - Identificar la narración, el verso y, tal vez, el texto dramático.

⁵⁰ Iannamico, R. *Como Gepetto* [Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=UcT6zHshpGw>

⁵¹ Isol *Tener un patito es útil* [Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8EZLXC85710>

Istvansch (2011) Detrás de él estaba su nariz. En *Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. <https://imaginaria.com.ar/2011/10/detras-de-el-estaba-su-nariz/>

Orientaciones didácticas

En este Diseño Curricular, la enseñanza de la literatura se propone como experiencia estética, es decir, desde la exploración placentera del lenguaje literario y desde la construcción de sentidos. A ello se suman los principios “para construir lectores de literatura en la escuela” que Graciela Montes enuncia en *La gran ocasión* (2006): “garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía” (p. 8).

Seleccionar literatura

Si algo tiene en particular la literatura infantil es su doble destinación: entre el texto y su destinatario o destinataria hay una persona adulta que selecciona, que compra un libro; que ofrece su voz para narrar, recitar o leer en voz alta; que decide asistir a tal o cual función de títeres o de teatro. En la Escuela Infantil, esa mediación compromete a los docentes y las docentes a constituir pequeñas comunidades de lectores de literatura. Para ello, dos tareas son cruciales: seleccionar textos literarios de calidad y crear la ocasión para que la lectura literaria sea vivida como experiencia estética.

Seleccionar no es sencillo y, para ello, es altamente recomendable generar en el Jardín espacios de discusión entre docentes donde se comparta la lectura y se tomen decisiones fundamentadas acerca de qué se lee y qué no. Lo que puede comenzar siendo un espacio de trabajo colaborativo puede transformarse en una verdadera comunidad de lectura, en una ocasión de disfrute, de circulación y préstamo de libros y de formación donde se compartan los modos particulares en los que se abordará cada texto literario. La tarea de selección supone evaluar el texto literario (o el libro de literatura) teniendo en cuenta, en principio, dos cualidades concomitantes: la calidad estética tanto del texto como de las ilustraciones (en el caso de que las hubiera) y la concepción de infancia subyacente.

Enseñar literatura en el Nivel Inicial supone formar lectores y lectoras de literatura, por lo tanto, es esencial crear las condiciones para que la literatura (tal como se definió más arriba) circule en las salas y en las Escuelas Infantiles. El lenguaje literario es altamente connotativo, importa por cómo está elaborado tanto como por lo que dice. Es un lenguaje opaco, denso, polisémico. Si la docente y el docente conocen sus procedimientos, “las grandes maquinarias” de la literatura en términos de Graciela Montes (op.cit.), podrá echar mano de ellos para reconocer un buen texto y para abordarlo en la sala. El criterio de la calidad estética vale también para las ilustraciones. Alejadas de los estereotipos, deben ser ricas en sugerencias. Niños y niñas construyen sentidos tanto a partir del texto como de las imágenes, por lo que su contemplación debe ser facilitada.

Finalmente, se tendrá en cuenta los recorridos lectores de las pequeñas y pequeños destinatarios. En las salas del Ciclo Maternal se ha de iniciar o acompañar los primeros contactos con la literatura. La poesía folclórica infantil (nanas, trabalenguas, coplas, adivinanzas, retahílas, disparates, cuentos de nunca acabar), la poesía de autor, la narración que sostiene la mirada y la escucha. La lectura intensiva (sostenida y repetitiva) de unos pocos, pero bien seleccionados libros son las mejores opciones. Poco a poco, ese repertorio de lecturas se irá incrementando. Entonces sí (y aquí no valen las clasificaciones etarias propuestas por las editoriales) los/as docentes se aventurarán con la lectura de cuentos más extensos e, inclusive, con lecturas de largo aliento como la novela, que se lee por capítulos.

La escena de lectura

Otra de las mediaciones que la literatura demanda es la de garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el bebé, el niño y la niña se instalen en su posición de lectores. La creación del ambiente de lectura, dice María Emilia López (2014),

está atravesada por los libros, la oralidad, la música, las canciones tradicionales, y, sobre todo, la escucha, la demora y la disponibilidad. Al planificar las sesiones, es necesario tomar en cuenta que durante el tiempo estipulado [la docente o el docente] deberá contar con momentos de exclusividad para cada niño, niña o en pequeño grupo, lo que permitirá sostener una buena escucha, responder a la demanda singular, hacer un seguimiento del desempeño de sus pequeños lectores con objeto de poder enriquecer la oferta de lectura para cada uno (p.26).

La escena adquiere características muy especiales en las salas de lactantes y deambuladores. López afirma que:

la lectura con niños muy pequeños puede estar llena de imprevistos, los niños son azarosos y así como en una sesión, la lectura del mismo libro puede insumir veinte minutos en otro apenas cinco. Es importante estar atentos al ánimo de los niños, pero también crear climas que permitan la concentración, una buena escucha, comodidad corporal. En general, la capacidad de concentración depende de una práctica regular con los libros. Dar tiempo para la lectura y ayudar a los que recién comienzan a interesarse a poner atención en los libros valiosos por períodos de tiempo cada vez más largos, es una parte importante del trabajo (p.54).

Se ha de decidir, por ende, la escena de lectura más conveniente en cada ocasión: en parejas, en pequeños grupos, o al grupo total. Lecturas de exploración entre pares o mediadas por adultos. En estas últimas, la clave está en la disponibilidad: el/la docente se acerca para leer; dispone el cuerpo y la voz para darle intencionalidad a la lectura; se detiene; vuelve las páginas atrás, relee; se demora.

No es posible establecer un único modo de leer literatura. Al tomar decisiones didácticas, se debe tener en cuenta tanto las características de las pequeñas y pequeños lectores como los particulares modos de lectura que proponen los libros que se han seleccionado para ellas y ellos. En las salas del Ciclo Maternal, la escena se circunscribe a duplas o tríos (una docente con un/a niño/a o dos en el regazo) que leen un libro. Se diseñarán itinerarios de lectura que permitan leer y releer varias veces una pequeña colección de libros. En las salas de 3, 4 y 5 años, es factible armar grupos más numerosos (acostados y acostadas boca abajo, mirando todos y todas el libro).

Por otra parte, cada libro propone el modo de leer. Cuando no hay ilustraciones o son ya muy conocidas por los niños y las niñas, se puede apelar a la escena tradicional de lectura escolar: un/a docente, un único ejemplar del libro, el grupo total. Si se trata de un libro ilustrado⁵², es conveniente que los/las bebés, niños y niñas puedan contemplar

las ilustraciones desde cerca. Si la propuesta es la lectura de un libro-álbum, todos y todas deben observar las páginas puesto que la construcción de los sentidos deriva de la conjunción texto-ilustración. Habrá que buscar los intersticios de la rutina que permitan leerles a unos/as pocos/as (durante el juego libre, a los primeros y primeras que llegan a la sala) o conseguir dos o más ejemplares del mismo libro y convocar a otros/as lectores/as mediadores/as.

La novela propone otro tipo de intervención: leer un capítulo por día habilita la posibilidad de abrir el intercambio oral sobre lo que ya se leyó y, al cierre de la actividad, la anticipación acerca de cómo seguirá. Los libros de poesía de autor y de autora plantean también desafíos. En el mercado editorial se hallan tanto poemarios como poemas únicos ilustrados. Unos y otros proponen distintos ritmos de lectura. En el segundo, la ilustración obliga a detenerse en cada verso o en cada estrofa, invita a la contemplación, a la lectura sostenida y fragmentada a la vez.

No es posible hablar de formación de lectores y lectoras sin referir a la fundamental necesidad de los libros y bibliotecas en las instituciones educativas. Una pequeña colección de libros en la sala, una caja accesible o unos estantes colocados a la altura de niños y niñas, una biblioteca rodante, una cartelera con recomendaciones literarias, una mochila itinerante con cuentos que va los fines de semana a las casas; la figura central de la bibliotecaria o bibliotecario escolar que promociona la lectura y que sostiene proyectos de formación de lectores y lectoras; la biblioteca del Jardín que trabaja colaborativamente con la biblioteca popular cercana... Los/as sujetos/as se forman como lectores y lectoras ejerciendo las prácticas de lectura. Y, como escritores y escritoras si cuentan con materiales escritos que puedan frecuentar cotidianamente.

Las actividades de lectura literaria

El lenguaje literario crea un mundo de palabras, un espacio ficticio pasible de ser habitado. La literatura, por sí misma, es altamente convocante. Por lo tanto, la ambientación y la convocatoria no son indispensables, y hay posicionamientos bien fundados que las desalientan. Sin embargo, forman parte de la cultura escolar de las salas del Nivel Inicial y por ello las mencionamos aquí. Si se opta por ambientar la sala, los objetos seleccionados, las fotografías, las ilustraciones, las luces y las sombras, los perfumes, la música, los sonidos que se propongan escuchar promoverán la construcción de los sentidos del texto propuesto, o tendrán relación con los procedimientos y/o los tópicos que se desplegarán

⁵² La distinción entre libro ilustrado y libro-álbum no implica una clasificación concluyente y se establece aquí sólo a los fines de pensar la escena de lectura en la sala.

Según Teresa Colomer, en el libro infantil existen tres relaciones posibles entre texto e imagen:

- el texto es comprensible por sí mismo y las imágenes simplemente lo ilustran.
- una parte de la información se halla en el texto y la otra parte está contenida en las ilustraciones.
- las ilustraciones “vuelan solas” y ofrecen información extra, no estrictamente necesaria para comprender la historia.

Se llama libro ilustrado al que establece la primera relación. En este caso, los niños y las niñas podrán comprender el texto sin observar las ilustraciones. Libro-álbum es aquel al que determina la segunda relación enunciada por Colomer (Bajour y Carranza, 2003, consideran que son álbumes también los libros que carecen de textos). En este caso, la contemplación en detalle de las ilustraciones es necesaria para la construcción de los sentidos, por lo que la escena de lectura libro-docente-grupo total resulta inadecuada.

durante la lectura. Si se convoca de un modo especial, esa convocatoria girará en torno de la expectativa que implica disponerse a leer.

Como se dijo anteriormente, los/las bebés, niños y niñas se forman como lectores de literatura participando de las prácticas sociales de lectura literaria. Por lo tanto, las mediaciones deben apuntar a la construcción de los saberes de los lectores y lectoras de literatura. Las personas adultas, por ejemplo, eligen uno u otro libro en función de su conocimiento sobre los autores y las autoras, o de los géneros literarios (poesía, narrativa, cuentos policiales, de ciencia ficción, etc.). Del mismo modo, niños y niñas van construyendo el gusto literario atendiendo a estos saberes, por lo que es importante que las actividades cuenten con un tiempo destinado a presentar autores y autoras, ilustradores e ilustradoras, referencias sobre la colección⁵³, etc. Los paratextos, es decir, los prólogos, los epílogos, las contratapas o las solapas, suelen contener esta información.

En su libro *Dime*, Aidan Chambers (2007) plantea la “conversación literaria” como encuentro privilegiado para la construcción de sentidos, como acto individual y colectivo al mismo tiempo. En lo colectivo se construyen más significados. Conversar sobre lo que se ha leído, sobre lo que gustó, sobre lo que se entendió, sobre lo que resultó extraño habilita múltiples interpretaciones del texto. Marcela Carranza (2007) propone, deliberadamente, “ofrecer a los niños libros desafiantes, que pongan en jaque sus anteriores experiencias con los textos” (párr.10). Convoca a,

partir de la confianza en las posibilidades imaginativas de los niños, en sus capacidades para manejar lo novedoso, para construir y pensar mundos posibles. Esto permite abrir el canon⁵⁴ de lecturas introduciendo toda clase de géneros, autores nacionales poco difundidos, autores extranjeros, clásicos, libros que refieren a objetos culturales como obras pictóricas, arquitectónicas, literarias ... cuya inclusión en un libro infantil puede significar un primer acercamiento a ese legado cultural al que todos deberían tener acceso. Y no temer a las ediciones y traducciones hechas en el extranjero; el no conocer un vocablo no es un impedimento real para leer un texto y siempre es bueno tener más palabras para nombrar al mundo. (párr.11)

Jugar con el folclore

El folclore es un modo privilegiado de poner en contacto a los/las bebés, niños y niñas

⁵³ En la literatura infantil es frecuente la edición de colecciones: conjuntos de libros reunidos bajo una característica particular (por género, por personaje, por autor o autora). Hemos observado que niños y niñas advierten rápidamente la presencia de una colección en un conjunto de libros puesto que comparten formatos, logos, colores especiales, tipografía o detalles en las cubiertas. Y esa identificación suele estar asociada a la formación del gusto literario: piden “los de Federico” (Colección *Federico crece* de Graciela Montes y Claudia Legnazzi de editorial Sudamericana) o “los de Gastón Ratón” (Colección *Gastón ratón y Gastoncito de Nora Hilb* de A-Z editora), por dar algunos ejemplos.

⁵⁴ El canon supone la selección de un corpus limitado de “los mejores” textos literarios. Proponer un canon literario escolar implica seleccionar un conjunto de textos literarios que todos los niños, niñas y jóvenes debieran conocer y disfrutar. Ahora bien, esto suscita una serie de interrogantes: ¿Quién o quiénes determinan el canon? ¿Cuáles son los criterios para su elaboración? ¿Cómo se aplica?

con la literatura y el juego. Cualquier momento de la rutina escolar es propicio para recitar unas coplas, jugar a las adivinanzas, decir un trabalenguas. Las actividades de crianza, como por ejemplo el sueño, convocan a las canciones de cuna; las de higiene, a los poemitas cortos para jugar con las distintas partes del cuerpo (Qué linda manito..., Tortita de manteca..., Éste compró un huevito...). Sólo es necesario tener una buena cantidad de textos disponibles en la memoria o escritos en carteles o en tarjetas. Ese reservorio se irá incrementando.

Enhebradas en itinerarios o proyectos, las especies del folclore nos abren la posibilidad de abordar la literatura desde una perspectiva intercultural. En las salas de lactantes y deambuladores, invitar a las familias para compartir las canciones, las rondas, las coplas que cantan, juegan, recitan en su comunidad favorece el desarrollo de la lengua oral y, por añadidura, mejora los vínculos afectivos intergeneracionales. Para las salas de 3, 4 y 5 años podemos planificar un proyecto de compilación de textos del folclore habilitando, incluso, la circulación del folclore en otras lenguas. Seleccionar las especies a compilar, convocar a las familias para compartirlas, cantarlas, recitarlas, jugarlas explícita y pone en valor la diversidad cultural que portan quienes habitan cada sala.

Explorar, expresar y crear

Es posible transformar la sala en taller de creación literaria, a partir de consignas sencillas. Estas pueden ser:

- De exploración sonora del lenguaje: proponer juegos con onomatopeyas, con aliteraciones (hacemos un listado de palabras que tienen “CH” o “S” o “R” y armamos trabalenguas).
- De invención: inventar animales fantásticos, describirlos y crear un bestiario⁵⁵; inventar a partir de un personaje de cuento de hadas (¿qué pasaría si Cenicienta...?)
- De percepción: crear un poema colectivo a partir de imágenes sensoriales, comparaciones o metáforas explorando sonidos, olores, colores, formas, sensaciones táctiles o gustativas (*los grillos dicen..., el perfume de las mandarinas es..., es frío/áspero/ suave/ tibio como..., la luna parece...*).
- De evocación: crear a partir de la memoria (*huelo la lluvia y me acuerdo de..., la fotografía me hace acordar a...*).
- De creación a partir de otros textos: inventar nuevas adivinanzas. Para ello, es necesario descubrir las claves del texto (la escritura en verso, la brevedad, el enigma, dar una pista, pero no la solución).

Por último, Gianni Rodari reunió en 1973 una serie de experiencias de creación literaria con niños y niñas muy pequeños y con jóvenes en una obra fundamental: *Gramática de la fantasía* (2005) Contar historias inventadas, crear a partir de binomios fantásticos, equivocarse historias, son algunas estrategias muy difundidas en nuestro medio y no han agotado su potencial expresivo.

⁵⁵ Se pueden tomar ejemplos de *Tuk es Tuk* de Claudia Legnazzi (2005) y de *Mascotas inventadas* de Ana María Shua y Eugenia Nobati (2008)

Eje organizador 2. Artes visuales en las experiencias estéticas

Implicancias de una experiencia estética integral en artes visuales

La construcción de una experiencia estética integral, en las Artes Visuales, se comprende desde el pensar, mirar, crear e imaginar, explorar-producir, el juego y el espacio-tiempo. Estas instancias se manifiestan a través de las expresiones artísticas que integran: pintura, murales, dibujo, escultura, grabado, fotografía, escenografía, el cine. Además, otras expresiones culturales más contemporáneas como: dibujos animados, ilustraciones (libro álbum e historietas), instalaciones, y dentro de las artes escénicas: performances, escenografía, maquillaje e iluminación, multimedia, videos, arte digital, arte popular (artesanías, textil) arte callejero (grafitis, esculturas vivientes) y colectivos de artistas.

Una experiencia que forma parte de la educación artística es un acontecimiento que se vivencia desde los primeros años de vida, donde se inicia la maravillosa experiencia de explorar, descubrir; donde surcan las emociones, la sorpresa, frente a las prácticas artísticas. Una experiencia es estética cuando se generan sentimientos que conmueven y habilitan la entrada al campo de la imaginación, transformando estructuras y propiciando nuevas formas de percibir y pensar.

Si es un acontecer, la construcción de una experiencia estética visual, desafía a ofrecer a los recién llegados, propuestas que amplíen su universo cultural. En este sentido las propuestas deben considerar las dimensiones claves que a continuación se detallan:

- 1) La percepción, observación, apreciación y contemplación
- 2) Espacio - Tiempo - Memoria y Tiempo de juego
- 3) Creatividad e imaginación
- 4) Exploración y producción

La percepción, observación, apreciación y contemplación

Los conceptos de percepción, observación, apreciación y contemplación, se ponen en juego en una experiencia estética visual; sin embargo, cada uno contiene especificidades que aportan a las diversas formas de encauzar la educación de la mirada. La percepción es lo primero que se recibe a través de la captación de sensaciones mediante las imágenes, olores, sonidos, sabores, texturas. Los/as bebés, niñas y niños vivencian estas primeras experiencias provenientes del ambiente que dejan improntas en la construcción de su subjetividad. A partir de estas iniciaciones las y los adultos/os acompañan y son mediadoras/es, poniendo palabras; dando significados a las percepciones de las infancias. De esta forma, se construyen las primeras imágenes. La percepción está en relación con los sentidos a través del conocer y comprender lo que se ve.

Por su parte, la observación está en relación con el encontrar, señalar, elegir, identificar, teniendo en cuenta aspectos como el color, la textura, la forma, el tamaño, entre otras, generando una mirada más perspicaz y detallista. A través de la experiencia artística el proceso de percibir y observar se imbrican entre sí, enriqueciendo la mirada con una acción más plena que agudiza lo sensible y el disfrute estético.

Según Ema Brandt (op.cit), la apreciación implica ponerle palabras a lo mirado y permite interpretar la imagen a través de asociaciones o la evocación de recuerdos. A través de la contemplación, se pone en juego la sensibilidad, aparece un transcurrir, un tiempo más

lento en la mirada, que conmueve al espectador, que lo atraviesa subjetivamente. De esta manera se disfrutan las producciones que pertenecen al patrimonio cultural o las experiencias que brinda la naturaleza-ambiente. Cuando una niña o niño identifica colores, formas, texturas se dice que observa y cuando se detiene y se refleja una lentitud en la mirada, aprecia o contempla.

Espacio - tiempo - memoria - tiempo de juego - prácticas sociales y culturales

Para el desarrollo de esta dimensión es necesario tener en cuenta tres notas distintivas en relación con el tiempo, espacio, memoria y juego imbricadas en prácticas sociales y culturales.

Espacio, tiempo y memoria en la construcción de una experiencia estética visual integral

“Aquel es un niño que juega con los jirones del tiempo”

Walter Benjamin

Para explicar la relación entre espacio-tiempo y memoria, Didi Huberman (2018) recupera de W. Benjamín (1936) la metáfora de las búsquedas para la construcción de un caleidoscopio. El mismo es un objeto en el que se ensambla diferentes fragmentos de materiales traslucidos y se reflejan proyectándose en una infinidad de imágenes. El autor compara con la búsqueda que realizan las niñas y los niños a partir de su curiosidad, cuando recolectan y encuentran trozos de telas, baratijas de vidrio triturado, plumas, pequeñas conchillas para realizar infinidad de producciones que ponen en juego fragmentos de memoria. La implicancia de conocer está hecha de recuerdos, objetos, palabras, imágenes del pasado y que no tienen un orden. La imagen es portadora o evocadora de memoria, de modo que la relación entre tiempo e imagen supone un ensamble, vínculo de tiempos diversos y discontinuos que, sin embargo, se conectan. También, esta dimensión se relaciona con imágenes portadoras de significados a través del tiempo, producidas en sitios arqueológicos, como son las cuevas, los tejidos, cerámicas, entre otras, todas hilvanadas por diversas culturas. La evocación de la memoria en vinculación con el arte permite atesorar el acervo y la riqueza del patrimonio cultural propio del contexto y de otras culturas diversas. Para ello situarse en una Escuela Infantil del lugar que se habita y visualizar el entramado de culturas que se entrelazan en el día a día son condiciones a la hora de proponer proyectos de arte que integren costumbres, aromas, colores, imágenes que conforman la identidad en la diversidad cultural y que conforman nuestro patrimonio cultural como humanidad.

Otra memoria del espacio-tiempo está en relación con el productor y el conocimiento de su propia cultura en relación con la producción y su intención y el vínculo del espectador en el espacio tiempo al recorrer la obra. El espacio tiempo de las producciones artísticas como la pintura, la escultura, la arquitectura poseen la característica de perdurar en el tiempo, en cambio otras expresiones culturales como las performances⁵⁶, happenings⁵⁷ tienen un orden temporal efímero.

Es posible situarse en una Escuela Infantil de la ciudad que se habita y visualizar un entramado de culturas que se entrelazan en el día a día. Como condición de una experiencia

estética visual integral es necesario situar a bebés, niñas y niños en contextos significativos como talleres, laboratorios⁵⁸ museos, espacios públicos, que posibiliten experiencias orientadas a vivenciar descubrimientos, disfrute, la sorpresa y un aprender de las artes visuales que trascienda el espacio de la sala.

En la escuela infantil se van tejiendo diferentes tramas, en contextos diversos a partir de interacciones entre pares, docentes, otros/as adultos/as, en donde se va configurando un contexto situado en el que las biografías de cada participante se entrelazan, invitando a dar lugar a procesos de imaginación y transformación creativa. Un espacio estéticamente situado, se estructura con la ambientación, cuyos rasgos constitutivos son: la construcción de espacios propicios para generar ideas; la inclusión de imágenes u obras con calidad, evitando los estereotipos; las posibilidades que ese espacio brinda para construir vínculos y reflejar aspectos sociales, culturales y lúdicos. Las y los docentes son mediadores/as de estas configuraciones al habilitar propuestas pedagógicas que produzcan experiencias significativas.

El tiempo de juego

Se comprende el juego en tanto manifestación cultural que trasciende en la memoria y en el conocimiento como posibilitador de las experiencias estéticas. En las instancias de juego se habilitan procesos sociales como el pensamiento, la interrelación de lenguajes, la participación, entre otros. El espacio de juego también puede coincidir con la idea de instalación, entendiendo que significa un lugar para identificarse e incorporar nuevas experiencias.

Según Aucouturier (2018)⁵⁹, una instalación es la creación de espacios, a partir de los encuentros entre una propuesta de arte contemporáneo y una práctica pedagógica psicomotriz. El dialogo que se produce entre las y los docentes que proponen con intencionalidad la configuración de un espacio, determinada elección de objetos y materiales a través del color, las texturas, las formas, los sonidos, es lo que va a dar lugar a una construcción de sentidos y significados. El espacio ambientado invita a bebés, niños y niñas a ser espectadores/as y productores/as que recrean el espacio construido, asignando nue-

⁵⁶ Una performance o acción artística algunos tipos de performance pueden estar muy próximos a las artes escénicas. Los artistas de *performance* desafían a menudo al público a pensar en formas nuevas y no convencionales sobre lo que es el arte. el Museo de Arte Moderno realizó una importante retrospectiva de la obra de Marina Abramović (artista serbia contemporánea), la mayor exposición de arte *performance* de la historia. Durante el recorrido de la exposición, Abramović interpretó una pieza estática y silenciosa de 736 horas y 30 minutos, en la que se sentó inmóvil en el atrio del museo, mientras que los espectadores fueron invitados a sentarse por turnos frente a ella. (Comunicación solo a través de la mirada).

⁵⁷ Happening (de la palabra inglesa que significa acontecimiento, ocurrencia, suceso) origen década de 1950 manifestación artística múltiple que pretende la participación espontánea del público, suele ser efímero. Por este motivo los *happenings* suelen presentarse en lugares públicos, *irrumpiendo* en la cotidianeidad. Kaprow había acuñado el término *Happening* para describir una nueva forma de arte, a principios de la década de 1960. Un Happening permite al artista experimentar con el movimiento del cuerpo, sonidos grabados, textos escritos y hablados, e incluso olores.

⁵⁸ Laboratorio: es un espacio que favorece la creación de ideas y proporciona los medios para motivar la creatividad, imaginación y la investigación en el campo de la Comunicación.

⁵⁹ Pedagogo francés, creador de la práctica psicomotriz.

vos significados a través de la exploración, el juego, el recorrido, el descubrimiento y la transformación de ese ambiente. Los espacios de juego atraviesan tiempos no lineales que se disfrutan. Así lo explica Graciela Montes (1999), señalando que tanto el territorio del juego como el territorio del arte, aunque ligados a la subjetividad de quien juega o crea, tienen su autonomía y sus reglas.

En toda expresión artística se dan conformaciones lúdicas y de reflexión. El tiempo de fiesta o celebración, que se comparte con otros/as, alude a lo comunitario, en un tiempo de juego y de producción artística.

Creatividad e imaginación

Percibir, apreciar, jugar, explorar, reflexionar en un espacio-tiempo invita a construir experiencias estéticas en las que la creación y la imaginación son claves para la construcción de esa experiencia. Las experiencias estéticas que todas y todos tienen con el entorno pueden posibilitar el desarrollo de la creación y la imaginación, ampliando el conocimiento sobre diferentes aspectos del mundo real o imaginado. Enriquecen y propician un abanico de combinaciones creadoras y no solo reproductoras, en el sentido que admiten visualizar imágenes de artistas o diversas obras, no para reproducirlas o copiarlas sino para construir sentidos desde otros lugares.

Las niñas, los niños y bebés son creativos/os, creadores/as de mundos imaginarios, de metáforas que son re significadas, enriquecidas a partir de sus experiencias de vida singular y colectiva. Su capacidad de asombro, de crear imágenes se ve facilitada por la sensibilidad más permeable a lo que les rodea y la plasticidad de su pensamiento. La creación propia de la niña, el niño, el/la bebé requiere como condición necesaria contar con un/a otro/a significativo/a, que a la vez sea un/a mediador/a cultural. En ese sentido, las y los docentes son importantes para habilitar y brindar situaciones, escenarios, disponibilidad y acompañamiento desde la mirada, los gestos y la palabra para que el proceso creativo y lúdico se desarrolle en las salas.

Exploración y producción

En la exploración-producción bebés, niños y niñas se inician en el conocimiento del mundo mediante sus acciones de manipulación y exploración de diferentes objetos a través de materiales y herramientas. Por ejemplo, dejar improntas en la arena, mirar y tocar imágenes con diversas texturas u otros objetos. En esos procesos de elaboración del pensamiento, mediante actividades de descubrimiento, apreciación de imágenes y reflexión, se configura una experiencia estéticamente integral que permite apropiarse de las formas culturales que, con el transcurso del tiempo, serán constitutivas de sus experiencias de aprendizajes. Entonces, producir desde las artes visuales implica ofrecer a bebés, niñas y niños variadas oportunidades de acción y expresión. Todo proceso de producción posibilita la expresión de ideas, la exploración, repetición, improvisación en diferentes situaciones.

En los primeros años de vida la exploración se constituye en el medio para valorar, acompañar y promover la búsqueda, indagación y el planteamiento de preguntas que permitan conocer todo lo que les ofrece el mundo. La exploración en clave de una experiencia estética visual, implica la apropiación de diversos medios o herramientas para expresar con mayor riqueza sus representaciones a través del dibujo, la pintura, el grabado, co-

llage, construcción y modelados, a cada uno de los cuales le corresponde materiales y herramientas específicas.

La producción en una propuesta estética visual desde una perspectiva integral requiere pensarla a partir de la construcción de sentidos con diversos significados y no solo en la producción de técnicas. Al respecto Acaso, M. (2009) expresa que uno de los elementos más potentes del imaginario de la educación artística del pasado es su vinculación casi exclusiva con el desarrollo de la técnica, el virtuosismo y la producción de *manualidades*. Pensar en clave de nuevos sentidos la producción artística es abordarla desde una dialéctica entre la técnica y los procesos de pensamiento y reflexión. El conocimiento no puede representarse sin una técnica concreta que lo visualice y esta no debería materializarse sin un concepto que la estructure y dé forma.

La producción artística visual integral en la Escuela Infantil ha de ser una producción *con sentido*, que implique expresar emociones, sentimientos; representar la visión del mundo de cada uno/a, comunicar ideas y pensamiento. Se propician posibilidades de que bebés, niñas y niños, se apropien de los medios para poder expresarse con una mayor riqueza, al seleccionar los medios o herramientas más adecuados para sus representaciones. Es necesario expresar, que esa perspectiva de integralidad nos aleja de la comprensión del arte reducido a sumatorias de técnicas. Se reconoce que en las instancias de producción interactúan procesos de elaboración del pensamiento situados en actividades de descubrimiento, exploración, apreciación de imágenes y reflexión, que configuran una experiencia estéticamente integral.

También es a partir de la perspectiva de integralidad que se reconoce al niño, niña, bebé como productores/as y espectadores/as culturales. En relación con la construcción del rol de espectador/a Camnitzer, L. (2009), expresa que la intención de las artes visuales es transformar al y a la que mira, al/la espectador/a. En este sentido es muy importante la construcción de espectadores/as, a través de la educación artística desde los primeros años de vida.

Por último, a modo de cierre de las dimensiones desarrolladas en los párrafos anteriores, se afirma que para la construcción de una experiencia estética visual integral se requiere que los procesos de enseñanza y aprendizajes se sitúen teniendo en cuenta la apreciación, exploración, juego, creatividad, espacio- tiempo - memoria y reflexión. También, que esas experiencias estéticas inviten a imaginar, disfrutar, sensibilizarse, crear situaciones mágicas y a ponerse en el lugar del otro/a.

Propósitos

- Propiciar en bebés, niñas y niños:
 - Espacios de disfrute y de juego a través de las artes visuales como experiencia estética.
 - Diversidad de propuestas y experiencias creativas, favoreciendo la exploración con materiales y herramientas.
 - La creación de situaciones en las cuales puedan comenzar a vincularse con la diversidad de imágenes u objetos del entorno social y cultural.
 - El contacto y la manipulación de los libros-álbumes.
 - La selección de diversas obras de autoras y autores argentinos, latinoamericanos

y del mundo para enriquecer la apreciación y el gusto.

- Posibilitar la salida a diversos espacios para apreciar obras de títeres, teatro, museos, talleres de artistas, entre otros.
- Favorecer encuentros a través del arte en la realización de producciones colectivas que incluyan a las familias y la comunidad.
- Seleccionar diversidad de imágenes, aromas, música y poemas posibilitando y habilitando el acercamiento de diversas culturas.
- Habilitar y habitar espacios a fin de fortalecer la inclusión a través de diferentes propuestas artísticas.

Contenidos

Los contenidos de la disciplina se organizan a partir de tres ejes que no son excluyentes entre sí, sino que se interrelacionan, combinan, alternándose según las intencionalidades de las propuestas de enseñanza. Esta organización —tal como se expresa en el Diseño Curricular de Nivel Inicial (1995)— es para posibilitar la profundización de todas las dimensiones implicadas ya que como se ha expresado en la fundamentación de este segundo Eje Organizador, es imposible pensar los elementos conformadores de las artes visuales sin su anclaje en la cultura y la creación de nuevos significados.

Ejes organizadores de contenidos

Eje organizador de contenidos 1. Recorridos para explorar, crear y transformar a través del juego en espacios significativos

En este eje, se comprende a los espacios como posibilidades de asignar diferentes significados en vinculación con los acontecimientos que en ellos transcurren. Son propiciadores de recorridos de apreciación, observación, creación, exploración, producción a través del juego

Contenidos

Ciclo Maternal

Recorrido exploración y juego en el espacio.

- Manifestar sensaciones y sentimientos a través de gestos y expresiones.
- Movilizar y cambiar de la posición de un objeto puede ser un objeto sonoro, dentro del campo visual de los/as bebés.
- Buscar objetos ocultos, de lo que se ha dejado alguna parte al descubierto, para que los/as bebés los encuentren.
- Explorar el espacio a partir de instalación de objetos estética y cuidadosamente contruidos por el/la docente para la experimentación, juego y creación por parte de los/as bebés.
- Explorar diversas texturas en el desplazamiento por el espacio a través del gateo,

reptando o sentado.

- Explorar lúdicamente el espacio a través de formas, líneas, colores, juegos con cajas para ocultarse.
- Vivenciar el espacio plástico como espacio de representación cultural: Espacio para la presencia y el ocultamiento, espacios para mirar y escuchar, espacio para el orden (seguridad) y el caos (diversidad y posibilidad), espacio para la memoria.
- Jugar con objetos atados con cordeles en el espacio, para arrastrar, acercar.

Ciclo Infantes

Recorrido, exploración, juego y transformación de espacios simbólicos.

- Explorar el espacio bidimensional
- Explorar el espacio tridimensional en el que las personas nos movemos.
- Reconocer algunas características del espacio bidimensional: cerca, lejos, alto, bajo, adelante, atrás.
- Explorar espacios: llenos, vacíos, abiertos, cerrados, laberínticos, circulares.
- Explorar formas planas y volumétricas y su relación en el espacio tridimensional.
- Transformación espacial: de la tridimensión a la bidimensión y viceversa; del espacio vivido al espacio representado.
- Crear y transformar el espacio en relación a las sensaciones táctiles y sonoras.
- Explorar los espacios personales y compartidos que comunican: Formas corporales (estatuas vivientes, mandalas corporales, otras).
- . Representar y crear espacios reales y fantásticos
- Construir espacios significativos, según la temática planteada, a través de la línea, la forma, el color y la textura.
- Utilizar espacio tridimensional con diversos materiales y herramientas.
- Vivenciar diversos espacios artísticos como espacios de representación cultural en relación a las temáticas propuestas: Espacio de memoria, espacio de orden (seguridad) y caos (diversidad y posibilidad) espacio de construcción y deconstrucción.
- Recorrer, explorar, jugar y transformar espacios simbólicos a través de instalaciones.

Eje organizador de contenidos 2. Dimensión cultural situada a través de la mirada

Este eje está relacionado con ampliar el enriquecimiento a partir de la observación de imágenes, la naturaleza, obras de artistas, visitas a museos, espacios públicos, otorgando mayores experiencias estéticas y vivencias en los/as bebés, niñas y niños para ampliar su universo cultural.

Contenidos

Ciclo Maternal

- Percibir y sensibilizar a partir de diversas expresiones artísticas y culturales.
- Explorar de manera visual y táctil las formas, el color, el espacio y la textura a través del contacto con la naturaleza. (el color del cielo, las flores, tamaños de ramas, las texturas en la arena entre otras).
- Apreciar diversas producciones artísticas: imágenes, móviles, esculturas, grabados, fotografías y colocarlas en la sala a la altura de bebés.
- Observar y apreciar imágenes buscando colores, texturas, formas en objetos.
- Explorar desde lo visual y táctil diversas producciones artísticas (imágenes de diversos artistas, fotografías, libros álbum, ilustraciones, otros).
- Apreciar obras desde la perspectiva de género.
- Apreciar obras desde la perspectiva intercultural.
- Apreciar obras desde la perspectiva de derechos humanos.
- Apreciar obras desde la perspectiva ambiental.
- Enriquecer la formación del rol de espectadoras/es mediante encuentros con artistas visuales, titiriteros, bailarines, cuentistas, músicos.
- Apreciar obras en espacios públicos como: murales, esculturas, esculturas vivientes, performances, entre otras.
- Asistir con las/los docentes y familias a museos, salas de arte, espacios culturales con itinerarios organizados para bebés.

Ciclo Infantes

Selección de obras diversas

- Percibir y sensibilizarse a partir de diversas expresiones artísticas y culturales.
- Explorar de manera visual y táctil las formas, el color, el espacio y la textura a través del contacto con la naturaleza. Incidencia de la luz, el color en el cielo, formas de las nubes, color de las tierras que se habitan, ramas de diferentes tamaños y texturas, hojas de diversas formas, colores y texturas entre otras.
- Apreciar de forma individual y colectiva las producciones creadas por niñas y niños.
- Observar producciones artísticas a través del juego, buscar colores, formas, texturas, personajes entre otras.
- Apreciar diversas manifestaciones artísticas a través de los tiempos.
- Conocer biografías de artistas y contextos socioculturales.
- Apreciar libros/ álbumes, ilustraciones, caricaturas, historietas, video poemas, entre otros.
- Identificar y apreciar obras de manifestaciones artísticas tradicionales como el dibujo, la pintura, la escultura, el grabado, la arquitectura.

- Crear y participar en expresiones artísticas contemporáneas: happenings, performances, instalaciones entre otras.
- Apreciar y producir obras de expresiones artísticas en relación con la tecnología: dibujos animados, videos, cine.
- Apreciar y componer a través de la sucesión de imágenes relatos con diversos personajes para su animación.
- Apreciar imágenes u objetos artísticos desde la perspectiva de género.
- Apreciar imágenes u objetos artísticos desde la perspectiva intercultural.
- Apreciar imágenes u objetos artísticos desde la perspectiva de los Derechos Humanos.
- Apreciar imágenes u objetos artísticos desde la perspectiva ambiental.
- Participar de charlas, encuentros con artistas visuales, titiriteras/os, cuentistas, escritoras/es, bailarines/as, entre otros/as.

Formación de espectadores/as

- Para la formación de espectadoras/es, se proponen visitas para disfrutar en diversos espacios culturales:
 - Museos, salas de arte, centros culturales con itinerarios organizados para niñas y niños
 - Obras de títeres
 - Talleres de artistas
 - Películas en salas de cine
 - Taller didáctico
 - A espacios públicos: obras de artistas callejeros, murales, esculturas
 - Sitios arqueológicos

Eje organizador de contenidos 3. Imaginar y crear a través de los elementos del lenguaje visual

Este eje está vinculado a enriquecer las posibilidades de creación e imaginación en el enriquecimiento de las expresiones artísticas a partir de los elementos constitutivos del lenguaje visual, brindando en los modos y producción, una construcción de sentidos significativos.

Ciclo Maternal

- Explorar el entorno a partir de las primeras experiencias estéticas. visuales, sonoras, literarias y corporales. Ver y tocar móviles e imágenes, escuchar nanas, sonidos, moverse con diversos ritmos a través del cuerpo.
- Explorar y manipular diversos objetos como por ejemplo: esferas, tapas de colores entre otras. (apretar-soltar, tirar-recoger, abollar, encastrar, poner y sacar, esconder y

encontrar).

- Explorar con objetos que dejan improntas, como por ejemplo: tapas, palos, huellas entre otras.
- Explorar y producir a través del trazado gráfico con diferentes materiales: biromes, lápiz de grafito, tiza, fibras, entre otras.
- Explorar diferentes materiales para pintar, dibujar y modelar.
- Explorar diversas texturas, formas, colores y aromas.
- Explorar con un solo color (monocromático).
- Explorar el color a partir de dos colores primarios.
- Explorar del color a partir de los tres primarios.
- Explorar en la tridimensión con diversos materiales como: masas, arcillas, cajas entre otras.
- Explorar diferentes formas de tamaños de cajas, para entrar, salir, apilar, encastrar.
- Explorar el movimiento y color en sus cuerpos a través de la proyección de imágenes (luz y sombra).
- Explorar con diversos recursos de la naturaleza: agua, arena, ramas, hojas, entre otras.

Ciclo Infantes

Para crear e imaginar incorporando los elementos constitutivos del lenguaje visual es condición necesaria contextualizarlos en diversas presentaciones: en imágenes, música, sonidos, juego corporal, onomatopeyas, canciones, cuentos, poesías, narraciones, frases, noticias, videos, películas, entre otras. Las mismas se desarrollarán en el apartado Orientaciones Didácticas.

Elementos del lenguaje visual

Formas

- Reconocer formas abiertas, cerradas, planas, geométricas, irregulares, orgánicas entre otras, en la bidimensión y la tridimensión.
- Explorar diferentes tamaños de las formas.
- Explorar los diferentes pesos de las formas volumétricas: pesado, liviano entre otros.
- Explorar formas utilizando diferentes materiales y herramientas: modelado en arcilla, construcción con diversas cajas.
- Representar la forma en el espacio bidimensional: Fondo y figura.
- Representar la forma: figuración y abstracción.
- Dibujar y representar líneas: líneas cerradas, abiertas, curvas, onduladas, líneas finas, entre otras.
- Representar ritmos en diversas direcciones. Por ejemplo: a partir de marcar líneas

en diferentes direcciones, entre otras.

- El Punto: Sucesión de puntos, agrupamiento, diferentes tamaños.

Texturas

- Explorar texturas táctiles y visuales.
- Reconocer calidades de las texturas: áspero, suave liso rugoso entre otras.
- Utilizar diversas texturas para enriquecer la imagen creada por las niñas y niños.
- Utilizar texturas con diferentes herramientas: Incisiones, grafismos entre otras.
- Explorar y usar texturas de los materiales empleados en tridimensión: masas, arcilla, papel de diario, entre otros.

Color

- Explorar las características del color con diferentes materiales y herramientas que permitan expresar e imaginar por ejemplo, acuarelas, óleos, plasticolas de colores, entre otros.
- Identificar semejanzas y diferencias de los colores.
- Experimentar a través de un solo color.
- Experimentar a través de dos colores primarios.
- Experimentar a partir de tres colores primarios.
- Identificar características del color: colores claros y oscuros (valor).
- Identificar características del color: colores puros y mezclas (saturación).
- Identificar características del color: contrastes de color.
- Reconocer los materiales y sus cualidades respecto del color: transparencias – opacidad, brillos. entre otras.
- Explorar con el color a través de pigmentos naturales.
- Observar y explorar los cambios de un color: luces y sombras, juegos con transparencias, sombras proyectadas. Teatro negro, colores flúo, otros.

La experiencia perceptiva a través del color de:

- Los climas en relación con los colores cálidos y fríos.
- Estados de ánimo.
- Sensaciones, táctiles, sonoras, entre otras.

Organización del espacio bidimensional y tridimensional

- Relaciones espaciales en la bidimensión y en la tridimensión.
- Relaciones espaciales: arriba, abajo/afuera, adentro. Al lado de /debajo de. Cerca/ Lejos.

- Equilibrio/desequilibrio.
- Simetría /asimetría.
- Dimensión de las obras: pequeñas, medianas y de grandes formatos.

Relación con el contexto para organizar el espacio bi y tridimensional

- Experiencias a través o en contacto con la naturaleza.
- Diferentes perspectivas espaciales: visiones aéreas, subterráneas, subacuáticas, estelar.

Las producciones y su inserción en el contexto

- La animación.
- La publicidad.
- La historieta.
- Videos o cortos.

Posibles temáticas

- Paisaje.
- Retratos.
- Bodegón.
- Maternidad.
- Trabajo.
- Otros.

Orientaciones didácticas

Ciclo Maternal

Mirar a través de las imágenes

En relación con las experiencias de apreciación y percepción, los/as bebés pueden parecer muy tranquilos/as, frente a las propuestas que se le ofrecen, sin embargo, se producen diversas motivaciones en el desarrollo de la subjetividad. Que miren una imagen, toquen móviles; que escuchen una canción que se les cante; que les lean una poesía, forman parte de estas experiencias en las cuales las/los bebés miran, escuchan y reciben lo que les brindan las o los docentes. Para esto, es importante la selección de obras de calidad de diversos artistas. Pueden ser libros álbum, ilustraciones, imágenes con texturas, fotografías entre otras. La intención es que comiencen a conocer diversas obras y disfruten desde lo lúdico de estas experiencias.

Acerca de la propuesta de actividades

Las actividades, se diseñan teniendo en cuenta tres momentos: Inicio-Desarrollo- Cierre. A continuación, se ofrecerán algunas consideraciones posibles a tener en cuenta a la hora de planificar las mismas.

Las convocatorias en la apertura o inicio de las actividades

Es una instancia significativa presentar el marco o encuadre de la propuesta de actividades y la creación de un espacio de sensibilización.

Posibles convocatorias para Ciclo Maternal a través de:

- la apreciación de imágenes de calidad, con diversas texturas, tamaños, soportes
 - de móviles con diversos formatos y tamaños.
 - de objetos que generen sonidos y se muevan con el viento.
- la proyección de imágenes de artistas visuales con colores en la ropa blanca de bebés, con estímulos sonoro;
- la relación de propuestas de arte visual con canciones y melodías;
 - mirar y escuchar poemas, cuentos, libros álbum, fotografías, entre otras.
- la relación de las artes visuales con la expresión corporal a través de explorar el movimiento del cuerpo;
- crear instalaciones que posibiliten a bebés habitar y recrear el espacio de diferentes formas: gatear, reptar, estar sentado, entre otras.

Experiencias de creación, exploración-producción en el desarrollo de las actividades

Como se expresó en los fundamentos del Campo y Eje de las Experiencias Estéticas, los/as

bebés están centrados/as en conocer el mundo a partir de su accionar en él, elaborando las primeras producciones simbólicas mediante la utilización de materiales y herramientas. La exploración y producción se desarrollan en forma simultánea. Al tratarse de bebés es importante detenerse y respetar los tiempos requeridos para desarrollar el conocimiento del lenguaje, sus materiales y herramientas.

La instancia del desarrollo de las actividades tiene que incluir oportunidades de explorar, producir y crear a partir de ofrecer materiales y herramientas que enriquecen y complejizan las acciones de bebés para aproximarlos al conocimiento del lenguaje visual. Por ejemplo, se pueden ofrecer objetos como móviles, ilustraciones, fotografías, imágenes con diversas texturas, motivando la curiosidad y la exploración sensorial. Es importante ubicar los móviles a una altura adecuada para su visualización y exploración.

Otros materiales posibles de incluir, cuando el/la docente lo considere oportuno, son las herramientas y objetos que dejen alguna impronta o marca, como por ejemplo bolígrafos, lápiz, papel, crayones entre otros. En este Ciclo esa impronta o marca se refiere a la realización de garabatos. Los mismos son grafismos realizados con un lápiz u objeto que dejan marcas, se realizan con el movimiento reiterado de la mano y pueden ser decodificados y significados por las/os los docentes. Otras alternativas para desarrollar la exploración y experimentación de los materiales usando sus manos, puede ser la dactilopintura, el modelado con masa, arena, barro entre otras.

Es importante que el/la docente considere tanto la reiteración de las propuestas de actividades, y/o cambio de uno de los momentos, como por ejemplo cambiar los inicios y mantener el desarrollo o cierre, buscar la reiteración o la simultaneidad.

El cierre de las actividades

El cierre es el momento en el cual se va concluyendo la actividad propuesta, es una invitación de cercanías entre bebés y las/os docentes en el que se comparten lo explorado y lo producido dentro de las posibilidades del grupo. Las/os docentes van mediando las experiencias compartidas entre pares, con otros/as docentes y familias.

Espacio, ambiente e instalaciones

Es importante que la/el docente al momento de proponer las experiencias estéticas seleccione y organice el espacio para la construcción de un ambiente que invite a las/os bebés a explorar y a jugar.

Criterios para la ambientación del espacio

- Distribución del espacio. Incidencia de la luz.
- Mobiliario (los espacios vacíos ayudan a la movilidad por parte de los deambuladores).
- Calidad estética de las imágenes u objetos.
- Crear climas y sensaciones en el espacio con diferentes telas o materiales que inciten al juego y la creación (agua, arena de diversos colores, luz y transparencias entre otras).

- La característica estética del material didáctico: figuraciones, abstracciones, cualidades de las mismas. Material con diferentes texturas. Priorizar objetos que denotan calidad sobre la cantidad.

Criterios y orientaciones a tener en cuenta para crear instalaciones artísticas

Las instalaciones son una alternativa que promueven las relaciones entre las/os bebés, docentes y objetos. Se diseñan con intencionalidad artística por parte de las/os los docentes con el propósito de crear espacios en los cuales bebés puedan participar como espectadores/as y productores/as. De acuerdo con el momento del desarrollo en el que se encuentran, por ejemplo, pueden reptar, gatear, estar sentados y modificar las instalaciones mediante la exploración de diferentes objetos con texturas, colores, aromas, tamaños, etc., las/os docentes piensan, imaginan, diseñan con una intencionalidad inicial la construcción de instalaciones a partir de tener en cuenta:

- sentidos y significados.
- la selección cuidadosa de materiales u objetos.
- que sean espacios enriquecidos con variedad de objetos y que les ofrezcan la oportunidad de ser espectadores y productores modificando el espacio con autonomía.
- Que las/os docentes intervienen en los procesos de creación, desafiando, colocando y sacando nuevos objetos, interactuando, entre otros.

Acerca de la utilización de los materiales y herramientas

Materiales

Son el soporte material de la creación artística visual. Cada material presenta características visuales y táctiles específicas como también posibilidades de diversos usos. En este ciclo los materiales pertinentes a utilizar, entre otros, son:

- Papel, cartón, maderas, arcilla.
- Pigmentos de repostería que no sean tóxicos.
- Témperas, fibras, tizas, crayones entre otros.

En la selección de materiales u objetos no es necesario que sean costosos, pueden ser elementos naturales y se pueden encontrar en un espacio en el que habitan cotidianamente las infancias. También, hay que tener en cuenta ciertos cuidados, como, por ejemplo, que no sean tóxicos. Las telas o almohadillas con diversas formas y texturas tienen que estar adheridas o cosidas para evitar descuidos con bebés. De igual forma, objetos que tengan accesorios o piezas pequeñas tienen que estar adecuadamente ensambladas.

Herramientas

Constituyen el medio que permite la transformación de los materiales y el desarrollo de las técnicas. Son herramientas muy significativas en los primeros años de vida el uso de pinceles, rodillos, brochas, palillos, cucharas, entre otros, para la exploración y producción visual. Es importante tener en cuenta en su distribución la calidad y cantidad suficiente para cada bebé.

Acerca de los agrupamientos

Las dinámicas para agrupar a las/os bebés se pueden iniciar en un espacio y trasladarse a otro. Algunos/as bebés permanecen más tiempo despiertos/as y otras/os (según la edad) requieren de más horas de sueño. Las y los docentes diseñarán las rutinas, los juegos y el desarrollo de las artes visuales a través del accionar y las posibilidades de cada bebé. Algunos y algunas pueden estar sentados en una alfombra apreciando obras de artistas con diversas texturas y otros/as despertando, explorando desde la cuna algún móvil u objeto. Se comunican a través de las miradas, gestos, palabras y las/os docentes participan. Se involucran, comparten la experiencia, observan, e intervienen verbal o gestualmente en el desarrollo de las propuestas sugeridas en vinculación con las artes visuales. El inicio y el final de las producciones tienen diferentes tiempos. La comodidad de las/os bebés es necesaria para que puedan realizar las diferentes experiencias. Es importante propiciar la autonomía.

Ciclo Infantes

Acerca del diseño de propuestas estético - visuales

Las orientaciones didácticas que se presentan a continuación buscan enriquecer las propuestas metodológicas que diseñan las y los docentes a través del lenguaje visual, desde secuencias didácticas, unidades didácticas, itinerarios lúdicos y proyectos, articulados con otros lenguajes.

Toda propuesta didáctica abarca una primera instancia de diagnóstico, a través de la observación del grupo, las individualidades y el contexto. A modo de ejemplo, si docentes e infancias están cercanos/as a las bardas probablemente se cuente con arcilla, un material noble para trabajar con los niños y niñas. Es necesario que la/el docente se problematice mediante preguntas que aproximen al contexto a indagar para la posterior elaboración de las secuencias o itinerarios. *¿Qué espacios o instituciones hay alrededor de la escuela infantil? ¿Se encuentran en las cercanías, talleres de artistas, esculturas o murales en las plazas?* A partir de esta mirada se pueden relevar datos que permitan plantear propósitos y seleccionar contenidos significativos, pertinentes, con anclajes en los contextos, y seleccionar las actividades más apropiadas.

Acerca de los ejes, contenidos y actividades en las propuestas de artes visuales

En las diversas propuestas se articulan las dimensiones constitutivas del arte visual: exploración, creación, producción, apreciación y los elementos del lenguaje visual, combinando de diversas formas modos, técnicas y materiales. Entre ellos:

- Explorar y crear con materiales, a través del dibujo con lápiz, carbonilla, grafito, sanguínea, entre otros.
- Crear obras pictóricas utilizando diversos materiales: tizas, fibras, tintas, témperas, acuarelas, acrílicos, entre otras. En diversos soportes tales como: cartones, chapadur, fibrofácil, maderas, entre otros. A través de diferentes formatos: circulares, rectangulares, cuadrados entre otros. Con diversas herramientas como pinceles de diferentes tamaños, rodillos, brochas, espátulas, entre otras.
- Crear e investigar a partir del grabado produciendo diversidad de estampas y utilizando diferentes técnicas gráficas y materiales como la monocopia, linóleo, entre

otras.

- Crear esculturas a partir del modelado, construcción, talla. Utilización de diversos materiales como: arcilla, diversas masas, cajas, ensambles con maderas, papel de diario, entre otros.

Las actividades pueden ser:

- Crear retratos, autorretratos a través de diferentes grosores de lápices, con carbó- nillas desde una actitud lúdica.
- Salir a observar paisajes y representarlos en un espacio bidimensional o tridimen- sional.
- Apreciar retratos de diferentes artistas a través de los tiempos.
- Apreciar obras de diversos paisajistas: realistas, impresionistas, más contemporá- neos entre otras/os.
- Pintar en diferentes niveles: en el suelo, planos inclinados y caballetes, etc.
- Apreciar obras de diferentes grabadores/as.
- Investigar y crear a través de la fotografía, el collage, el fotomontaje, el ensambla- do, entre otros.
- Apreciar diversas esculturas.
- Apreciar diversas obras de escenógrafos/as. Posibilitar la creación de espacios es- cenográficos a partir de diversas escalas (mayor tamaño-menor tamaño); diseñar y construir vestuarios; jugar con diversos maquillajes para la creación de personajes; arte en el cuerpo (body art). Iluminación: Jugar con la incidencia y la proyección de la luz y la sombra; indagar con diferentes transparencias de colores.
- Crear historietas. Sonorización de imágenes a partir de relatos.
- Crear un personaje con plastilina u otros materiales; fotografiar al personaje en posiciones diferentes y crear animaciones. Tecnología digital.

Organización para la realización de un mural

El mural es una obra de grandes dimensiones, realizada en una pared posible de ser vista desde lejos, se integra a las demás características estético-arquitectónicas de sus sopor- tes y depende, en parte, de las dimensiones, ubicación y durabilidad de los mismos. Al crear y construir un mural en la Escuela Infantil, expresa Gonzalo Manigot (2017), ⁶⁰ es significativa la participación de toda la comunidad educativa (grupo de niñas, niños, fa- milias y docentes).

Es una práctica esencialmente colectiva y una expresión democrática. Las diferentes ins- tancias de su realización representan en sí una oportunidad de consenso grupal. Es im- portante que se prioricen los aportes que brindan los niños y las niñas de la sala en la construcción del boceto y diseño del mural. Sus producciones expresan historias, biogra-

⁶⁰ Profesor de artes plásticas en el jardín Elvira Sullivan y capacitador docente en Merlo, provincia de Buenos Aires.

fías, hechos, anécdotas, personajes significativos del contexto social y cultural. Es una forma de transmisión de valores no convencionales que perdura en la memoria de quienes disfrutaron de su observación.

Para la realización de un mural se requiere de diferentes etapas:

- Los acuerdos para el diseño, la temática que van a representar las niñas y niños.
- los/as niños/as puedan representar los diferentes elementos del lenguaje visual en diversos soportes y tamaños.
- Las/los docentes pueden propiciar diversas dinámicas, individuales y grupales.
- Las y los docentes pueden propiciar la utilización de diversas técnicas mixtas para que las niñas y los niños diseñen el boceto del mural como: témpera, tizas, crayones, lápices acquarelables, collage, fotomontaje entre otras.
- La pared tiene que estar en óptimas condiciones.
- En la selección de materiales y herramientas tener en cuenta que sean para exterior o interior como: esmaltes al agua, acrílicos, pinceles, brochas, rodillos, espátulas entre otras.

Ejemplo de una experiencia artística visual

En cuanto las posibles formas de diseñar propuestas de enseñanza, a continuación, se presenta, a modo de ejemplo, una experiencia artística visual de Edith Matzen Hirsch y Fernando Goin⁶¹ con un grupo de niñas y niños, en el ámbito escolar la que fuera presentada en la 1° Bienal del Fin del Mundo, Ushuaia (2007).⁶²

La temática se relaciona con el pájaro playero rojizo, especie en peligro que recorre varios kilómetros desde Tierra del Fuego hasta el Ártico Canadiense. En esta experiencia artística visual se recupera la temática, como objeto de conocimiento para trabajar con los niños y niñas de la sala, seleccionando tres ejes y posibles contenidos para desarrollar la propuesta didáctica.

⁶¹ Edith Matzen Hirsch es una artista plástica nacida en Alemania, residente en Argentina desde su niñez. Fernando Goin, artista plástico argentino. Ambos egresados de La Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón.

⁶² Consultar <http://www.eldiariodelfindelmundo.com/noticias/2007/04/17/10080-chicos-lanzan-un-sos-para-la-preservacion-de-aves-migratorias> y <https://www.lanacion.com.ar/ciencia/artistas-y-cientificos-juntos-en-un-proyecto-de-conservacion-nid899223/>

Ejes organizadores de contenidos	Contenidos seleccionados
Eje 1. Recorridos para explorar, crear y transformar a través del juego en espacios significativos	- Recorrido, exploración, juego y transformación de espacios simbólicos a través de instalaciones. - La línea, la forma, el color y la textura en la construcción de espacios significativos. - Utilización del espacio tridimensional con diversos materiales y herramientas. - Exploración de los espacios: llenos, vacíos, abiertos, cerrados, laberínticos, circulares. - El espacio plástico como espacio de representación cultural: espacio para la transformación y el pensamiento. "En bandadas", "Nidos y cobijo" "Alerta".
	- Apreciación desde la perspectiva ambiental - Exploración visual y táctil de las formas, el color, el espacio y la textura a través del contacto con la naturaleza. El color en el cielo, formas de las nubes, el agua, color de las tierras que se habitan, ramas de diferentes tamaños y texturas, hojas de diversas formas, colores y texturas entre otras.
Eje 2. Dimensión cultural situada a través de la mirada	nubes, el agua, color de las tierras que se habitan, ramas de diferentes tamaños y texturas, hojas de diversas formas, colores y texturas entre otras.
Eje 3. Imaginar y crear a través de los elementos del lenguaje visual	- Colores primarios (rojo, azul y amarillo) - Formas: abiertas, cerradas, repetición de formas entre otras. - Líneas: diferentes grafismos. (diferentes grosores de la línea) - Texturas: Utilización de diversas texturas imaginando diversos plumajes, para enriquecer la imagen creada por las niñas y niños. Utilización de diferentes herramientas para producir texturas.

Aspectos importantes a considerar para el desarrollo de la propuesta

Para iniciar la problematización se propone:

- Escuchar relatos orales sobre aves migratorias.
- Observar mapas visualizando el recorrido de las aves.
- Escuchar sonidos del ambiente.
- Apreciar imágenes, fotografías, videos entre otras.

En el momento del desarrollo de la propuesta, las niñas y los niños pueden:

- Utilizar diversos materiales, para representar al pájaro playero en sus diferentes aspectos como por ejemplo en la época de aparearse el cambio de color de gris a rojizo y los diferentes paisajes que van atravesando en el recorrido de su vuelo.
- Emplear diferentes materiales, herramientas y soportes. Por ejemplo, tintas, temperas, crayones, para realizar con diferentes pinceles, las diversas líneas del plumaje del pájaro en distintos soportes (papeles con diferentes gramajes, cartones, entre otros).
- Imaginar y crear una producción con acuarelas de los diferentes espacios que van atravesando las aves.
- Imaginar, crear y construir diferentes nidos con troncos, ramas, hilos, entre otros.

Las actividades de cierre de la propuesta tienen como finalidad socializar y compartir las producciones desarrolladas durante la propuesta “El viaje del pájaro playero”. Algunas opciones podrían ser:

- Las producciones pueden mostrarse en otros espacios, diferentes a las salas. Salón de usos múltiples, pasillos, exteriores, espacios abiertos a la comunidad entre otros.
- Compartir experiencias de arte correo con otras niñas y niños de diferentes contextos, atravesados por el itinerario de las aves.
- Construir fanzines (revistas artesanales), folletos, entre otros.
- Diseñar cartas, poesías, postales. Compartir y exhibir en salas culturales del barrio, plazas cercanas a la escuela infantil.

Esta temática como otras que resulten pertinentes, moviliza desde distintas sensaciones, habilita ser trabajada en secuencias didácticas, proyectos interdisciplinarios con diversos lenguajes estéticos expresivos, otras.

Desde las artes visuales, en los procesos de enseñanza y aprendizajes, se vuelve a reiterar que se sitúan teniendo en cuenta que ofrezca oportunidades para la apreciación, exploración, juego, creatividad, espacio- tiempo - memoria y reflexión. Las producciones no tienen que conformar una acumulación de técnicas con la finalidad de engrosar las carpetas, sino que las niñas y los niños puedan llevar sus producciones en la cotidianeidad.

En relación a la relevancia de las experiencias estéticas visuales de niños y niñas con discapacidad, resulta interesante el proyecto de María Fux (2013), bailarina argentina, que en sus investigaciones y observaciones descubrió que en niñas y niños hipoacúsicos o no oyentes la proyección de imágenes con diversas líneas ritmos, formas y colores funcionan

como estímulo para el movimiento, homologando el sonido con el color.

Espacio, ambiente, escenarios lúdicos e instalaciones en las artes visuales

Acerca de los criterios para la ambientación del espacio

- Generar climas y sensaciones en el espacio con diferentes telas o materiales para sugerir el agua, el desierto, la selva, misterio, entre otras.
- Identificar la característica estética del material didáctico: figuraciones, abstracciones, material con diferentes texturas. Materiales no estereotipados.

Acerca de los escenarios lúdicos e instalaciones

Las instalaciones artísticas y escenarios lúdicos son considerados oportunidades para la exploración, juego, producción y apreciación. Los escenarios lúdicos son resignificados por el juego infantil. En una sala puede haber varios escenarios simultáneos y específicos, propios del arte visual como, por ejemplo, laboratorio de color, de exploración de texturas, de teatro negro, grabado, modelado entre otros. Así también, escenarios contruidos en el marco de proyectos de trabajos articulados con otros lenguajes.

Las instalaciones tienen su origen en el arte contemporáneo, son producciones realizadas por los/as artistas y presentadas en exposiciones, museos y/o en espacios no convencionales, entre otros. Pertenecen al patrimonio cultural y la importancia de incluir oportunidades de acercamiento a estas producciones, posibilita a las/os niñas/os a tener una experiencia de apreciación, contemplación e implicación.

Las instalaciones creadas en la Escuela Infantil requieren de la elección y colocación de los objetos en el espacio con un sentido estético por parte de las/los docentes, posibilitando en las niñas y los niños, a través del juego, valiosos aprendizajes donde lo perceptivo y sensorial se enriquecen desde lo simbólico, narrativo y relacional, trascendiendo la manipulación de los objetos como también la transformación del espacio.

Orientaciones y criterios para la creación de instalaciones

Para la creación de instalaciones, las y los docentes tienen que tener en cuenta:

- La configuración de los espacios y la selección de los objetos en función de la intencionalidad.
- La selección de materiales u objetos. (cantidad suficiente y necesaria).
- La creación de espacios abiertos que invitan a “lo posible” y que actúan como escenarios para desarrollar las vivencias relacionales y la expresión de los imaginarios que se proyectan.
- El acompañamiento de la propuesta de los niños/as: estar atentos/as a las demandas del grupo, escuchar la palabra del niño/a y continuar con su relato, reconfigurar el espacio para recuperar el interés por los objetos.

Acerca de la utilización de los materiales y herramientas

Materiales

Son el soporte de la creación artística visual. Cada material presenta características visuales y táctiles específicas como también posibilidades de usos diversos. En este Ciclo los materiales pertinentes a utilizar, entre otros, son:

- Papel, cartón, maderas, arcilla.
- Pigmentos vegetales (remolacha, té, etc.) para teñir, pintar, otros.
- Témperas, fibras, crayones, acrílicos, acuarelas, tintas al agua, pasteles de tiza u óleo, lápices acuarelables, esmaltes al agua.

Los materiales u objetos pueden ser reutilizables, también elementos naturales y encontrarse en un espacio en el que habitan cotidianamente las infancias. También, hay que tener en cuenta ciertos cuidados como, por ejemplo, utilizar pinturas al agua en vez de solventes. Si se utilizan materiales brillantes tienen que ser presentados en gel, colas vinílicas, témperas.

Herramientas

Las herramientas constituyen el medio que permite la transformación de los materiales y el desarrollo de las técnicas. Son herramientas muy significativas en este ciclo el uso de pinceles, rodillos, brochas, estecas para modelar, gubias para desbastar la madera o linóleo, entre otros. En las actividades de grabado es importante utilizar gubias de uso escolar que son las adecuadas para niñas y niños.

Acerca de los agrupamientos

Para llevar a cabo las propuestas estético-visuales son importantes los agrupamientos que varían según la cantidad de niñas y niños. Las/os docentes organizarán a las niñas y a los niños de acuerdo con el propósito de la propuesta a realizar, ya que los modos de agrupamiento definen los aprendizajes. Los agrupamientos pueden ser:

- Grupo total: Las niñas y los niños realizan una actividad en común, como por ejemplo la realización de un mural.
- En dupla o pequeños grupos: en este caso el/la docente organiza a los niños y las niñas en grupos de 2, 4, 5 ó 6 integrantes. Entre ellos/as planifican, organizan y toman decisiones para realizar la actividad. Por ejemplo, para una producción en tridimensión, con cajas.
- Individual: El/la docente propone una actividad igual para todas/os y cada uno/a la desarrolla de forma individual. Es importante respetar los tiempos de cada uno/a para las diversas producciones, que serán presentadas en una puesta en común.

La enseñanza desde las artes visuales consiste en ofrecer oportunidades de participar y disfrutar sensiblemente de lo estético junto con otros/as. En trabajar la idea de arte como encuentro, las experiencias compartidas a través de las emociones al entrar en el mundo

de lo imaginativo, lo creativo, lo representativo, al mismo tiempo que se propone desarrollar las dimensiones afectivas, cognoscitivas de la niña y el niño al hacerlo participe de hechos y bienes culturales. Las Escuelas Infantiles se relatan a sí mismas, en los entramados de biografías y cartografías que se configuran en forma colectiva.

Eje organizador 3. Música en las experiencias estéticas

El presente texto está dirigido a las y los docentes de salas de la Escuela infantil, para orientar las prácticas pedagógicas y didácticas que se llevan adelante en relación con la Música como lenguaje expresivo. Las orientaciones didácticas que aquí se presentan pueden articularse y enriquecerse con los y las profesores/as de música específicos de la disciplina.

La música es un lenguaje con formas y modos particulares de expresión y comunicación. Invariablemente, la música posee la particularidad de producir emociones y despertar sentimientos, pero solo estas afirmaciones no alcanzan para dilucidar su naturaleza y disfrutar de su arte. La música necesita de diferentes oportunidades para su paulatino conocimiento, y es la Escuela Infantil el ámbito apropiado para llevar adelante este compromiso de acercamiento, de conocimiento, de sensibilización, de creación y producción, de disfrute puesto que abre y amplía el panorama a bebés, niñas y niños a experiencias musicales de diverso origen, acercándolos y acercándolas a experiencias significativas. María Teresa del Corral (2014) comparte,

Podemos nutrir la niñez de muchas formas; el juego y el arte, son los aliados principales para que todo niño y niña se relacione consigo mismo/a y con el mundo que lo/a rodea. De esta forma, las experiencias que viva durante su infancia, son parte de ese baúl de recuerdos y andamiaje que nos hacen ser quienes somos cuando adultos. (p.9)

Tal como se menciona en este campo, el acercamiento de bebés, niñas y niños a los lenguajes artísticos en general y a la música en particular, busca tener como centro la experiencia estética, entendida como conexión emotiva, sensible para percibir, explorar, observar, producir y crear. Cuando se habla de experiencia estética se hace referencia a una experiencia que trasciende aquello instrumental y cotidiano, es una experiencia emotiva, mágica y afectiva. Dice Zátanyi (1998) que al producirse una experiencia estética los/as sujetos/as sienten una *"conmoción en el alma"*, cuando se es partícipe de experiencias estéticas el tiempo se detiene, las personas nos insertamos en un proceso comunicativo y meta comunicativo, entre el interior y el exterior de cada uno/a.

La música siempre ha tenido gran protagonismo en las instituciones dedicadas a la primera infancia. En los jardines, se acuna con suaves nanas; se canta; se baila al son de la música; se vivencian distintos géneros y estilos musicales; se juega con trabalenguas, jitanjáforas y retahílas.⁶³ En fin, los espacios se llenan de música. La experiencia musical se integra de modo natural, en canciones, juegos, sonorizaciones, improvisaciones, audi-

⁶³ Jitanjáfora: composición poética formada por palabras o expresiones carentes en sí misma de significados y cuya función poética radica en sus valores fónicos. Retahílas: son juegos de palabras que nombran sucesos en forma de rimas, son usadas como juego.

ciones, danzas, entre otras expresiones artísticas.

Al momento de recibir a los/as recién llegados/as es importante brindar experiencias musicales significativas que no sean aisladas y desconectadas, sino pensadas y planificadas. Educadores y educadoras, poseen una tarea fundamental que es la de acompañar y facilitar esas vivencias. Generar experiencias vinculadas a la música, ayudará a brindar mejores condiciones para el desarrollo de las infancias, tratando de recuperar la propia historia musical revalorizando y transformando dichas experiencias. Es importante tomarse el tiempo necesario para generar momentos donde bebés, niñas y niños tomen contacto con la música, recuperando en lo posible lo que traen de su entorno familiar, a fin de construir nuevos aprendizajes, plenos de contenidos.

Ciclo Maternal

En el Ciclo Maternal, la figura de sostén se encuentra representada por la persona adulta que recibe, como mediadora de la cultura, como una gran diseñadora de propuestas que contribuyan con la enseñanza integral. La Escuela Infantil que recibe a bebés, niñas y niños, constituye redes de sostén en las que las familias se insertan. Tal como expresa Marotta (2008), los primeros espacios de lo público, se transforman para las infancias y para esas familias en un espacio de lo común; en un entramado de interacciones, que devienen en constantes encuentros con lo otro, con lo diferente: las diferentes crianzas, los modos de cada familia, las culturas, las propias lógicas de lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, etc. Así, “distintos modos de crianza hacen posible un rico intercambio de experiencias, habilitando la construcción de nuevos significados” (Rebagliati, 2009, p.5).

Por ello, los criterios y la intencionalidad que cada docente plasme en las propuestas didácticas deben ser cuidadosas, respetando no solo el tiempo de aprendizaje de cada bebé, niño y niña, sino también todo su bagaje cultural.

La importancia del uso adecuado de la voz en el Ciclo Maternal

Los/las bebés son muy sensibles a la voz humana, destacándola por sobre los demás sonidos que los rodean. Este proceso, se ve enriquecido desde lo verbal a través de la canción y del diálogo, así también desde lo no verbal a través de la mirada y los gestos. Siempre, hay que dar lugar al silencio del docente y la docente para escuchar al bebé, niña y niño. En este sentido, es muy importante conocer la manera de comunicación existente entre el bebé y el entorno familiar para reproducir parte de dichos modos; realizar cambios en otros/as e incluir nuevas expresiones verbales y musicales, de forma que, mediante el diálogo fluido con el entorno, ese bagaje cultural sea enriquecido.

En el espacio educativo, la voz del docente y la docente, acompañará las distintas actividades de crianza anticipándole al/la bebé que es el momento de descansar, de comer o de realizar el cambiado. Diversas nanas y canciones de cuna pueden ser parte de estos momentos, ya que de este modo se acercará a los/las bebés a otros repertorios musicales, a saberes sociales y culturales que suelen transmitirse de generación en generación.

La voz es un recurso que el/la docente puede utilizar, por ello, sobre todo en el Ciclo Maternal, es fundamental que el y la docente utilice una intensidad adecuada de su voz. En muchas ocasiones los y las docentes producen emisiones y el niño y la niña los imita. Les hablan con distintas entonaciones e inflexiones de la voz, con pausas entre frases, imitan-

do sus vocalizaciones para que luego las niñas y niños las repitan. Entonces, el canto permite hacer música empleando el instrumento natural que poseemos (la voz), mediante el cual es posible exteriorizar sentimientos, estados de ánimo, propiciando la desinhibición y el sentido de pertenencia al grupo. El canto del adulto y de la adulta destinado a los/las bebés, debe estar acompañado de una actitud corporal donde la mirada y los gestos enriquece ese canto y donde el propio gusto por cantar establece un vínculo emotivo, único, estético con las infancias.

Durante el primer año de vida, las canciones propuestas estarán destinadas a ser escuchadas y/o a realizar movimientos que las mismas mencionen o inviten. A partir de los ocho meses aproximadamente, los/las bebés pasan del balbuceo musical a la adquisición del lenguaje. Es apropiado entonces proponer canciones breves, con giros melódicos y palabras que se reiteren, donde puedan producir alguna sílaba u onomatopeya.

Para iniciar en el canto, al año y medio, es adecuado hacerlo con canciones entonadas en vivo; es aconsejable ofrecer momentos reunidos/as grupalmente y enriquecer la actividad con el uso de recursos como títeres, muñecos, imágenes, etc., a fin de recrear el encanto auditivo de estos textos poéticos cortos, plasmados en canciones. Debe haber un equilibrio en el tipo de canciones que se ofrezcan, es decir, no todas las canciones serán con movimiento o todas presentadas con títeres o todas para bailar; en igual cantidad se tendrían que compartir canciones para escuchar. Aprender a escuchar es una excelente opción de apreciar la música.

Entonces, lo sonoro y lo musical están presentes a lo largo de la jornada en las actividades de cuidado cotidiano o de crianza (maternal) tanto en las actividades lúdicas, en las que se utiliza la música, como en aquellas específicamente musicales, propuestas por los/as educadores/as musicales.

Orientaciones didácticas para trabajar la producción sonora

En el Ciclo Maternal, los/las bebés, niñas y niños ingresan gradualmente al mundo sonoro y musical, mediante la escucha atenta de sonidos del entorno cercano, a los que se sumarán otros que circundan el jardín. A continuación, se enuncian algunas propuestas para acompañar ese proceso de iniciación musical desde la producción sonora.

- Exploración de sonidos guturales.
- Imitación de gestos, expresiones sociales y sonidos (onomatopeyas).
- Relación de imágenes y sonidos mediante la exploración e indagación.
- Disfrute de breves cuentos con presencia de sonidos naturales y sociales.
- Iniciación en el desarrollo de la atención y memoria auditiva.
- Exploración y búsqueda de fuentes sonoras del ambiente cercano.
- Disfrute grupal e individual de diferentes propuestas de producción sonora.

Orientaciones didácticas para trabajar la voz y el canto

La voz y el canto, la exploración y ejecución sencilla de diversas fuentes sonoras (objetos y juguetes sonoros, instrumentos no convencionales, denominados también cotidiáfonos⁶⁴ y convencionales representados en aquellos de la banda rítmica, entre otros), junto

al movimiento corporal, constituyen los medios de expresión con los que niñas y niños cuentan para la producción sonora y musical. En consecuencia, es deseable enriquecer los espacios con propuestas de exploración sonora adecuadas al desarrollo motriz, con barrales de elementos sonoros, cajas de tesoros distribuidas en el espacio, con fuentes sonoras convencionales y/o no convencionales, a fin de posibilitar el descubrimiento de sonoridades y texturas llamativas al tacto. Hay que evitar los sonidos muy estridentes que saturan el momento de exploración, así también es de suma importancia considerar las condiciones de seguridad e higiene de todos los elementos, fuentes sonoras u otros a utilizar.

Al elegir cuidadosamente un repertorio musical para Jardín Maternal, se han de considerar aquellas canciones que priorizan la calidad vocal y el acompañamiento instrumental, con letras cuidadas de calidad poética, puesto que un repertorio bien seleccionado ayuda al desarrollo de la percepción y educa la sensibilidad musical de bebés, niñas y niños.

Al respecto se sugiere trabajar las siguientes propuestas:

- Exploración de los recursos de la voz a través de juegos vocales (onomatopeyas del entorno cercano).
- Recreación de canciones a través de expresiones musicales y juegos vocales (gestos, onomatopeyas, palabras).
- Audición de música, nanas y canciones.
- Ampliación del repertorio musical.
- Canto individual y grupal, escuchando a los/as otros/as y escuchándose.
- Grabación y reconocimiento de voces.

Orientaciones didácticas para trabajar con las fuentes sonoras

- Sensibilización auditiva, visual y motriz proveniente de fuentes sonoras de escucha cotidiana.
- Exploración de fuentes sonoras de materiales diversos.
- Reproducción de sonidos con objetos sonoros de variados timbres.
- Reconocimiento y búsqueda de distintas fuentes sonoras.
- Participación en producciones grupales.

Orientaciones didácticas para trabajar música y movimiento corporal

A medida que se avanza en el desarrollo motriz, el/la bebé, niño y niña, incursiona en nuevas posibilidades de movimiento, juega con objetos que producen sonidos; sigue con atención moviendo su mano si alguien le canta; golpea la cuchara sobre la mesa; baila con la música; juega con rondas y recorre el espacio al ritmo de las palabras y las canciones. Hasta canta con pocas palabras y propone acciones si se le acercan materiales sonoros.

⁶⁴ Dice Akoschky (1998) Estos instrumentos reciben diferentes nombres: “informales”, “no convencionales”, “caseros”, “de desecho”, etc. Para jerarquizar su presencia y uso de riquísimas posibilidades, decidimos denominarlos “cotidiáfonos”, nombre de nuestra invención. (pág.7).

Para trabajar música y movimiento corporal, se enuncian las siguientes propuestas:

- Vivencia del movimiento como medio de expresión y sensibilización motriz.
- Recreación de juegos de manos y dedos para desarrollar el movimiento motriz. -Juegos de movimientos y desplazamientos libres y autónomos para expresar, crear, sentir disfrutar diferentes ritmos y melodías.
- Exploración de movimientos con diversos objetos (cintas, porras, pañuelos, entre otros).
- Vivencia y percepción de diferentes estilos musicales a través del propio movimiento y el movimiento de los/as otros/as.

Orientaciones didácticas para trabajar diversos géneros y estilos musicales

Es de suma importancia ofrecer música y canciones de variadas procedencias, géneros (vocal, instrumental, mixto), épocas y estilos (folclore, jazz, tango, obras clásicas, entre otras), carácter (alegre, melancólico, vivaz, tranquilo, apacible, triste), tempo⁶⁵ (rápido, moderado, lento), siempre habilitando espacios para escuchar, así como para descansar de estímulos sonoros constantes, puesto que el silencio es también significativo. Las improvisaciones colectivas, sonorizaciones de imágenes, acompañamientos instrumentales, pueden enriquecer cada propuesta, ya que no requieren de un desarrollo rítmico preciso, por ello es fundamental la motivación que presente el y la docente. Al respecto Akoschky (2016) aporta,

Si los docentes logran realizar con dedicación la selección del repertorio musical, podrán ofrecer canciones, juegos, obras musicales que los conmuevan y emocionen, así lograrán compartir expresiones mutuas de afecto, sostener al niño con ternura, sentarlo a “upa”, mientras juntos se deleitan escuchando un tema folclórico, una canción infantil, una música orquestal...todo supone enseñar lo central, que es disfrutar de una experiencia estética compartiendo la emoción que provoca la música. (p. 129).

Acerca de los materiales en el Ciclo Maternal

En cuanto a los materiales en el Jardín Maternal, se ha de considerar que sean de calidad y que no revistan peligro alguno, ya que los pequeños y las pequeñas se los llevan a la boca. Los diversos materiales y objetos para llevar adelante actividades musicales deben ser resistentes ya que los/las bebés, niñas y niños los manipulan y tiran al piso constantemente.

⁶⁵ Estilo: es una categoría que reúne composiciones musicales que comparten distintos criterios de afinidad. Estos criterios pueden ser específicamente musicales, como el ritmo, la instrumentación, las características armónicas o melódicas de su estructura, y también basarse en características no musicales, como la región geográfica de origen, el período histórico, el contexto sociocultural u otros aspectos más amplios de una determinada cultura.

Carácter: grado de expresividad de una obra musical.

Género: se refiere si la obra es instrumental (solo música), vocal (solo voces) o mixta (presencia de voces y música).

Tempo: velocidad de ejecución de una obra musical.

Así también, deben ser del tamaño adecuado a la edad, seguros y que no contengan sustancias tóxicas. De colores llamativos y diseños atractivos para captar la atención. En caso de utilizar imágenes para sonorizar, la impresión debe ser clara, con colores definidos, de tamaño apropiado y con ilustraciones que se puedan diferenciar. En el caso de imágenes de animales, es importante considerar imágenes realistas evitando los estereotipos.

Ciclo Infantes

Vuela vuela barrilete de colores sé la vida, sé la música y amores regálame un poquito de aire fresco y que siembre en mi alma luz y flores.

Magdalena Fleitas (2013)

En el Ciclo Infantes, niñas y niños continúan accediendo a variadas propuestas musicales. Al decir de Magdalena Fleitas (2013), la música acompaña las alegrías y las tristezas, ambienta y estimula el juego, nos lleva a descubrir tesoros y aventuras. Por ende, lo importante será lograr que la niña y el niño, a través de la música, pueda expresar con gran libertad toda la diversidad y riqueza de su mundo interior. En el Ciclo Infantes, los gustos y preferencias de niñas y niños ya son evidentes y expresables, indican qué canciones disfrutan más, qué juegos musicales prefieren y qué actividades relacionadas con la música les son significativas.

Orientaciones didácticas para trabajar la producción sonora

El trabajo con el sonido aporta muchas posibilidades para la producción. Mediante la creación de paisajes sonoros, la sonorización de imágenes visuales, la creación de relatos sonoros, se accede a la producción sonora, ya que son alternativas a través de las cuales los/as niñas y niños pueden dar cuenta de sus ideas en torno a lo aprendido.

A lo anterior se suma la exploración de fuentes sonoras, convencionales y no convencionales, experimentando distintos modos de acción. Con ellas se pueden realizar escenas de evocación sonora que representen los más diversos sonidos, posibilitando gran participación individual en producciones grupales. Estas composiciones se enriquecen seleccionando los instrumentos convencionales y no convencionales adecuados, combinándolos con gusto estético. Siempre habrá múltiples posibilidades, dependiendo de los objetos de los que se pueda disponer y de las ideas que se quieran abordar.

Las propuestas de construcción de instrumentos no convencionales (cotidiáfonos) al decir de Akoschky (2000), se pueden enriquecer con semillas, vainas, cañas, ramas, calabazas, caracoles, piedras. Elementos que son encontrados y coleccionados por las niñas y niños pueden constituir la materia prima de nuevos instrumentos sonoros, tal como fueron hallados o con sencillas tareas de confección. Con ellos, las posibilidades de producción sonora y musical son ampliamente enriquecidas.

Al momento de proyectar algunas propuestas didácticas se puede considerar aquellas referidas a la exploración de diferentes fuentes sonoras; al desarrollo de la escucha atenta; actividades lúdicas que incluyen el movimiento corporal⁶⁶ o las dramatizaciones, conectadas con el tema musical, etc.

Cuando se habla de producción sonora y musical se hace referencia a la producción de sonidos por medio de la exploración de sonidos del entorno, de las posibilidades vocales

y corporales y de diferentes fuentes sonoras, entre otras. La escucha y producción de sonidos serán parte de la experiencia musical, para la cual se sugiere:

Con la producción sonora

- Percepción de sonidos naturales y sociales del medio cercano.
- Atención y descubrimiento de sonidos presentes en los cuentos sonoros.
- Sonorización de imágenes, relato sonoro, cuento sonorizado.⁶⁷
- Exploración producción e improvisación de sonidos con diferentes partes del cuerpo.
- Exploración e identificación de materiales sonoros de diferentes texturas.
- Apreciación de las producciones realizadas mediante la escucha atenta.

Con la voz y el canto

- Exploración de sonidos vocales.
- Imitación de sonidos con recursos expresivos de la voz y material sonoro.
- Estimulación, pronunciación y articulación en juegos vocales: trabalenguas rimas, jitanjáforas, entre otros.
- Producción activa y creativa al imitar sonidos con la voz.
- Valoración y cuidado de la propia voz.
- Interpretación individual y grupal de un variado repertorio de canciones, que enriquezca el acervo cultural.
- Disfrute por el canto propio y el canto compartido.

Con las fuentes sonoras

- Búsqueda y manipulación de diversas fuentes sonoras.
- Exploración de diferentes modos de acción (sacudir-entrechocar-soplar-percutir u otros).
- Acompañamiento de canciones con diversas fuentes sonoras (objetos sonoros, instrumentos convencionales y no convencionales).
- Respeto por las producciones propias y de los/as otros/as.
- Apreciación de las producciones musicales.

⁶⁶ Por ej. moverse en el espacio total como propone la melodía escuchada, más lento, más rápido, etc.

⁶⁷ Sonorizar: significa ambientar una escena o programa mediante sonidos adecuados. Es una alegoría, una ficción en la cual se toman las imágenes tanto en sentido literal como figurado (Malbrán y García Malbrán, 2010:89).

Acerca del repertorio

Al igual que en el Ciclo Maternal es muy importante contar con un repertorio minuciosamente elegido. La pedagoga y música Elizabeth Burba (2002) plantea que en los Jardines se canta mucho, pero en muchas ocasiones la canción es utilizada para dar órdenes, pautas de higiene, de conducta como: hacer silencio, merendar, hacer fila, trasladarse de un lugar a otro, organizar la tarea. Este tipo de canciones carece de valor poético, y dan señales de no haber asumido una actitud investigativa para seleccionar el repertorio. También, se suele recurrir a temas musicales que circulan en los medios de comunicación masiva a los que se les cambia la letra, sin cuidar si coincide o no con el ritmo, la melodía y el sentido estético de la obra. Más adelante la autora expresa que en muchas ocasiones en los Jardines se extrapolan canciones folclóricas o tradicionales, sin abordarlas en todas sus riquezas musicales. Dado que la canción es un todo profundamente significativo y que incluye todos los elementos del lenguaje musical, es que debe abordarse con el compromiso que requiere.

A continuación, se sugieren algunos criterios a considerar en la búsqueda de un repertorio de gran valor musical, variado en ritmos, en tonalidades, en temáticas, en formas musicales, en estilos, a saber:

- Poner especial atención en los intereses de niñas y niños.
- Contextualizar las obras musicales, ubicarlas en un tiempo y en sus culturas de origen, recuperando el repertorio tradicional y folclórico de autoría y anónima, que posee una inmensa variedad de juegos de manos, balanceo, rondas.
- Ampliar el espectro musical de niñas y niños ofreciendo un rico mundo sonoro, sin limitarse exclusivamente a la utilización de la música solo como un mero recurso.
- Reconocer su estilo y su género, y con respecto al acompañamiento, no todas las canciones se pueden acompañar con algún instrumento armónico (guitarra, piano, otros), por ello considerar el canto a *capella*, o con acompañamiento de percusión puede enriquecer la propuesta.
- Seleccionar producciones culturales de calidad, donde las tradiciones populares de cada región o grupo sean recuperadas.

Afortunadamente existen grupos musicales, con excelente formación musical que se refleja en sonoridades armónicas y orquestaciones variadas, que se dedican a componer y producir música para las infancias. Diversos/as autores/as populares latinoamericanos/as presentan hermosos ritmos y poemas en sus composiciones.

Al respecto María Teresa del Corral (2009) afirma,

Hay que escuchar más a los chicos, darles tiempo y no ser siempre el modelo que muestra y enseña. Compartir la aventura de búsqueda sonora, ejercitar la escucha, no adelantarse con etiquetas y explicaciones, darles tiempo a que exploren, nombren por primera vez como puedan sus impresiones y emociones. (p. 126).

En definitiva, la autora propone dar libertad para imaginar, recrear y abrirse a nuevas pro-

puestas. El/la propio/a docente debe considerarse como un/a adulto/a expresivo/a y sensible al mundo sonoro musical. Proporcionar los espacios para la exploración, ejecución observación, audición y apreciación permitirá que las niñas y los niños accedan a este lenguaje universal que es la música.

Es importante que la música no sea *telón de fondo*, durante toda la jornada, ya que la sobresaturación de sonidos provocará contaminación sonora, haciendo que se pierda el interés por la misma. Es por ello que los momentos para ser musicalizados deben ser pensados y planificados. Akoschky (2016) aporta,

Pensar en “momentos musicales” implica estar abiertos a múltiples maneras de compartir la música con nuestros pequeños alumnos. No es un formato único, estable ni susceptible de repeticiones idénticas, dado que puede ser tanto una acción repentina que encuentra eco y complicidad como un proyecto más elaborado y planificado (...) cuyo rasgo esencial es la comunicación que se establece entre el docente y el/la alumnos/as. (p.134).

Acerca de la escucha atenta

Se sabe que desarrollar la escucha atenta, en la Escuela Infantil requiere de un gran compromiso por parte del/la docente. Existe una diferencia entre oír y escuchar. Oír refiere a percibir con el oído los sonidos, mientras que para escuchar se requiere de una intención, de prestar atención, por ello se deben crear condiciones gratas y atractivas para despertar en niñas y niños el interés por escuchar distintas propuestas musicales. Por lo antes expuesto, promover y gestionar la participación en diversas propuestas artísticas, salidas a teatros, conciertos, visitas a las Escuelas de Arte y de Música, propiciarán experiencias de aprendizaje y situaciones pedagógicas significativas, favoreciendo el desarrollo, la percepción, de la sensibilidad, la escucha atenta.

Orientaciones didácticas para trabajar música y movimiento corporal

El movimiento corporal y la música son muy cercanos, es innegable que el movimiento constituye un medio para las actividades musicales. Las niñas y niños realizan movimientos espontáneos de acuerdo con la música que escuchan; la acompañan con movimientos de diferentes partes del cuerpo (cabeza, manos, pies); realizan salto; se desplazan en el espacio total con diversas acciones motrices imitando animales como un león, un mono, o una lombriz, o con pesadez, arrastrando los pies, o en puntillas. Las posibilidades son muchas, tantas como propongan las niñas y los niños. A su vez, exploran diferentes movimientos en relación al carácter música escuchada (liviano, pesado, rápido, lento, péndulo, rebote, etc.) y los niveles (bajo, medio, alto) al son de disímiles músicas o estímulos sonoros, vocales o instrumentales. También habrá música que lleven casi al reposo, a la inhibición del movimiento y a la concentración casi exclusiva en su escucha.

La inhibición del movimiento corporal repentino (juegos musicales que tanto gustan en los Jardines- juego de las estatuas), como la pausa en la producción sonora, dan cuenta de la atención sostenida de la escucha y también de la habilidad motriz de las niñas y los niños para lograrla. Al decir de Akoschky (2000) en las canciones con mímica los movimientos están relacionados con el texto y se subordinan al significado de las palabras. Habrá que determinar cuándo una expresión es recurso de la otra y en qué ocasiones se

produce una real integración. No obstante, no hay que olvidar que música y expresión corporal son diferentes disciplinas con objeto de conocimiento propio, a veces en estrecha relación y otras, con marcadas diferencias en cuanto a los propósitos fijados. Saber integrar y también diferenciar ambas disciplinas ayudará a relacionarlas adecuadamente.

Sobre este tema, se sugieren las siguientes propuestas:

- Interpretación, desplazamiento y expresión, conjugando música, movimiento y gesto.
- Interpretación espontánea de movimientos corporales en sus tres niveles (alto-medio-bajo).
- Exploración y disfrute de diferentes movimientos (liviano-pesado, etc), relacionados al carácter musical que se escucha.
- Acción e inhibición del movimiento, de acuerdo con diferentes consignas.
- Autonomía en acciones y movimientos corporales en relación con la escucha sonora y musical: caminar, arrastrar, deslizar, transportar, etc.

Orientaciones didácticas para trabajar música y juego

El juego y la música se complementan en un ensamble armónico, ya que las propuestas musicales en el Nivel Inicial, se pueden trabajar de manera lúdica. Parafraseando a Pitluk (2006), mirar la selección y organización de actividades de enseñanza desde sus componentes lúdicos permitirá acercarse a la apropiación de saberes en el Nivel Inicial.

Existe un amplio abanico de juegos y un vasto repertorio de rondas tradicionales, para cuando las niñas y niños comienzan a tener mayor autonomía en su lenguaje, en sus desplazamientos y dominio de la motricidad en general.

Se propone con el Juego:

- Juegos de sorteo, juegos ritmados acompañados con palmeos, con objetos diversos, con coreografías.
- Audición y selección de rondas recreadas de diferentes formas: círculo grande/pequeño, gira a la derecha/ izquierda, rápida/ lenta.
- Socialización de juegos musicales a través de canciones tradicionales.
- Disfrute en diferentes propuestas lúdicas-musicales.

Acerca de las efemérides y actos escolares

Por último, con respecto a los actos escolares o efemérides, tal como lo menciona Origlio (2015), se entiende que son actividades especiales con participación de la comunidad, en una fecha con trascendencia social e histórica, institucional y comunitaria. El autor expresa, que en muchas ocasiones se busca una “música linda”, “un bailecito”, o que “canten una linda canción” y el acto está resuelto. No obstante, los actos son espacios para enseñar y aprender, donde cada institución educativa deberá considerar qué sentidos se les otorgará a esos espacios de construcción colectiva.

En muchas instituciones se realizan diversas presentaciones a cargo de las salas de Nivel Inicial para conmemorar la fecha alusiva. Pero a veces, lo musical no siempre es una

buena opción, se pueden pensar otras propuestas que resignifiquen el acto escolar propiamente dicho, de acuerdo con las características y necesidades de cada comunidad educativa. Asimismo, preparar solo *presentaciones* descontextualizadas *para el acto*, hacen que se pierda el sentido del encuentro. Entonces, se sugiere abordar esas fechas alusivas como una instancia de construcción de conocimientos, trabajadas en proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas, recortes, donde dialoguen todos los campos de conocimiento y saberes a través del enfoque globalizador, como valiosas instancias de aprendizaje, donde se incluya a todos/a los y las docentes y no solo a los/as docentes de las disciplinas expresivas.

Es sustancial destacar que todas estas propuestas musicales se enriquecen con la intervención y trabajo articulado con los profesores y las profesoras de música específicos/as de la disciplina.

Por todo lo expuesto, a modo de cierre se destaca la necesidad de permitir y permitirse disfrutar de la música en todos sus aspectos, como experiencia estética, única y plural, individual y colectiva.

Eje organizador 4. Expresión corporal en las experiencias estéticas

Trabajar para la escuela entendida como un bien común de la población toda: padres, director, enseñados y enseñantes y entre todos devolverle al lenguaje de la danza el mismo lugar y respeto que le hemos dado a la música, el canto, la literatura y la plástica.
Patricia Stokoe (1990)

La expresión corporal como práctica social y cultural de la humanidad

Desde los orígenes de la humanidad las personas han tenido la necesidad de comunicarse corporalmente, expresar sentimientos y estados de ánimo a través de sus movimientos, de acompañar rituales o ceremonias de diversa índole (nacimientos, defunciones, caza, fecundidad, guerra). La danza es un acto expresivo inherente al ser humano de la misma manera que la música y otros lenguajes artísticos. En todas las culturas han existido como actos profundamente ligados a lo ceremonial tanto como a lo social. A medida que se ha ido complejizando el concepto de manifestación artística, ha surgido una dicotomía entre la danza como expresión folclórica y popular, y la danza como arte y espectáculo especialmente organizado para ser contemplado como una obra en su totalidad.

Esa dicotomía instaló, por un lado, la idea de que la danza es un arte que sólo puede ser practicado por personas dotadas de cuerpos especiales y habilidades extraordinarias (tanto naturales, como las conseguidas a través de un exigente entrenamiento) y por otro, prejuicios respecto de las actividades que se relacionan con el cuerpo y los movimientos, las cuales no son valoradas de la misma manera que las actividades intelectuales, religiosas o científicas. Por ello, se fueron reconociendo las actividades vinculadas con el cuerpo y movimiento, desde el lugar de lo prohibido, lo superficial, estereotipado, liviano y mero entretenimiento. Esas representaciones sociales fueron alejando al común de las personas de la posibilidad de bailar y relacionar su mundo interno con el contexto social a través de movimientos espontáneos cargados de sensibilidad y significatividad.

En las décadas del '50 y '60, comienzan a aparecer nuevas manifestaciones dentro del campo de la danza. Se gesta una búsqueda de medios de expresión más fieles al sentir propio de cada bailarín y bailarina y no a la copia de una determinada forma *correcta* de realizar los movimientos. Es en este contexto, que Patricia Stokoe (1919-1996)⁶⁸, influenciada y motivada por el trabajo de Rudolf VonLaban⁶⁹, creador de la escuela de Danza Libre, comienza a desarrollar su trabajo en Argentina, dándole el nombre de *Expresión Corporal*. Patricia Stokoe (1990) sostiene que,

⁶⁸ Bailarina y pedagoga argentina.

⁶⁹ Rudolf Von Laban: (Bratislava, 1879 - Weybridge, Surrey, 1958) Bailarín y coreógrafo austríaco de origen húngaro que fue uno de los teóricos de la danza más influyentes del siglo XX. Formado como bailarín en París, estudió además la danza negra y árabe y se interesó por la escenografía y el arte dramático. Rudolf Von Laban creó e interpretó coreografías sin acompañamiento musical que rompían con el academicismo imperante. Con ello pretendía satisfacer nuevas exigencias expresivas a través de la relación entre espacio, movimiento y ritmo y de una actuación del intérprete en la que éste se había de concentrar al máximo porque «todo movimiento exterior es consecuencia de otro interior». Este principio fue el fundamento de una actividad didáctica que culminó en 1910 con la fundación en Múnich de la primera escuela de Danza Libre. (<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lablan.htm>)

La expresión corporal concebida como danza se define como la manera de danzar que lleva el sello de cada individuo. Comparándola con la poesía de cada poeta. Por medio de este quehacer queremos ayudar a que el cuerpo piense, se emocione y transforme esa actividad psíquica- afectiva en movimiento, gestos, ademanes y quietudes cargados de sentido propio. (p 15)

La Expresión Corporal reconoce al sujeto como,

ser humano integrado: una unidad que comprende lo sensible, lo psíquico, lo motriz y lo social articulado de tal manera que ya no se dejará ser dicotomizado, ni en ese aspecto mente-cuerpo, ni en el concepto de “la técnica” y “la poética” o “la forma” y “el contenido” ... un quehacer que es patrimonio de todo ser humano. [...] el derecho de que sea considerado una premisa, un órgano funcional de toda persona, órgano que puede y debe ser desarrollado como cualquiera de sus otros órganos funcionales, como lo son el pensamiento y el lenguaje hablado. (Stokoe, P. 1990: 19)

Ahora bien, la misma Patricia Stokoe (op.cit) advierte que el hecho de que la danza vuelva a estar al alcance de todas las personas no implica que todos y todas tendrán el mismo *alcance* en la misma. Algunas personas continuarán profundizando su formación en este lenguaje para poder dedicarse de lleno a ello, incorporando nuevas técnicas, entrenamiento y desarrollo en todos los campos requeridos para dedicarse profesionalmente a la danza. Otras, habrán incorporado a su vida y a su noción de sí mismas, la experiencia de danzar y disfrutar, para desarrollar la sensibilidad, creatividad y expresión a través del lenguaje del movimiento en su vida cotidiana. Tendrán a su disposición un lenguaje más.

La Expresión Corporal se enmarca en la *Educación por el arte*, que pone énfasis en rescatar y potenciar las cualidades humanas a través de la actividad artística, siendo ésta un medio para el perfeccionamiento humano, a diferencia de la *Educación para el arte* que busca perfeccionar el producto artístico.

La expresión corporal en la escuela infantil

En la Escuela Infantil los/as docentes cuentan con los aportes de la Expresión Corporal para acompañar a los/las bebés, niñas y niños en el proceso de exploración, descubrimiento y apropiación de las características del mundo en el que están inmersas/os y sus propias posibilidades de accionar e interactuar con el ambiente. Tal y como proponen las premisas de la filosofía de la educación por el arte, no sólo hay que formar artistas profesionales que se dediquen profesionalmente a hacer arte (en este caso particular, danza) para ser expuesto y disfrutado por el público. Es necesario formar un pueblo que sepa que puede practicar actividades artísticas de toda índole en su cotidianeidad, y que lo haga apropiándose de su derecho a expresarse y a comunicarse libremente, transformando su vida en una *obra de arte*, un logro personal que resultará en una sociedad educada para la belleza, el goce y la alegría con personas capaces de experimentar, transformar y crear en cualquiera de los ámbitos en que se desarrollen. De esta manera, tal como manifiesta Perla Jaritonsky (2.000), “La expresión corporal en la escuela no se ocupa de formar bailarines, sino personas que piensen, elaboren y estructuren sus propias danzas, con

placer y disfrute por esta producción.” (p. 95)

La expresión corporal es una conducta espontánea que existe desde siempre en el comportamiento humano. Estas manifestaciones cotidianas se dan voluntaria o involuntariamente, reflejando de alguna manera la personalidad o forma de ser y de estar en este mundo de cada sujeto/a.

Las manifestaciones corporales -ya sean intencionadas conscientemente o no- atraviesan etapas de las personas en su desarrollo: comienzan siendo “preverbales”, antecediendo al lenguaje verbal; luego, son “paraverbales” (lo acompañan), y finalmente pueden convertirse en un lenguaje (idioma o sistema de símbolos) con su propia autonomía. Esto es, independientes del lenguaje verbal del cual nunca se independizan, “aunque tengan su propio discurso lógico y conformen su singular gramática y códigos de comunicación [...]”. Cuando la expresión corporal cotidiana se convierte en una actividad organizada, con su propia autonomía en su sentido más amplio, la llamamos Expresión Corporal (con mayúscula).” (Kalmar 2005, p. 26)

Es posible que resulte extraño leer en un Diseño Curricular acerca de la historia de la disciplina que se está fundamentando. Generalmente, se da por sobreentendido el saber sobre la misma, pero cuando se habla de Expresión Corporal se hace necesario aclarar ciertas cuestiones, ya que en nuestra provincia se incorpora recientemente al diseño curricular y si bien es una disciplina que se viene desarrollando desde hace aproximadamente 60 años, ha sido tomada como herramienta o punto de partida para otras disciplinas (música, teatro, danza terapia, psicomotricidad, etc.). Esto ha generado diferentes variables que si bien responden al nombre de Expresión Corporal, han tomado caminos específicos que se diferencian del que originalmente planteara Patricia Stokoe (1990) y con el cual se acuerda en este Eje al reivindicar la Expresión Corporal Danza como el derecho que toda persona tiene a expresarse con su propio cuerpo. Por ello, nos merecemos defender ese derecho más allá de los estereotipos y mandatos que pesan sobre nuestros cuerpos, muchas veces inmovilizando o bloqueando la espontaneidad y libertad por no ajustarse a ciertos cánones de belleza, impuestos desde la publicidad o la moda.

Entonces, *¿qué se enseña cuando se aborda la Expresión Corporal en el Nivel Inicial?* Se enseña a bailar libremente, descubriendo las posibilidades creativas, expresivas y comunicativas del lenguaje del movimiento, para que el/la bebé, niña, niño,

pueda imaginar y producir movimientos que le pertenezcan, que sean únicos, auténticos, y le brinden un espacio de creatividad. En la medida en que se indague sobre estas cuestiones, irá ampliando su conocimiento, y este aprender sobre sí mismo y sobre los otros (sus pares o el maestro) le permitirá entender y disfrutar mejor de las producciones y expresiones artísticas del entorno social y cultural. (Jaritonsky, P., 2.000: 95)

Se enseña que bailar y disfrutar de ver bailar es un derecho; que no hay que tener un cuerpo determinado, o habilidades extraordinarias, ni pertenecer a una élite cultural, ni responder a parámetros impuestos. Los/as docentes enseñan a bailar para ser seres humanos/as que se conozcan a sí mismos/as, acepten sus posibilidades y limitaciones; que puedan descubrir el mundo *desde y a través* de este lenguaje entre los otros, e integren a su experiencia el disfrute de sus cuerpos en movimiento, vivenciando una experiencia

estética significativa.

Como afirma Mariana Spravkin (2005),

el arte en las instituciones escolares entraña la presencia de una determinada práctica cultural que pone en marcha procesos de exploración y creación, de relación con el mundo social a partir del contacto con el patrimonio y la comunidad artística, da lugar a la construcción y al intercambio de significados, permite sumergirse en las posibilidades de distintos lenguajes, le abre la puerta a la metáfora y a los mundos poéticos. (...) Si queremos que las prácticas artísticas formen parte de una representación social democrática que niños y niñas van construyendo, debemos garantizar no solo el contacto de los más pequeños con el arte al interior de la vida de los jardines de infantes y maternales, sino hacerlo desde una determinada perspectiva pedagógica e ideológica. (pp. 53-54)

Elementos constitutivos de la expresión corporal como experiencia estética⁷⁰

Acercar el arte a bebés, niñas y niños es acercarlos/as a su cultura, es participar de las vertientes que nos han construido como seres humanos hasta ahora, afirmando el derecho que ellas y ellos poseen de acceder al arte. Las personas adultas median el acercamiento de bebés e infantes al arte, de manera que al conmovirse en una experiencia compartida el arte les llega mediado por la respuesta emotiva de las/los docentes que acompañan y sostienen este acceso al patrimonio cultural.

De esta manera, la expresión corporal en las experiencias estéticas se verá atravesada por la forma de implicarse tanto corporal como emocionalmente de las personas adultas a cargo de los momentos en los que se desarrollen actividades de movimiento, tanto cuando se participa como espectadoras y espectadores de un baile o espectáculo de danza, como al ser quienes ejecuten esas danzas. Por eso, resulta fundamental que las y los docentes también vivencien, aprecien, se emocionen, valoren sus movimientos, gestos, modos de estar y quietudes haciendo posible observar, apreciar y potenciar las manifestaciones de movimiento en las y los infantes, piedra fundamental para que se encuentren con la posibilidad y el deseo de descubrir, crear y compartir su danza personal y única, o sea su *propia danza*.

En el contexto de la escuela infantil, encontramos un entramado de experiencias corporales conformado por los cuerpos de bebés, niñas, niños y personas adultas. Es importante diferenciar los cuerpos adultos de los cuerpos de niñas y niños ya que las/os segundas/os se encuentran construyendo su subjetividad y necesitan ser acompañados por otros/as que los alojen, brinden atención y cuidado, signifiquen, decodifiquen y acompañen en este proceso.

El cuerpo de las personas adultas, si bien continúa cambiando y *reconstruyéndose* a lo largo de toda la vida, ya ha adquirido un lenguaje, está inmerso en el mundo simbólico y puede reconocer su cuerpo entre los otros, saber distinguir lo que sucede fuera y lo que

⁷⁰ Estas reflexiones surgen de las inquietudes largamente compartidas, analizadas y conversadas durante las prácticas como docentes de Nivel Superior con la profesora Claudia Verónica Retamal, colega y compañera de trabajo que realizó aportes desinteresados para el desarrollo de este escrito.

transcurre dentro (al menos esto es lo esperado en una persona adulta sana). Por lo tanto, serán las personas adultas quienes pongan a disposición su corporalidad de manera integral para entramarse con los/las bebés, niñas y niños, favoreciendo experiencias en las que se pongan en juego distintos modos de hacer y ser en relación con su propia subjetividad, la de los y las otras, los objetos y situaciones compartidas.

Acerca de la disponibilidad corporal

Al hablar de disponibilidad corporal es importante recordar que hace referencia a una actitud que involucra el cuerpo en su aspecto integral sin dejar fuera las dimensiones afectiva, emocional e intelectual. Al decir de Graciela Tabak, (2017),

Los docentes del nivel son convocados desde la tarea a disponer de su cuerpo tanto para el movimiento y las posturas como para ser soporte del desarrollo de los niños. Esto requiere de una cierta plasticidad en las actitudes y posturas y de un trabajo sobre lo emocional que les permita distanciarse de lo propio para “escuchar” a los niños. (p.19)

Acerca del juego en expresión corporal

En una entrevista realizada a Perla Jaritonsky (2018) ella comenta,

Hace años los docentes de Expresión Corporal hacíamos la “canción mimada”, una canción acompañada de movimientos del cuerpo que se relacionaban con la letra y eran creados por el adulto. Pero poco a poco nos preguntamos qué significaban para el chico esos movimientos. También estaban las coreografías tradicionales de las diferentes danzas populares. Esa es una de las fuentes de las que surge la Expresión Corporal, de la intención de romper con estos moldes coreográficos. Lo cual no impide poder realizar alguna secuencia de movimiento propuesta por los chicos o por el propio docente que ambos puedan memorizar y repetir. (p. 118)

Esta aclaración se hace necesaria para invitar a los/as docentes a no confundir las actividades de expresión corporal, donde es posible jugar con las ideas que las niñas y los niños tienen sobre las danzas folclóricas propias de su cultura, tomándolas como imagen o disparador para la exploración libre de los movimientos. Esto no implica que no se pueda enseñar a bailar danzas folclóricas en la Escuela Infantil, pero esta ya no será una actividad que responda a las características de la Expresión Corporal. Algo similar sucede con los juegos que suelen proponerse a través de canciones que indican ciertas pautas para moverse (*“Batalla del movimiento”, “Cabeza, hombro, pierna y pie”, “El cocodrilo y el orangután”*). Al realizar la copia de una forma determinada de movimiento en relación con la canción, las infancias se alejan de la libertad que impregna la exploración de movimientos en Expresión Corporal. Sin embargo, esto no significa que no se pueda usar estas canciones en actividades de Música o Educación Física. Este punto es importante para tener en cuenta al seleccionar los estímulos musicales y propuestas que se desarrollarán en clase.

La actitud lúdica es un componente esencial en las actividades de Expresión Corporal, tanto desde el o la docente como de las niñas y los niños. Alderoqui y Tarnofky (2018) mencionan que,

Se construye entre cada docente y los chicos, un espacio extraordinario que posibilita crear, imaginar, inventar, descubrir, innovar. Es la forma de hacer las cosas; está implícito en cómo se anuncia la consigna, en cómo se realiza la propuesta, en cómo se invita al otro a jugar. Esto lleva a pensar en la actitud lúdica del docente como una forma de hacer, proponer y disponer, de facilitar la exploración del movimiento corporal y la gestualidad, y de albergar la búsqueda de respuestas, la posibilidad de diferir, de descubrir formas y orden, de reestructurar y crear desde lo sensible. (p. 132).

Al desarrollar las propuestas a través del juego, se atravesarán momentos de caos e incertidumbre en los que las niñas y los niños puedan explorar sus propios movimientos mientras la o el docente acompaña y observa activamente para retomar lo que va surgiendo y potenciarlo a través de nuevos desafíos que enriquezcan la danza mediante la experimentación de las diversas técnicas y contenidos de la Expresión Corporal.

Las técnicas en la expresión corporal

En esta disciplina se recurre a las técnicas que se presentan a continuación, para desarrollar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje:

Sensopercepción

La sensopercepción se basa en el desarrollo de los sentidos y la percepción. Apunta a profundizar en la organización de las sensaciones y su forma de ser integradas a la propia experiencia para lograr que la imagen corporal se ajuste y acerque lo máximo posible a la realidad,

...la técnica de la Sensopercepción, ordena, sistematiza, hace consciente el descubrir, investiga, analiza, ayuda a entender y desarrollar la percepción a partir de diversos procedimientos.

Esta técnica atiende a la unidad de la persona, a la toma de conciencia de su cuerpo, a la liberación del movimiento. (Grondona - Diaz, 1.999: 38).

Los procedimientos que se utilizan en las actividades de sensopercepción tienen que ver con la sensibilización, el registro y la percepción del propio cuerpo y el de los/as demás a través del tacto, contacto y movilización de sus partes, una búsqueda personal de imágenes internas que puedan ser reflejadas en la propia danza.

Improvisación

Improvisar significa hacer algo de pronto, sin preparación, pero es un acto voluntario que parte de cada uno, que aparece espontáneamente [...] Pareciera

que es contradictorio lo espontáneo de lo voluntario, sin embargo, debemos estar “voluntariamente predispuestos” a improvisar. (Grondona - Díaz, 1.999: 39)

La improvisación es a la vez la actividad y el resultado. Permite incorporar a la propia danza los aportes que brinda el o la docente a través de las consignas y a la vez dejar salir lo que está dentro (ideas, emociones, imágenes). Es la forma única en que cada persona interpreta el mundo puesta en movimiento. En Expresión Corporal, la improvisación habilita explorar las posibilidades de movimiento sin la influencia de modelos externos y de esta manera la conquista de nuestra propia danza se hace posible.

Composición

La composición es la técnica válida para organizar, estructurar y unir elementos (en nuestro caso, movimientos) que se han explorado previamente. Cuando se quiere lograr un trabajo que sea accesible, comprensible y posible de ser repetido, se utiliza esta técnica. Así, es posible organizar secuencias que se estructuren armónicamente y construyan una unidad que se pueda repetir. No necesariamente será una coreografía estipulada paso a paso; tal vez se estructure siguiendo una línea argumental, o secuenciando momentos de improvisación en torno a ciertas pautas claras en relación con la música, el espacio, el tiempo o la energía y sus variables.

Propósitos

Brindar oportunidades para que bebés, niñas y niños:

- Desarrollen y profundicen su imagen y conciencia corporal.
- Experimenten, exploren y desarrollen un lenguaje de movimiento propio, que no responda a modelos externos ni estereotipos.
- Vivencien en forma lúdica el placer por el movimiento en forma individual y grupal.
- Se apropien de su posibilidad de crear, comunicarse y disfrutar del baile libre.
- Participen en muestras, espectáculos, festejos y actividades diversas en las que puedan ver diferentes estilos de danza.

Ejes organizadores de contenidos de la expresión corporal

El abordaje de esta disciplina se organiza en torno a dos ejes que estructuran sus contenidos:

- **Eje organizador de contenidos 1: La producción del movimiento**
 - Dimensión del Movimiento.
 - Dimensión Creativa.
 - Dimensión Comunicativa.
- **Eje organizador de contenidos 2: La apreciación del movimiento**

Eje organizador de contenidos 1: La producción del movimiento

Teniendo en cuenta que este eje engloba tres dimensiones en que se sustenta el desarrollo de la disciplina, Expresión Corporal Movimiento- Creatividad- Comunicación, las mismas estarán siempre presentes en las actividades y en un diálogo permanente, tomando mayor o menor relevancia una por sobre otras de acuerdo con la propuesta del/la docente.

La dimensión del movimiento

Esta dimensión busca ampliar el lenguaje del movimiento; conocer el cuerpo y sus posibilidades, explorando las variables del movimiento y afinando la conciencia del esquema corporal.

Sensibilización

- Conocimiento del cuerpo propio y el de los/as demás.
- Los sentidos.

Movilización

- El movimiento en el espacio.
- El movimiento en el tiempo.
- La energía del movimiento.
- Calidades de movimiento.

La dimensión creativa

El abordaje desde lo creativo está ligado a la identidad de la Expresión Corporal. Se aborda el desarrollo de la propia danza desde lo que cada persona tiene dentro de sí, puesto que,

no hay ser humano carente de creatividad, pero varían los grados o niveles de desarrollo de esta capacidad y su “eficacia” para concretarse en productos “nuevos”, (...) nuestra tarea trataría de (...) enseñar distintos lenguajes con los que idear y construir realidades nuevas (Kalmar, D. 2005: 95).

¿De qué se nutre este proceso de creación para desplegar la danza? ¿Cómo se puede propiciar ese despliegue? ¿De qué manera poner en marcha procesos que despierten movimientos nuevos? El desafío es generar situaciones que permitan la aparición de aquello que aún no existe en el lenguaje preexistente. Para ello, cobra un lugar central la evocación de imágenes, las cuales son resultado del pensamiento, la representación mental de lo que se ha percibido a través de los sentidos. Esta es la materia prima que permite, a los/as docentes, enriquecer este proceso creador en el que se sumergen las niñas y los niños en las clases de Expresión Corporal.

Trabajar con las imágenes refiere a copiar o imitar lo que ha sido percibido. Por ejemplo, observar una mesa y copiar su forma y disposición con el propio cuerpo; pensar en la forma de desplazarse de algún animal y reproducirla. También creando nuevas imágenes que puedan surgir de la combinación de otras como, por ejemplo: *Un animal que está hecho con el material de la mesa... ¿cómo se movería? ¿Cuáles serían sus apoyos? ¿Cuál su peso? ¿Se movería rápido o lento?*

Tal como afirman Grondona y Díaz (1999), “Según el predominio de uno u otro sentido para elaborar la imagen hay tantos tipos de imaginación como formas sensibles”, (p. 62). De esta idea se desprende el trabajo con imágenes sensoriales.

Los objetos como soporte para el trabajo con la creatividad

Mercedes Oliveto (2003) manifiesta que “la atracción que ejercen los objetos está enraizada en la necesidad de conocer el mundo, irrumpir, “apropiarse” de él y la forma de hacerlo es a través de la acción”, (p.31). En la relación que las y los bebés, niñas y niños establecen con los objetos, se conoce y aprende el mundo a partir de utilizar los sentidos y la capacidad de observación para descubrir sus características, y adquirir conocimiento.

En Expresión Corporal, es posible usar como recurso el trabajo con objetos, teniendo en cuenta que los mismos no serán utilizados para rellenar o entretener. Tampoco porque simplemente *al grupo le gusta*, sino que serán disparadores de nuevas imágenes, posibilitando el contacto con información que enriquezca las posibilidades de movimiento. Oliveto (2003) también aporta que “para que la experiencia sea significativa, habrá que tener muy en cuenta los estímulos que produce cada objeto, los que podrán generar como consecuencia ciertas respuestas esperables.” (p 32).

En relación con el proceso creativo, los objetos pueden ser utilizados para copiar o imitar sus cualidades o como disparadores de imágenes sensoriales que enriquezcan y llenen de matices los movimientos. Para que esto suceda, es fundamental la guía de la o el docente en el proceso de exploración, observación y análisis de las características del objeto para poder integrarlas luego en el repertorio de movimientos.

La dimensión comunicativa

Cuando se hace referencia a la comunicación, se habla de la capacidad de transmitir ideas, pensamientos, emociones. Comunicar es la capacidad de poner en común dentro de un grupo los saberes y vivencias individuales y por ende generar unión y coordinación entre sus miembros. La comunicación es fundamental para la vida en sociedad, y al enriquecerla desde el movimiento, se enriquecerá integralmente esta capacidad, tanto con uno/a mismo/a como con los/as otros/as.

Señala Jaritonsky (2000) que “en la expresión corporal se plasman en el mensaje las formas y el contenido de lo que cada uno quiere expresar. El hacedor irá resolviendo durante su interpretación como emitir su mensaje según sus propias experiencias.” (p. 94).

Al realizarse en grupo, estas experiencias serán transformadoras para todas y todos los integrantes del mismo.

Contenidos

Ciclo Maternal

Es factible pensar la producción de movimientos en términos de experiencias corporales, referidas no sólo al cuerpo en la dimensión biológica sino en relación con la subjetividad que se instala en cada movimiento, gesto, quietud, organización postural o actitudes expresadas a través de los diferentes movimientos.

Dimensión del movimiento

Sensibilización

- Vivencia y percepción de sensaciones táctiles y cinestésicas en diferentes partes del cuerpo. Recibirlas y poder hacerlas a los y las otras (en principio lo hará el o la docente) hasta ir reconociendo y discriminando el cuerpo propio del de los y las otras.
- Progresiva discriminación de las partes de su cuerpo tendiente al reconocimiento gradual de su totalidad y de los otros cuerpos con los que interactúa.
- Sensibilización corporal. Exploración y progresiva discriminación de las percepciones de movimiento (Estirar y encoger, tensar y relajar y la progresiva aparición de matices entre ambos opuestos).

Movilización

- Exploración de diferentes posiciones, posturas y desplazamientos comenzando sobre la horizontalidad y progresivamente llegando a la verticalidad con sus intermedios (sostener la cabeza, girar, sentarse, rodar, reptar, gatear, pararse, caminar...)
- Experimentación de las posibilidades de movimiento en diferentes espacios (comenzando por el entorno cercano y los movimientos que se pueden hacer sin realizar grandes desplazamientos, hasta lograr el despliegue en espacios más amplios, incorporar nociones espaciales básicas, descubrir la posibilidad de moverse por espacios imaginarios).
- Exploración y reconocimiento de movimientos con diferentes velocidades. En los juegos realizados con y, progresivamente sin, el soporte físico del o la docente para que puedan acelerar y desacelerar; llegar a la detención; moverse acorde a diferentes ritmos musicales.
- Vivencia y exploración de distintos niveles de tensión y relajación de todo el cuerpo o algunas de sus partes.
- Vivencia, exploración y repetición de movimientos cotidianos modificando las variables de tiempo, espacio o energía a través de una actitud lúdica.

Dimensión creativa

- Imitación de gestos y movimientos expresivos del o la docente incorporando poco a poco a los pares.
- Exploración de variables que surjan de movimientos cotidianos para lograr trans-

formarlos en imágenes de movimiento capaces de dar origen a nuevas formas de organización creativa de los mismos.

- Exploración libre de movimientos identificables con los códigos de diferentes danzas.
- Inicio en la exploración de movimientos a partir de diversos estímulos (imágenes, objetos, sonidos, aromas). Experimentación de distintas respuestas corporales que tiendan a producir imágenes nuevas.
- Vivencia de la posibilidad de bailar libremente, sin ajustarse a modelos ni estereotipos de ninguna índole (género, belleza, estilo, etc.)

Dimensión comunicativa

- Comunicación a través de gestos y sonrisas con la o el docente.
- Aceptación de tactos y contacto con el o la docente, progresivamente avanzando desde ser alzado/a, mecido/a, rodado/a, tapado/a y destapado/a, saludar, abrazar y ser abrazado/a, despedirse.
- Experimentación de situaciones de baile grupal, con las y los docentes y sus pares.

Ciclo Infantes

Dimensión del movimiento

Sensibilización

- Exploración, experimentación y discriminación de movimientos globales y segmentados, comprendiendo y aceptando las diferencias particulares de cada uno.
- Progresiva discriminación de las partes de su cuerpo y elementos de su estructura (huesos, articulaciones, músculos, apoyos, eje, peso) tendiente al desarrollo y conocimiento de su esquema corporal abordándolo desde la técnica de la sensopercepción.
- Conocimiento y exploración de las partes del cuerpo propio y las del cuerpo de los y las demás.
- Experimentación de movimientos a partir de la exploración sensorial de diversos estímulos (a través de los sentidos).

Movilización

● El movimiento en el espacio

- Exploración de los movimientos posibles en el espacio sin realizar desplazamientos (Espacio parcial), con desplazamientos (Espacio total), teniendo en cuenta a las otras personas que conviven en el espacio (Espacio social)
- Reconocimiento y respeto del espacio propio y el de los/as demás.
- Vivencia y conciencia del espacio que ocupan otros cuerpos y objetos.

- Experimentación de diferentes desplazamientos y formas de moverse en el espacio físico intervenido con objetos que representen desafíos motrices o espacios imaginarios.
 - Experimentación y creación de movimientos con y sin desplazamientos en los diferentes niveles del espacio (Alto, medio y bajo)
 - Experimentación y creación de diferentes trayectorias y diseños en el espacio (Líneas curvas y rectas, dibujos con diferentes partes del cuerpo, ampliación y/o reducción de espacios).
 - Experimentación y creación de las nociones espaciales como generadoras de diferentes formas de ocupar el espacio (Cerca- lejos, adelante- atrás, arriba- abajo, a un lado- a otro)
- **El movimiento en el tiempo**
 - Exploración y reconocimiento de movimientos con diferentes velocidades. Rápido- lento y los matices que aparezcan entre medio.
 - Acelerar y desacelerar, llegar a la detención.
 - Moverse acorde a diferentes ritmos musicales.
 - Moverse en simultaneidad o alternancia.
 - Experimentar secuencias de movimiento sencillas, primero propuestas por la o el docente y luego creadas por ellos y ellas mismas.
 - **La energía en el movimiento**
 - Movimientos que requieren de mayor o menor esfuerzo.
 - Opuesto entre tensión y relajación.
 - **La combinación entre los factores del movimiento (tiempo espacio y energía).**
 - Calidades de movimiento que brindan mayor expresividad a la danza de cada individuo. Experimentar opuestos en el movimiento (rápido- lento, fuerte-suave, recto- curvo) para ir encontrando amplitud, diversidad y matices en la propia danza.

Dimensión creativa

- **Explorar la creación de movimientos y danzas a partir de imágenes sensoriales.**
 - Imágenes visuales: ¿Cómo me invita a moverme lo que veo? Cuadros, fotos, colores, líneas y puntos, lo que veo por la ventana... ¿Qué formas, imágenes, colores puedo imaginar?
 - Imágenes olfativas: ¿Qué sugieren aromas diversos? Flores, lluvia, el café por la mañana, la tierra... Aromas y recuerdos... ¿cómo me invitan a danzar?
 - Imágenes auditivas: ¿Qué sugieren diversos estímulos auditivos? Moverse a partir de la música, la escucha de cuentos, nanas o poesías, o la voz de la o el docente (luego podría ser la voz de los y las compañeras de sala) utilizada para generar diferentes alturas, texturas, ritmos.

- Imágenes táctiles: ¿Cómo traduzco al movimiento las sensaciones táctiles (formas, peso, temperaturas y texturas)?
- Imágenes gustativas: Sabores dulces, ácidos, amargos, salados... pueden ser asociados a diferentes gestos y sensaciones, y desde esa imagen explorar, llevar esa idea a otras partes del cuerpo.
- Imágenes kinestésicas: Tienen que ver con lo motriz, posibilidad de imaginar posiciones, movimientos y todas las sensaciones y afectos que se unen a ello, "*...el cuerpo habla desde adentro, de lo que es el mundo interior. (...) Hacemos el movimiento desde nuestro interior hacia afuera.*" (Contreras Brillard, Garrido y Spravkin, 2018: 121). Los recuerdos que nos constituyen y se anclan en nuestra imagen corporal, generan movimientos cargados de afectividad y subjetividad. A partir del trabajo sensorio-perceptivo, se hace posible observar y registrar sensaciones que determinan ciertas formas de realizar movimientos plenos de afectividad y progresivamente mayor precisión.

- **Reproducción y producción de imágenes nuevas a través de la danza.**

- Exploración de variables que surjan de movimientos cotidianos para lograr transformarlos en imágenes de movimiento que puedan dar origen a nuevas formas de organización creativa de los mismos.
- Experimentación con objetos, exploración, observación y registro de sus características, incorporación de las mismas a la propia danza.
- Exploración libre de movimientos identificables con los códigos de diferentes danzas (Pueden comenzar por las más conocidas propias del contexto cultural/ familiar e ir incorporando otras danzas populares cercanas, de la región, de regiones vecinas, del país o de países diferentes).
- Imitación de movimientos propuestos por la o el docente y por las o los pares.
- Vivencia de la posibilidad de bailar libremente, sin ajustarse a modelos ni estereotipos de ninguna índole (género, belleza, estilo, etc).

Dimensión comunicativa

- Vivenciar la comunicación intrapersonal (comunicarse con uno/a mismo/a) a través del registro de sensaciones corporales, la respiración, el tacto y contacto consigo mismo.
- Vivenciar y explorar la comunicación interpersonal (trabajando en dúos)
 - Proponer movimientos para copiar en espejo o sombra y copiar los que propone la compañera o el compañero.
 - Proponer movimientos opuestos a los del o la compañera (en el espacio, tiempo o energía).
 - Experimentar situaciones de conducción y ser conducido/a en el movimiento.
 - Jugar a acercarse y alejarse, realizar trayectorias conjuntas, compartir un objeto, etc.
- Experimentar la comunicación grupal
 - Intragrupal, en las propuestas de trabajo en grupos de a partir de 3 niños niñas.

- Intergrupar, en los momentos que dos o más grupos de trabajo conviven en el espacio interactuando ya sea desde la producción o de la apreciación de movimientos.

- **Producción de mensajes con diversos niveles de codificación**

Eje organizador de Contenidos 2. La Apreciación del movimiento

Así como se ha mencionado la importancia de la producción del movimiento, es importante proveer situaciones en las que bebés, niñas y niños puedan disfrutar la posibilidad de contemplar espectáculos de danza.

Desde los primeros meses de vida, las personas somos permeables a las experiencias estéticas que conmueven e inscriben una forma de comprender el mundo y la vida. Participar como espectadores/as de ensayos de escuelas de danza, espectáculos en teatros o en la calle, como así también de muestras de talleres culturales que suceden en el contexto barrial, de miembros de las familias que se acerquen a bailar a la escuela, enriquecerán sustancialmente el acercamiento a este lenguaje expresivo. Apreciar distintos tipos y géneros de danzas, con vestuarios especiales o en ropa de calle, de personas adultas o niños y niñas ampliará el contacto de las infancias con su cultura, revalorizando las manifestaciones propias de cada contexto particular.

Este contacto con la cultura ha de darse tanto dentro del ámbito escolar (apreciación de las producciones de adultos y adultas, niños y niñas que conviven en la institución, o videos y muestras que puedan ser vistos en la sala o escuela), como en contextos de producción de espectáculos (teatros, escuelas de arte) o en contextos donde se baile (peñas, fiestas populares, celebraciones de la comunidad).

Las actividades para trabajar este eje de contenidos deberán contemplar la preparación previa para participar de experiencias en contextos más especializados en donde los momentos de oscuridad o el volumen más elevado de la música podrían asustar o perturbar a quienes no tengan experiencias previas de este tipo.

Ciclo Maternal e Infantes

Si bien se trabajan los mismos contenidos, se irá avanzando gradualmente desde lo más cotidiano y conocido, a lo más novedoso y elaborado dentro de los códigos del lenguaje artístico. También los tiempos se ajustarán a la capacidad de atención de bebés, niñas y niños. Los espacios podrán expandirse, partiendo del ambiente íntimo de la sala, pasando por un lugar más familiar y colectivo (SUM o patio de la escuela), hasta llegar a teatros, centros culturales, escenarios callejeros y otros menos habituales. Los contenidos referidos a este segundo eje se orientan hacia

- Sensibilidad y gusto por la observación de danzas realizadas por (y en conjunto con) los y las docentes del jardín.
- Disfrute y valoración de experiencias de encuentro con las familias que comparten con los/las bebés, niños y niñas las danzas que son propias de su contexto cultural/familiar (celebraciones, eventos, fechas importantes).
- Valoración y respeto por las diversas formas de crear la propia danza de los compañeros y las compañeras de la sala, respetando las diferencias y descubriendo similitudes en la diversidad.

- Observación y apreciación de espectáculos de danzas de diferentes estilos en ámbitos teatrales, comprendiendo las pautas de tiempo y espacio propias de los mismos (espacios para sentarse, tiempos para estar en silencio observando, momentos más o menos participativos para espectadores y espectadoras).

Orientaciones didácticas

Ciclo Maternal

Las y los docentes del Ciclo Maternal deben generar instancias de sensibilización y experimentación para que poco a poco bebés, niñas y niños vayan descubriendo el placer por bailar y expresarse a través del movimiento. En las salas de Maternal, se dan momentos en los que bebés, niñas y niños bailan espontáneamente. Sucede al escuchar canciones, incluso al experimentar emociones de alegría o ver algún juguete o títere que les gusta mucho, es importante que las/los docentes estén atentas y atentos a este impulso para que, al observarlos, puedan nutrirlos, brindando la posibilidad de que crezca este deseo de expresión y comunicación de manera creativa a través del movimiento.

- Progresivamente se irán complejizando las propuestas que inicialmente tratarán de generar vivencias de percepción de diversas sensaciones corporales (a través del tacto y contacto con el o la docente y con objetos de diferentes texturas y temperaturas). Estas actividades en las salas de bebés, se desarrollarán en los momentos de cambiado de pañales, o previo al sueño donde podrán sentir caricias y mecimientos por parte del/la docente.
- También los/las bebés podrán vivenciar y percibir a través de los movimientos del o la docente, la sensación de bailar diferentes estilos musicales en brazos, con diversos ritmos que generen diferentes climas y emociones que puedan ser acompañados por movimientos espontáneos, gestos y palmoteos.
- En sus sillas o cochecitos, mirando de frente al/la adulto/a que propondrá gestos y juegos con las manos para ser reconocidos y copiados cada vez con mayor precisión. Aquí, es factible incluir juegos tradicionales de palmas (“tortitas de manteca”, “que linda manito” o los que fueran propios del entorno cultural y familiar de los/las bebés) o juegos inventados por las personas adultas en los que vayan tocando y nombrado las partes del cuerpo, o donde hagan pequeñas secuencias con variaciones rítmicas acelerando y desacelerando; realizando golpeteos en diferentes partes del cuerpo; utilizando la voz y la expresividad del rostro para establecer un contacto en el que medie el afecto, la conexión emocional y la confianza.
- Asimismo, los y las docentes podrán generar situaciones que permitan explorar desplazamientos en el plano horizontal sobre colchonetas o suelos blandos, proponiendo movimientos para alcanzar objetos que sean del interés de las infancias, acompañadas y acompañados por la mirada de la persona adulta que observa y reconoce en qué momento dar soporte y en qué otros retirarse para permitir la progresiva autonomía en los movimientos.
- Juegos de acercarse y alejarse primero con la o el docente y, progresivamente, pudiendo incorporar a sus pares.
- Ser mecidos por las personas adultas y luego experimentar mecer un muñeco, un almohadón y progresivamente, con ayuda del o la docente mecer a un par.

- Juegos de aparecer y desaparecer, inicialmente con el o la docente y luego solos frente a un espejo.

A medida que se van complejizando estas acciones, se irán desplegando nuevos movimientos que, al ser vividos como las primeras experiencias estéticas en relación con el movimiento y el baile, sentarán las bases para el desarrollo de la danza propia. En estos movimientos, se irá entrelazando el desarrollo de la conciencia corporal, la posibilidad de expresarse y comunicarse con las demás personas del entorno (adulto y par) y el desarrollo de la creatividad a través del juego y la improvisación. En niñas/os aparecerá gradualmente el reconocimiento de su cuerpo como unidad, separado del de las demás personas y a la vez, en relación constante con esos otros cuerpos que la y lo acompañan es su cotidianidad.

Partiendo del diálogo tónico con los cuerpos adultos que sostendrán, acunarán y atenderán las necesidades en los primeros tiempos, comenzarán a discriminar sensaciones de tensión y relajación en diferentes partes del cuerpo y al poder incorporarlas comenzarán a explorar posibilidades de estirar, encoger, tensionar o relajar cada vez diferenciando más desde la globalidad del cuerpo hasta poder realizarlas con diferentes partes del mismo. Perla Jaritonsky (2016) afirma que, “en esta etapa previa hay un verdadero acuerdo corporal de un adulto apto y seguro que se adapta con su cuerpo a dar seguridad y confianza al bebé”. (p. 141)

Lentamente, a la vez que se va dando el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños, irán adquiriendo su propio repertorio de movimientos, una especie de vocabulario que será tarea de las y los docentes observar, estimular, ampliar y complejizar para que vaya emergiendo la danza personal mientras a la vez se despliega ese repertorio de movimientos. Se disfruta jugando, creando y comunicándose con otras y otros. Aparecerá la posibilidad de imitar y copiar movimientos de la o el docente y poco a poco también por momentos de sus pares.

En relación con las consignas en las salas de bebés y niñas y niños más pequeños, se utilizará la acción de la/el docente como forma de proponer, mostrando movimientos que puedan ser copiados o copiando aquellos que surjan de la exploración y presenten un nivel mayor o diferente de complejidad. Estas acciones serán acompañadas de palabras sencillas; funcionarán como una invitación en que la mirada, el gesto y el encuentro afectivo motorizarán la acción de bebés, niñas y niños.

Ciclo Infantes

Es importante saber y aceptar que, en las propuestas de movimiento para el Ciclo Infantes, aparecerá el desorden y el caos. El grupo que tiene la posibilidad de explorar libremente, oportunidades de movimiento, se encuentra en estado de celebración, y ese estado, un poco ruidoso por momentos, aunque sumamente rico, debe ser comprendido, sostenido y fundamentado por las y los docentes. Permitir la expresión implica este orden diferente en el que es válido reír, disfrutar y expandir los movimientos.

Para trabajar los contenidos, se puede partir de gestos o acciones cotidianas (como saludar, abrazar, rascarse, hacer el gesto de silencio con un dedo en la boca, estornudar, o cualquier gesto que surja espontáneamente y que la o el docente pueda tomar como disparador). Una vez explorada la acción, se puede jugar a hacerla en diferentes niveles

del espacio, o con diferentes partes del cuerpo, o repetir la acción variando la velocidad; transformar los gestos en imágenes a ser exploradas a través de la experimentación de opuestos del movimiento (rápido- lento, suave- fuerte, grande- pequeño, etc.). También es posible tomar otro tipo de imágenes disparadoras, la idea del mar, o del bosque, las estaciones del año y cualquier imagen que la o el docente seleccione teniendo en cuenta el interés del grupo y el despliegue de movimientos que podría sugerir. Orientar la exploración de las imágenes a través de preguntas (*¿Cómo es el mar?, ¿Cómo se mueve?, ¿Y si me transformo en una ola?, ¿Qué cosas podemos hacer cuando vamos a la playa? ¿Nadar?, ¿Jugar en la arena?, ¿Quiénes viven en el mar? ¿Cómo se mueven?* Y de esa manera abrir posibilidades que al observar las respuestas de las niñas y niños de la sala puedan ir enriqueciendo el lenguaje bailado.

Otro punto de partida podría ser algún cuento seleccionado particularmente porque da pie a experimentar ciertos contenidos de Expresión Corporal, o estímulos musicales diversos seleccionados con el mismo criterio. Asimismo, puede proponerse la evocación de espectáculos vistos recientemente para imitar diversos estilos de danza o revalorizar las danzas folclóricas propias de cada región, país o países extranjeros de los que provengan integrantes de la sala y el trabajo con objetos que estimulen la creatividad e inventiva.

Las consignas deberán ser claras y permitir que cada niña y niño explore libremente, desde sus posibilidades, a su ritmo, respetando que no todos/as se incorporarán a la vez a las actividades. Algunos/as necesitarán observar un tiempo antes de comenzar a moverse, otros/as serán más activos/as para iniciar los bailes y otros/as se incorporarán imitando al docente y/o pares que estén en movimiento. Las palabras que se utilicen han de ser claras y sencillas; no dar muchas explicaciones sino más bien acompañar con el tono y el ritmo del habla las acciones que proponen niñas y niños. Por ejemplo, si el propósito es trabajar saltos, el/la docente acentuará la palabra mientras se realiza la acción de saltar; si el objetivo es que estiren, es posible alargar la palabra como “*estiiiiiiro*” la pierna o el brazo, etc. Para que se relajen el recurso será bajar el volumen y suavizar la forma de hablar.

Para organizar las actividades, deberá tenerse en cuenta ya que las propuestas de expresión corporal siempre son creativas, de movimiento y comunicativas que todas las dimensiones y sus contenidos estarán presentes siempre, pero se hará foco en el contenido que se haya escogiendo para trabajar, y sobre este contenido se irá observando las respuestas de las niñas y los niños, seleccionando las que puedan retomarse para su complejización a través de consignas que presenten nuevos desafíos. “Si el coordinador no atiende al objetivo explícito, es posible que el grupo también lo pierda de vista, marche a la deriva y priorice necesidades más personales” (Penchansky, M. 1.997: 13)

Las intervenciones docentes

- Es importante señalar que, puesto que el aprendizaje en las edades de niños y niñas del Ciclo Infantes está mediado por las personas adultas, es fundamental considerar la disponibilidad para acompañar, observar y poner su corporalidad a disposición de las niñas y los niños. Las y los docentes del Nivel deberán trabajar sobre su propia experiencia corporal buscando ampliar su lenguaje, incluyendo en sus posibilidades el trabajo en el piso para poder estar a su *altura*; poder sentarse, acostarse, rodar, reptar, mirar a los ojos a las niñas y los niños que realizan estos mismos movimientos y saber cuándo alejarse para permitir el desarrollo progresivo de la autonomía. También se debe poner a disposición de niñas y niños la propia capacidad de

conmoverse y emocionarse al participar, observar y apreciar diversas experiencias estéticas relacionadas con el movimiento y el baile que compartan.

- En cuanto a la selección musical, es recomendable usar música instrumental (sin letra) para no condicionar las respuestas, aunque podrían surgir imágenes apropiadas para estimular la imaginación de algunos temas con letra. Estos tendrán que ser cuidadosamente seleccionados para el propósito que tiene la planificación del/la docente. Se sugiere buscar y ofrecer propuestas musicales variadas y de calidad, que incluyan diversos ritmos y géneros musicales cuidando que sean cercanos a los intereses de las niñas y los niños. Es importante conocer los intereses propios de niñas y niños de la sala y tenerlos en cuenta en el momento de preparar los estímulos musicales que serán usados, como también reconocer que serán las y los docentes quienes tengan la posibilidad de ampliar el repertorio musical al que acceden las infancias. Por ende, se sugiere evitar la música que se hace conocida a través de los medios de comunicación masiva.
- En relación con los objetos seleccionados para trabajar, es aconsejable usar elementos de uso cotidiano, presentes en la sala, que puedan ser usados por momentos para su uso concreto y en otros momentos para el juego, transformados así para enriquecer la imaginación y creatividad. Es importante tener presente que el objeto es un recurso, no un contenido en sí mismo, así como que no es la única herramienta plausible de usarse para estimular la creatividad. Los objetos sirven para ser observados y luego imitados por las niñas y los niños (ver como rueda una pelota e intentar rodar con el cuerpo; observar cómo se estira una tela elástica y estirar diferentes partes del cuerpo); para jugar a usarlos de maneras no convencionales (transformar una mesa en un puente y pasar por debajo, una palangana en un sombrero, una caja en un auto, etc.) En cuanto al uso de telas, pueden servir para transformar el espacio, para taparse y destaparse; colgadas verticalmente, para dividir el espacio, circular por delante, por detrás o por debajo. Los objetos pueden crear diversos escenarios lúdicos que estimulen desplazamientos, reconocimiento de texturas y (al ser un recurso versátil) para un sinfín de propuestas.

Cabe destacar la importancia de tener en cuenta que hay ciertos objetos que han quedado asociados a las actividades de expresión corporal, pero que en realidad no estimulan la exploración del movimiento en sí, sino que son usados como decorado o atracción para las actividades. Estos elementos suelen ser cintas, porras, pañuelos, aros... No es que no se deban usar estos objetos en sí, lo que hay que cuidar es que sirvan para desplegar nuevos movimientos y no simplemente para *embellecer* de manera estereotipada una actividad.

Por último, y a modo de cierre, se comparte un texto de Elsa Lina Scanio (2004), para invitar a la reflexión y compromiso con la tarea de educar desde nuestra integridad corporal, es decir integridad humana. *A decir del cuerpo*,

¿Qué decir de lo que habla por sí? [...]

El cuerpo es texto, textura y contextura. Es volumen de su letra.

El cuerpo sabe de sabores y de olores, de mezclas y mixturas, de humores y malhumores. Degusta, deglute, implota, explota.

Y, cuando acontece, ¡ya está! Imposible volverse atrás, el cuerpo no se desdice. Una vez que el cuerpo habló, oyó. Este oírse del cuerpo hace a la función de su escritura, su registro de caligrafía particular, repitencia, redundancia de un estilo. Escritura de inscripción, marca, huella, hoja de ruta. Quien escribe con el cuerpo no necesita papeles. Su escritura es inscriptura, firma pictograma, marca arcaica, lunar, angioma, monograma, gramática dramática, edición inédita de su grafía.”

(De Arterapia, p 39)

Eje estructurante N°3 Música como disciplina específica

La Educación Inicial se materializa e institucionaliza en la Escuela Infantil, reconocido como espacio público de derechos en el que se desarrollan propuestas pedagógicas orientadas por propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje que le confieren dirección, intencionalidad y sistematización. Al respecto, el Marco Pedagógico del Nivel Inicial Neuquino (2018) expresa,

Definimos a la Escuela Infantil como institución socio político pedagógica que resulta de procesos sociales y políticos específicos. Una institución que se organiza desarrolla, cambia en el seno de la dinámica social [...] Constituye un espacio social contextualizado históricamente, geográficamente, políticamente y económicamente donde se desarrolla la tarea de enseñar y aprender, tendiendo a la transformación en el presente de lo por venir. (p.10).

Escuela Infantil definida como institución sociopolítica pedagógica que resulta de procesos sociales y políticos específicos. Constituida como el primer espacio educativo en el que se instala la relación del/la niño/a con el conocimiento y en el que la intervención pedagógica situada promueve oportunidades, respetando sus derechos por conocer el mundo. Como un espacio de intercambios de interrogantes acerca de lo que se enseña y se aprende, de la construcción compartida de prácticas culturales y del reconocimiento de subjetividades. Se precisa al Nivel Inicial como nivel del sistema educativo formal, que garantiza la atención de niñas y niños de 45 días a 5/6 años. Entonces, la Escuela Infantil y sus ciclos de Jardín Maternal y Jardín de Infantes, en el marco de la legislación nacional, provincial y desde el enfoque de derechos se comprende como unidad pedagógica, concepto que alude a los modos en que se construye el conocimiento escolar en interacción y diálogo entre niñas, niños y docentes.

En constante diálogo con los objetivos del Nivel Inicial, la disciplina Música, merece un lugar privilegiado en los primeros años, ya que no solo favorece el impulso de la vida interior, sino que también contribuye al desarrollo integral de bebés, niñas y niños.

La música en el Nivel Inicial

La música es parte de la historia de la humanidad, dado que es producto y creación del ser humano en la búsqueda de trascender a sí mismo. En ella se manifiesta en primera instancia la historia de los pueblos, creencias, ritos, épocas, distintas geografías, memoria, tiempo, vigor, presencia, diferencias y similitudes.

Los/las bebés, niñas y niños desde el nacimiento, y aún antes, están en contacto con un medio sonoro y musical proveniente de su entorno más cercano. La voz de la/s madre/s, padre/s, junto a otras voces del entorno, las canciones de cuna, los arrullos y otras melodías conforman el ambiente sonoro que rodea al recién nacido; incrementando su sensibilidad auditiva y su futura musicalidad. Dice Delalande (2013) en la traducción del libro *Las conductas musicales* que “es altamente instructivo observar de cerca como cada niño produce, modifica y juega con el sonido en su actividad sensoriomotora, porque es ciertamente en este ámbito donde se debe ver el origen ontogenético⁷¹ del acto musical” (p.54). A través de todos los estímulos bebés, niñas y niños, se van apropiando del ambiente sonoro, mediante su reconocimiento y disfrute. Los sonidos y la música se constituyen en componentes articuladores a la hora de descubrir y tomar contacto con el mundo, permitiendo expresar lo que los infantes no pueden decir con palabras, son medios innegables que posibilitan la inserción en la cultura que los recibe.

Las niñas y niños, desde muy pequeñas/os, registran y responden naturalmente a los estímulos sonoros que irán copiando junto con otras experiencias sensoriales a lo largo de la vida. Sentir, percibir, pensar, vocalizar, cantar, balancearse, danzar, explorar el mundo que la/o rodea, escuchar música de distintos géneros, propios y de otras culturas, son acciones que potencian la capacidad creadora del/la recién llegado /a y de la primera infancia. A través de la música descubren y experimentan posibilidades sonoras del cuerpo como instrumento, así, de manera progresiva van tomando conciencia de su esquema corporal y de una imagen más ajustada de sí mismo/a, percibiendo el sentido del ritmo, del espacio, del tiempo y su posición respecto a los demás, favoreciendo especialmente la creatividad, la expresión, la estética y la sensibilidad.

Las niñas y niños se manifiestan con absoluta libertad, por encontrar en la música no solo un medio para expresarse, sino una verdadera comunicación y aprendizaje de la vida en sociedad. Aprender a compartir, esperar su turno, emitir opiniones, cuidar materiales, seleccionar, explorar, probar, manipular, experimentar, jugar, son algunas de las múltiples posibilidades que brinda la música. Variadas propuestas lúdicas, podrán combinar distintas actividades de exploración sonora, ejercitaciones auditivas, rítmicas, de movimiento, de canciones, de instrumentaciones, etc. En síntesis, la concreción de un hecho musical valioso.

Mairet y Malvicini (2012) sostienen que el inicio de la etapa escolar permite un encuentro formal de la música con el niño y la niña, y es allí donde la educación musical afronta, junto con otras disciplinas artísticas un gran desafío: sacar a la luz la sensibilidad y promover el espíritu crítico.

La música como experiencia, experiencia estética y sensibilidad

Paulatinamente, los/as más pequeños/as van desarrollando la comunicación y expresión, construyendo el lenguaje musical, a la vez, que transcurren por diferentes etapas evolutivas de su desarrollo. Una de las funciones de la educación musical temprana es el enriquecimiento de la percepción y la motricidad relacionadas con el desarrollo auditivo y del lenguaje, avanzando hacia las potencialidades expresivas y comunicacionales. Por ello, es necesario que se propicien experiencias enriquecedoras y significativas que permitan construir relaciones y conceptos, llenos de significados.

⁷¹ Ontogénico: refiere al desarrollo de un organismo, desde la fecundación hasta la forma adulta.

Cuando se habla de experiencia, se refiere a la experiencia en términos de Larrosa y Skliar (2009), donde ésta supone la presencia de un/a otro/a, el reconocimiento de ese/a otro/a, la sorpresa del otro/a, donde experiencia será tal, si se produce encuentro, relación y afectación, dando lugar a lo inesperado, lo imprevisto, aquello que irrumpe. Dice Larrosa (op. cit.) que la experiencia no es eso que pasa, sino es “eso que me pasa”, lo que “nos pasa”.

Al hacer referencia a la experiencia estética integral, se la piensa como proceso subjetivo vivencial y experiencial; como perspectiva totalizadora. Inda (2016) sostiene que una experiencia estética se produce cuando se privilegia la transmisión de una experiencia sensible, emotiva, mágica y afectiva, en la que la biografía del docente ejerce gran influencia. Se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de actos que conmueven, en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes. Es una vivencia que trasciende, que nos traspasa, donde los sentidos participan como conexión sensible para percibir algo que estaba, pero no se lo veía, o, para crear algo nuevo. Para Zátanyi (1998) vivenciar experiencias estéticas es sentir *conmoción en el alma*, el tiempo se detiene y nos insertamos en un proceso comunicativo y metacomunicativo.

Por su parte, la sensibilidad musical, remite al bagaje con que cuentan bebés, niñas y niños desde muy temprana edad. Una sensibilidad que va a ser sostenedora de las propuestas musicales, centradas en la posibilidad de contribuir al desarrollo sensible y que será en definitiva la que brinde las condiciones para el aprendizaje de la disciplina musical a través de un interesante proceso, el de exploración, repetición, variación, tendientes a la imitación, improvisación y creación del hecho sonoro y en consecuencia de la Música. La sensibilidad puede entenderse como la posibilidad de experimentar y reconocer diversas sensaciones, emociones y sentimientos. Es la facultad de distinguir, por medio de los sentidos, determinados aspectos y cualidades en los fenómenos naturales, socio-culturales y artísticos. En otras palabras, es la capacidad de entusiasmarse frente a lo que es significativo.

El bebé, niña y niño llega con sensibilidad musical, escucha y emite sonidos y más tarde reproducirá modelos que le aporta la cultura a través de su entorno familiar escolar y social. La sensibilidad musical proviene en primera instancia de la capacidad casi inherente del desarrollo, donde los sonidos van conformando una historicidad subjetiva y social, donde la Música se vuelve memoria, historia, cultura, pertenencia y donde la Escuela Infantil jugará un rol fundamental a través de la conexión sensible de elecciones cuidadosas que el/la docente realice para promoverla.

Al respecto Soto y Violante (2016) manifiestan que para lograr una experiencia estética significativa y una propuesta sensible es preciso que la/el adulta/adulto/docente pueda establecer con la niña y el niño una conexión emotiva a través del vínculo, el sostén y el afecto. Así la voz interpretada en vivo, el gesto y la expresión convocarán a la escucha con interés y deleite, inspirando el juego, la exploración y la comunicación. A lo que se suma el aporte de Inda (2016) acerca de una experiencia organizada intencionalmente para enseñar, sea ésta centrada en la transmisión de la canción y otras producciones culturales; ubicada en la promoción de las manifestaciones espontáneas del/la niño/a vinculadas con la música; posicionada en elementos del lenguaje musical, abocada en acompañar momentos o situaciones en la vida cotidiana.

La música en el desarrollo infantil

La educación musical, es muy importante en la formación integral del bebé, niña, niño

puesto que amplía su percepción general, desarrolla capacidades, hábitos y habilidades que permite que las infancias, poco a poco, accedan a una valoración diferente del mundo y del hecho musical. El proceso de aprendizaje de la música es similar al requerido para cualquier habilidad compleja. Así también, es posible de ser enseñada de acuerdo con los principios del aprendizaje general, como jerarquía de habilidades y conocimientos, con sus interrelaciones mutuas en los diversos niveles de esta disciplina artística. Como cualquier otra habilidad posible de ser enseñada y por ende posible de ser aprendida, el proceso de aprendizaje de la Educación Musical es una construcción de conocimientos que se edifican unos sobre otros a lo largo del tiempo. Mediante la propuesta de experiencias significativas (con fines educativos) se posibilita la adquisición de nuevos saberes y la transformación de otros previos. Para que esto sea posible, es necesario la selección y secuenciación de contenidos, planteados desde lo más simple a lo más complejo, acompañados por una propuesta de actividades acordes a los mismos y que a la vez correspondan a la necesaria secuenciación antes mencionada.

La Educación Musical asegura un proceso en el que se involucra lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual del bebé, niña y niño, puesto que en todo abordaje artístico se compromete la percepción, el pensamiento y la acción corporal cobrando vital importancia la capacidad creadora. Bien pues, considerar las dimensiones que abarcan el desarrollo de las infancias, permitirá proporcionar puentes de acceso a la educación artística en general y la música en particular, enriqueciendo ese desarrollo desde una educación integral.

Mairet y Malvicini (2012, pp 20-22) ayudan a entender que el desarrollo infantil de bebés, niñas y niños está mediado por dimensiones motrices, socioafectivas y cognitivas, las cuales atraviesan la evolución de la niña o niño a lo largo de su infancia. Estas son, siguiendo a las mencionadas autoras:

- **La dimensión motriz:** comprende la coordinación general del cuerpo (motricidad gruesa) y la coordinación visomotora (motricidad fina). En el plano de la motricidad gruesa, se destacan las actividades corporales y la coordinación general del cuerpo, el cual varía según la edad. En cuanto a la motricidad fina, refiere a todas las adquisiciones que los/as niños/as logran, relacionadas con la coordinación visomotora: la prensión, la capacidad de sostener un instrumento y luego hacer que suene; la posibilidad de mirar al/la que dirige, a los/as demás compañeros/as y a sí mismo/a mientras ejecuta un instrumento; el control voluntario de la intensidad y de la velocidad; la precisión al tocar, la coordinación entre lo que se toca y lo que se canta; la adquisición de la regularidad, la capacidad de tocar sonidos cortos y largos.
- **La dimensión socio-emocional:** considera la organización de la personalidad infantil, y la habilidad para relacionarse con otros/as. Adquiere relevancia el contexto sociocultural en el que se desarrolla la persona.

Trabajar propuestas musicales de producción conjunta fomentará el respeto por la producción propia y de los/as otros/as, el respeto por las diferentes opiniones, la escucha atenta y la visibilización de aquellas/os niñas y niños más introvertidas e introvertidos.

- **La dimensión cognitiva:** observa de qué manera el niño y la niña va construyendo el conocimiento a partir de sus experiencias dentro de un medio social determinado. Escuchar, discriminar, organizar, pensar, memorizar, reconocer, comparar, escuchar atentamente son operaciones del pensamiento que se irán fortaleciendo mediante

el hacer musical en obras musicales, sonoridades, ritmos, melodías y canciones, en propuestas de enseñanza referidas al timbre, intensidad, duración, altura y la textura del sonido.

Rusinek (2003) señala a la audición como un proceso constructivo e interpretativo, porque implica una resolución de problemas perceptuales para producir un significado. Se sabe que no es lo mismo oír que escuchar. Oír refiere a percibir con el oído los sonidos, mientras que para escuchar se requiere de una intención, de prestar atención, y es precisamente la escucha atenta, uno de los contenidos fundamentales de la educación musical en el Nivel Inicial. Por ello, se deben crear condiciones gratas y atractivas para despertar en las niñas y los niños el interés por escuchar distintas propuestas musicales.

Cada edad dentro de la disciplina de este Eje conlleva diferencias muy notorias en cuanto al aprender y el aprehender. Algunos autores mencionan y diferencian las edades de tal manera que es posible encontrar similitud y grandes diferencias entre un/a bebé, un/a niño/a de un año o tres años y uno/a de cinco, en cuanto a su desarrollo motriz, cognitivo y socioemocional. Pilar Pascual Mejía (2006) caracteriza la evolución musical de un/a niño/a de cero a cinco-seis años. Esta información es de gran relevancia para visualizar la importancia de la música en la escuela infantil neuquina.

Aún, durante el primer año, afirma Pascual Mejía (2006) a partir del nacimiento el/la recién llegado/a presenta especial atención por el timbre de las voces familiares y relajación ante sonidos de frecuencias bajas o graves. A los cuatro meses juega con el laleo, mientras que a los seis meses encadena sílabas con alturas variadas (balbuceo). Comienza a responder activamente al oír música (mueve brazos, piernas, cabeza); distingue el lenguaje, de otros sonidos.

A los ocho meses, puesto que es capaz de gatear y sentarse, expresa lo que siente con la música. Puede batir palmas, dirigir la atención hacia las fuentes sonoras.

Luego del año y medio (a los dieciocho meses) los/as bebés comienzan a adecuar sus movimientos a la música y reaccionan rítmicamente con todo su cuerpo. Realizan canturreo o canto espontáneo de sílabas; imitan las canciones que escuchan, tarareándolas *desafinadamente*. Pueden cantar, percudir y moverse con sentido rítmico y respuesta motriz diferenciada y selectiva. Presentan especial atracción por la música en juguetes, películas, anuncios, otros así como por diversas fuentes sonoras.

Más adelante Pascual Mejía (2006) aporta que a los dos años y medio el pequeño y la pequeña pueden distinguir la música del ruido. Se familiarizan con canciones sencillas, siguiendo palabras, el ritmo, la melodía. Se hace presente la percepción y expresión sonoras asociadas a juego y movimiento. Hacia los tres años, con un desarrollo motriz más preciso, consiguen cierta sincronización rítmica (ej. siguen la música golpeando con la mano sobre la mesa); reproducen estructuras rítmicas de tres o cuatro elementos. Recrean pequeñas canciones enteras, sienten atracción por experimentar con instrumentos de percusión. El descubrimiento rítmico-musical se enriquece con las palabras y gusto en su uso en juegos cantados, reconociendo y reproduciendo melodías simples.

A los cuatro años, disfrutan relaciones sociales con música: cantar con otros/a, participar de juegos musicales. Expresan ideas y sentimientos con el cuerpo; adquieren mayor control vocal y ámbito más agudo. Expone la autora antes citada, que el pequeño y la pequeña disfrutan cantar en grupo y son capaces de llevar el ritmo en grupo. Aquí hay

un gran desarrollo de la creatividad mediante la dramatización de canciones, invención de juegos vocálicos y/o canciones con la tercera menor descendente. Si bien confunden intensidad y velocidad, diferencian más rápido y más lento pudiendo discriminar agudo y grave (relaciona agudo-fino, grave- grueso) aumentan su memoria auditiva como también el repertorio de canciones y el gusto por explorar diversas fuentes sonoras.

Ya llegando a los cinco-seis años, hay un mayor desarrollo motor que permite sincronizar movimientos de pies y manos, saltar rítmicamente, entonar con precisión. El/la niño/a canta y reconoce canciones sencillas, prefiriendo sobre otras propuestas los juegos musicales de concentración rítmica, sonora, etc. También puede plasmar lo que escucha en grafías analógicas, ordenar/clasificar sonidos e instrumentos. Hay una mayor concentración y capacidad para intelectualizar temas, brindando la posibilidad de relacionar, agrupar, clasificar, y organizar lo percibido a fin de reflexionar críticamente sobre sus propias producciones.

Asimismo, Pascual Mejía (2006) sostiene que, en la percepción polifónica, discrimina mejor agudos que graves, reconociendo un esquema de tonalidad simple y percibiendo si una frase rítmica está inacabada. A esta edad se hace presente una gran aptitud de imaginación musical.

En este sentido, las potencialidades musicales constituyen una de las manifestaciones más importantes en todo ser humano. Gardner (1998) en su libro *Inteligencias Múltiples*, identifica a la inteligencia musical como una de las siete aptitudes intelectuales autónomas que deben ser desarrolladas. La inteligencia musical se manifiesta en las capacidades de comprender la música, de improvisar, de componer e interpretar. El desarrollo de esta inteligencia requiere que la niña y el niño interactúen con el sonido y la música, incorporando paulatinamente sus acciones en un marco conceptual cada vez más complejo. Para Gardner (Op.cit.), la inteligencia musical es la capacidad de entender y producir música. El aprendizaje de la música es un proceso cognitivo y constructivo en el que están implicados un conjunto de procesos como la percepción, la imaginación, la memoria, la atención, la emoción y la motivación, bases para el desarrollo de la inteligencia musical.

A lo antes expresado, se suma lo que el mismo autor expone: durante el primer año de vida el/la bebé posee un tipo de conocimiento intuitivo mientras que entre los dos y cinco años, en niñas/os se encuentra un conocimiento simbólico, y con él comienzan a dominar los sistemas simbólicos disponibles en la cultura del sujeto: palabras, imágenes, gestos, pautas musicales, etc. Es por ello, que se debe considerar en ofrecer a bebés, niñas y niños propuestas musicales de calidad, con intención pedagógica y que correspondan con el desarrollo evolutivo de las infancias, siendo la Escuela Infantil en igualdad de oportunidades y atendiendo a las particularidades de cada uno/a, el lugar propicio para que la música sea protagonista indiscutida por su carácter integrador.

Música y juego

El juego y la música se complementan en un ensamble armónico, ya que las propuestas musicales en el Nivel Inicial se pueden trabajar de manera lúdica. Parafraseando a Pitluk (2007), mirar la selección y organización de actividades de enseñanza desde sus componentes lúdicos permitirá acercarse a la apropiación de saberes en el Nivel Inicial.

Existe un amplio abanico de juegos y un vasto repertorio de rondas, para cuando las niñas y los niños comienzan a tener mayor autonomía en su lenguaje, en sus desplaza-

mientos y dominio de la motricidad en general. En las propuestas pensadas para el Nivel Inicial, no debe perderse el carácter lúdico de las rimas, juegos de sorteo, juegos rítmicos acompañados con palmas, con objetos diversos, rondas circulares, repertorio de canciones que invitan a moverse, juegos de la propia infancia, permitirán acrecentar los recursos musicales. El juego acompaña y potencia las propuestas musicales, construyendo nuevos conocimientos y saberes sobre la realidad.

Música e interculturalidad

Así también, a través del bagaje musical, se hace posible conocer el patrimonio cultural de naciones diversas, en tiempos y espacios distintos. Es importante considerar que nuestra Provincia del Neuquén, posee un importantísimo patrimonio musical etnográfico⁷² y ceremonial. Por eso, es sustancial que el y la docente, en su actitud investigativa, diferencien las producciones y fuentes sonoras ceremoniales de las que no lo son, para no abordarlas descontextualizadamente.

El aporte cultural del pueblo mapuche constituye un pilar fundamental en la identidad neuquina, aunque no es el único. Por ello, desde el Nivel Inicial se debe acercar a las infancias a sus culturas de origen, proporcionando los espacios necesarios para que los/as bebés, niñas y niños conozcan, interpreten, interactúen, con la riqueza musical de la cultura mapuche y de otros pueblos que forman parte de la comunidad educativa, mediante distintas estrategias dispuestas por el y la docente. El conocimiento de diversos aspectos culturales del entorno habilitará una comprensión más completa del fenómeno musical.

Todas y cada una de las regiones de nuestra provincia aportan gran riqueza musical, cultural, social, que no debe pasar desapercibida. El norte neuquino, por ejemplo, con sus cantoras que transmiten un canto de estilo muy particular donde se combina arte verbal como lo es la copla cantada a través de cuecas y tonadas. No es posible olvidar la riqueza musical y cultural de los puesteros y crianceros que través de la trashumancia reivindican un folklor particular de la provincia. Asimismo, las diversas corrientes migratorias e inmigratorias de las comunidades (bolivianas, chilenas, venezolanas, chinas y de otros países), interpelan y convocan a un constante diálogo desde una perspectiva pedagógica, para que ese bagaje musical y cultural tenga su espacio en la Escuela Infantil.

Cuando se habla de interculturalidad, se comprende a esta como la relación igualitaria entre culturas diferentes, entre pueblos diferentes, que construyen un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad. La música más la interculturalidad da como resultado, valores universales como el respeto y la igualdad. Habilita la presencia de diferentes voces y expresiones, que proceden de la comunidad, de la ciudad, de la provincia y del mundo.

Música e inclusión

Se entiende a la educación inclusiva como una manera de transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de todas y todos las y

⁷² La etnografía es una línea de investigación social que estudia de manera sistemática la cultura de los diversos grupos humanos. Este método de investigación social consiste en observar las prácticas culturales de los grupos sociales y poder participar en ellos para así poder contrastar lo que la gente dice y lo que hace.

los estudiantes, incluidos los que presentan alguna discapacidad. Al respecto la UNESCO (2008) define la Educación Inclusiva como “Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.” (p. 5).

Por ello, es necesario adaptar la enseñanza a los/las bebés, niñas y niños y no obligar ni esperar que los mismos se adapten a la enseñanza homogénea, dirigiendo las acciones a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, asegurando, en clave de derechos, el pleno acceso y la participación de las y los estudiantes en las actividades educativas. Buch (2008) afirma que “La inclusión valora el aprendizaje, apoya a cada alumno en la realización tanto cuanto sea posible, y entiende que todos somos diferentes en nuestra capacidad de aprender” (p.84).

Por lo antes expuesto, la educación musical ha de pensarse como propuesta inclusiva e integrada que convoca y compromete a todos los actores y las actrices institucionales en un trabajo articulado, ampliando las mirandas. Mediante la música se pueden reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, posibilitando el disfrute artístico musical de acuerdo con las posibilidades de cada bebé, niña y niño. Por ello, es fundamental el acompañamiento al docente y la docente de Música, a fin de llevar adelante propuestas artísticas musicales colaborativas y cooperativas caracterizadas por la empatía, la atención y el respeto mutuo.

Desde inclusión no se espera que todos/as hagan lo mismo de la misma manera, sino que, partiendo de que todos/as somos diferentes, se cambie la lógica para que cada bebé, niña y niño aprendan aquello que puede aprender (contenido) y de la manera particular en que puede hacerlo (accesibilidad/didáctica). Es aquí donde la educación musical puede y debe desde las amplias oportunidades que otorga, acompañar esos recorridos y procesos de aprendizaje.

Música y Educación Sexual Integral (ESI)

La Ley Nacional N°26150 de 2006 establece principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, y en su espíritu propone una cultura democrática que promueva la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal. En el mismo sentido, la Educación Sexual Integral constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia bebés, niñas, niños y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender estos problemas. Bien pues, se comprende a la ESI como espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueva saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos.

Tal como se menciona en el documento de Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2010) la Educación Artística en general y en la Educación Musical en particular, aportan aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recuperan y desarrolla una experiencia sensible y emocional donde bebés, niñas y niños mediante la música, accedan a la exploración y al ejercicio de diversas formas de expresión, comunicando ideas, expresado sentimientos, emociones y sensaciones.

En la Educación Musical, ESI es transversal, ya que, a lo largo de todo este documento

específico, se trabajan diversas propuestas donde los derechos, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo, la igualdad de género, se promueven en la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas.

Música y tecnología

La sociedad actual se encuentra en un proceso de constante transformación. Los permanentes cambios tecnológicos a gran velocidad requieren actuaciones educativas que atiendan a los valores y demandas de esta nueva situación socio-cultural, y la escuela no está exenta de esos procesos. Los medios digitales permiten incorporar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje la producción audiovisual y de diversos formatos multimedia. Estos recursos generan nuevas posibilidades de expresión y creatividad para los/as estudiantes e invitan a las instituciones educativas a transformarlas en oportunidades de aprendizaje. En lo que se refiere al ámbito de la Educación Musical, los recursos tecnológicos por su gran evolución en recursos digitales y soporte tecnológico incorporados en las instituciones educativas, han desempeñado un papel muy importante en los últimos años. Para Giráldez (2007): “La educación (en general) y la educación musical (en particular) no pueden quedar al margen de los avances que se producen en la sociedad, en la vida real, y las tecnologías forman parte de la sociedad.” (p. 6).

Enseñar música en el nuevo siglo exige hacer un uso eficaz de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), dado que contribuyen a mejorar las propuestas musicales tanto como recurso para la producción musical, como para el aprendizaje de la música. Giráldez (2010) plantea que las nuevas tecnologías colaboran con la educación musical porque:

- Se mejora la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las computadoras, proyectores de video, netbooks, tablets u otros dispositivos interactivos utilizados en las aulas permiten manejar diferentes programas específicos, desde dispositivos para la imagen y el sonido, el acceso a Internet y otras herramientas, como soportes al momento de llevar a cabo una propuesta.
- Se enriquece el currículo de Música, ya que mediante la utilización de los softwares específicos se pueden llevar a realizar actividades de aprendizaje, interpretación, creación musical, edición, grabación, etc.

Sánchez (2012) sostiene que,

Para todo tipo de aplicaciones educativas, las TIC no son la sinfonía final sino el mecanismo que la construye. Por lo tanto, son instrumentos materiales de construcción que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y distintas formas de aprender, estilos y ritmos de aprendizaje. (p.1).

Entonces, la integración de la tecnología también supone un avance en la Educación Musical, tal como se ha expresado antes, los distintos recursos tecnológicos favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje por la innovación que representan y las expectativas que provocan, convirtiéndolos en herramientas para la educación musical. No obstante, es muy importante el criterio con el que cuente el educador o educadora musical para su

uso. Es interesante pensar en modelos metodológicos que, en definitiva, acerquen a las niñas y los niños a diferentes fuentes de información y creación (medios audiovisuales, Internet, recursos gráficos y sonoros) para aumentar su conocimiento y disfrute de la música. En este sentido Área Moreira (2008) manifiesta que,

Las TIC no tienen efectos mágicos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Los efectos pedagógicos de las TIC dependen de la planificación didáctica realizada y de las actividades que desarrollen sus alumnos con las mismas. (Citada por Peña 2011, p. 54).

El/la educador/a musical

Para que las infancias puedan acceder en igualdad de oportunidades y posibilidades, al disfrute y apropiación del lenguaje musical, se requiere ser no solo un/a buen/a pedagogo/a, sino de un/a facilitador/a- promotor/a- con conocimientos y saberes musicales apropiados, capaz de construir una conexión emotiva y sensible con lo que el/la bebé, niña o niño percibe, observa, produce y explora. El/la profesor/a de Música debe ser consciente de las necesidades que impone este trabajo colectivo. Su compromiso con el proceso de aprendizaje de bebés, niñas y niños del Nivel Inicial tendrá incidencia en los alcances de cada propuesta de enseñanza. El docente y la docente de Música deben considerar el conocimiento de los contenidos, la pertinencia, la adecuación al nivel y las estrategias metodológicas que adopte para ello.

Siguiendo las palabras de Akoschky (1996) se piensa a un docente y una docente más que organizador/a, promotor/a de esa experiencia estética integral, comprometido/a en ampliar la sensibilidad musical de los/as más pequeños/as, con el propósito de contribuir a un proceso de aprendizaje, a una sensibilización progresiva, que transmita valores, valores estéticos, propiciando la expresividad, creatividad y desarrollando el sentido crítico.

Un docente y una docente motivado/a y apasionado/a por la educación musical que promueva espacios de diálogo y escucha, mediante propuestas musicales seleccionadas cuidadosamente de acuerdo con las etapas del desarrollo de cada bebé, niña y niño. Dispuesto/a desde lo verbal y no verbal a enriquecer cada propuesta, desde lo lúdico y sensibilizador, con un claro objetivo: el disfrute.

Por ello, la Educación Musical en el Nivel Inicial debe propiciar situaciones de enseñanza que permitan que las infancias disfruten plenamente con la música; amplíen su apreciación por cada uno de los aspectos que la componen; vivencien experiencias estéticas integrales donde desarrollen la capacidad creadora y eduquen la sensibilidad.

Habilitar y habitar los espacios para instancias musicales contextualizadas, significa pensar a la Educación Infantil también en clave de derechos. Por ello, la diversidad de las propuestas musicales en los espacios articuladores de: Inter jardines , recitales para y con los niños y niñas y/o con participación de las familias, talleres, actividades de participación masiva, foros, Semana de las Artes u otras propuestas artísticas conjuntas, favorecen el intercambio didáctico-pedagógico de los/as docentes de la disciplina, promoviendo la socialización y la reflexión permanente sobre la propia práctica docente, además de generar oportunidades para el desarrollo de la autonomía, de la ciudadanía y la democracia.

A modo de cierre y de apertura, se adhiere a Harf y otros (1997) cuando expresan: Dignificar la niñez, respetar y llevar a la práctica los derechos a la educación y los derechos a la apropiación de saberes básicos significa construir propuestas sistemáticas en las que confluyan lo lúdico, la enseñanza y el aprendizaje (p. 27)

Las palabras anteriores invitan a la reflexión como educadoras y educadores musicales. De los/as educadores/as y del rol del Estado dependerá que las infancias puedan acceder al mundo invaluable de la música y a todo lo que ella provee. Dignificar la niñez, es tener presente en todo momento los intereses, necesidades y aprendizajes que son capaces de alcanzar bebés, niñas y niños en cada etapa del desarrollo. Es pensar una Educación Inicial en igualdad de derechos donde todo/a bebé, niña y niño pueda tener acceso a los bienes culturales, resignificados también, en la música, donde la mirada esté puesta en atender a la heterogeneidad de las infancias, en pos de una educación integral en clave de Derechos Humanos.

Propósitos generales

- Propiciar situaciones de enseñanza para que bebés, niñas y niños, en igualdad de oportunidades; avancen en la adquisición de nuevas habilidades motoras-musicales.
- Proveer espacios significativos para fortalecer el desarrollo emocional, afectivo y sensorial a través de la exploración, la percepción y la producción musical.
- Realizar actividades lúdicas, destinadas a la puesta en práctica de habilidades musicales, para favorecer el desarrollo de la creatividad, la intuición y la sensibilidad, ampliando el sentido estético y musical.
- Propiciar vivencias musicales que favorezcan y estimulen la percepción táctil del sonido y su vibración.
- Facilitar el reconocimiento y valoración de las producciones propias y de los/as otros/as, para disfrutar de un clima afectivo y de respeto.
- Construir la progresiva autonomía y autovaloración respecto de las posibilidades de expresarse y comunicar mediante el lenguaje musical.
- Acompañar el proceso de socialización promoviendo la interrelación con el grupo de pares y la comunidad.
- Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen, el video y el sonido, descubriendo significados de interés expresivo y estético.
- Gestionar la participación de audiciones, muestras y espectáculos para vivenciar y disfrutar distintas manifestaciones culturales

Contenidos

Los contenidos musicales están dispuestos en tres ejes organizadores tanto para el Ciclo de Maternal como para el de Infantes. Estos Ejes Organizadores de Contenidos son:

- *Los Elementos Constructivos del Discurso Musical* donde se incorporan los núcleos de contenidos tales como: Sonido y Ritmo en Ciclo Maternal y Sonido-Ritmo- Melo-

día- Textura musical- Forma musical en el Ciclo Infantes.

- *Los Elementos Expresivos del Discurso Musical* donde se incorporan los núcleos de contenidos tales como: la Voz - Carácter, para Ciclo Maternal y la Voz- Juego Concertante-Articulación. Dinámica y Fraseo- Tempo- Carácter, en el Ciclo de Infantes.
- *Los Elementos Contextualizadores del Discurso Musical* donde se incorporan núcleos de contenidos tales como: Género -Estilo para Ciclo Maternal y Género- Estilo para Ciclo Infantes.

Cabe aclarar que estos ejes no se presentan de manera fragmentada en la música, sino que por el contrario, constantemente se articulan y complementan, ensamblándose de manera natural en el discurso musical. Por lo tanto, se sugiere priorizar las relaciones posibles entre los contenidos que los conforman, a fin de generar una visión integral y dinámica del conjunto de conocimientos que dan cuerpo a la música.

Es importante considerar que la organización de los contenidos presentados en el ciclo infantes, se presentan agrupados con doble interlineado entre cada núcleo de contenidos, a fin de visibilizar la complejidad de su abordaje en salas de 3, 4 y 5 años.

Propósitos específicos del ciclo maternal

- Presentar propuestas de exploración sonora y voces del entorno cercano.
- Estimular el lenguaje gestual, gutural, verbal y no verbal.
- Ofrecer a los/las bebés, niñas y niños diferentes tipos de objetos, para que logren explorar sonidos, texturas, formas y tamaños.
- Favorecer situaciones de apreciación musical auditiva y corporal, respondiendo a estímulos sonoros.
- Propiciar la exploración de objetos a través de la manipulación y acción.
- Incentivar a bebés, niñas y niños a accionar de diversas formas los objetos en relación con el ritmo que perciben y escuchan, coordinando esquemas de acción: visomotora, auditivo-motora.
- Enriquecer sus posibilidades motrices en la interacción con los demás, con el espacio y los objetos.
- Promover la participación y el disfrute de las diversas situaciones musicales lúdicas que se les plantean

Ejes organizadores de contenidos

Eje organizador de contenidos 1. Los elementos constructivos del discurso musical

- Sonido
- Ritmo

- Melodía

Eje organizador de contenidos 2. Los elementos expresivos del discurso musical

- La voz
- Tempo
- Carácter
- Articulación y Dinámica

Eje organizador de contenidos 3. Los elementos contextualizadores del discurso musical

- Género
- Estilo

Contenidos

Eje 1: Los elementos constructivos del discurso musical	
Sonido	
El sonido: Presencia del sonido y ubicación espacial del sonido en la vida diaria	Percibir, explorar, descubrir e identificar sonidos del entorno natural y social cercano - Audición de sonidos que recrean la etapa intrauterina (fluir del agua, latidos del corazón). - Audición de voces del entorno inmediato y cercano conocidas (familia, docentes, niñas y niños del jardín). - Localización de sonidos laterales moviendo la cabeza en dirección a la fuente sonora. - Localización de sonidos del entorno cercano procedentes de diferentes direcciones. - Identificación de sonidos del entorno natural y social inmediato y cercano. - Identificación auditiva de sonidos del entorno: cerca-lejos, atrás -adelante, arriba-abajo. - Localización de la fuente productora de sonido por desplazamientos: gateando, caminando (descubrir el/ los sonido/s ocultos). - Imitación de sonidos del entorno cercano a través de juegos de la exploración sonora vocal (gorjeo, balbuceo, soplidos, cloqueo, onomatopeyas). - Repetición de sonidos onomatopéyicos del entorno natural y social con soporte visual. - Identificación de sonidos del entorno natural y social cercano en audiciones de voz hablada y voz cantada. - Asociación de los sonidos presentados en imágenes del entorno social (casa, jardín, animales, otros) y del entorno natural (viento, lluvia, otros).

Relatos sonoros: Juegos tradicionales, cuentos	- Realización de balbuceos y sonidos guturales. - Emisión de sonidos para atraer la atención e interactuar con el adulto a través de movimientos y expresiones faciales. - Repetición de sílabas (ma-ma; pa-pa; ta-ta...) conformando cadenas silábicas de consonante más vocal. - Audición y realización de juegos con palabras y rimas espontáneas. - Audición e Imitación en juegos de palabras con fantasía y absurdo (Érase una casa muy gigantesca/sin puertas ni ventanas /por donde pasar). - Evocación sonora por imitación vocal (onomatopeyas, cloqueo, laleo) - Recreación de breves cuentos sonoros a partir de imágenes conocidas en la vida diaria. - Atención y asociación paulatina a través de cuentos sonoros y situaciones lúdicas (ocultar y descubrir sonidos de objetos, juguetes e instrumentos convencionales y no convencionales).
Atributos del sonido: ▪ Timbre ▪ Intensidad	Percibir y descubrir corporal y auditivamente los atributos del sonido - Identificación auditiva de sonidos de la etapa intrauterina (audición de variedad de sonidos que semejan la etapa intrauterina). - Identificación auditiva por su timbre de voces de familiares, voces del jardín, otras voces. - Asociación y escucha de la variedad tímbrica de sonidos del entorno cercano (soportes visuales, audiciones, paseos). - Identificación auditiva de diferentes niveles de intensidad fuerte-débil (expresado en gestos). - Producción y variación de sonidos fuertes y débiles a través de juegos vocales (onomatopeyas, palabras). - Identificación de inflexiones de la voz del adulto. - Recreación con títeres utilizando, la voz en distintas intensidades (débil-fuerte) y alturas (grave- agudo) en la voz hablada y voz cantada.
Medios productores de sonidos: El cuerpo	Explorar y descubrir los medios productores del sonido, para disfrutarlos en situaciones lúdicas musicales - Exploración del movimiento de sus manos (tratará de unir sus propias manos a manera de juego). - Imitación y respuesta con sus manos en canciones que indican movimiento. - Exploración del cuerpo como productor de sonidos: voz, palmas, palma sobre el piso, pies.

Instrumentos no convencionales y convencionales	- Imitación espontánea de acciones desconocidas: golpea, desliza, hace ruido. - Acompañamiento con gestos, movimientos, percusión de manos, respondiendo a obras de diferentes estilos. - Asociación de movimientos corporales atendiendo a la letra de la canción. - Exploración de movimientos corporales con o sin desplazamiento por cortos espacios de tiempo. - Percepción del espacio en quietud y movimiento, en situaciones lúdicas. - Participación y respuesta de movimientos corporales espontáneos en relación con la escucha musical. - Participación e identificación del movimiento corporal en sincronía con la audición musical. - Exploración de móviles de cuna, sonajero, juguetes musicales. - Exploración de objetos sonoros realizando distinto modos de acción: moviendo, agitando, golpeando (pequeños vasos, botellas, otros). - Exploración de distintas fuentes sonoras: objetos sonoros con distintas texturas en su interior (pequeñas botellas, vasos, con semillas, agua, etc.). - Orientación para, potenciar el juego espontáneo de diversos objetos sonoros (descubrir e identificar por su timbre). - Identificación auditiva de diferentes objetos sonoros por su timbre a través de situaciones lúdicas (oculto y accionado por docente). - Exploración de instrumentos de la banda rítmica: maracas, cascabeles, campanitas, tambor, etc. - Identificación de instrumentos de la banda rítmica por su timbre, a través de situaciones lúdicas. - Asociación y juegos con imágenes, identificando los instrumentos de la banda rítmica por su timbre (respondiendo a través de la escucha atenta)
Ritmo	
El ritmo: Rítmica libre	Vivenciar, explorar y disfrutar el ritmo musical en situaciones lúdicas. - Exploración del desplazamiento en el espacio total (gira desde la posición dorsal hacia la posición ventral gateando por cortas distancias). - Exploración del desplazamiento en el espacio total, (gatea y llega hasta el estímulo musical que se encuentra oculto ej.: cajita de música). - Iniciación en el desplazamiento del espacio total con ayuda de un adulto tomado de las manos o algún soporte.

	- Participación en actividades lúdicas realizando movimientos naturales de locomoción: caminar, caminar con distinta velocidad: lento-rápido, correr. - Iniciación en juegos grupales recorriendo el espacio total, tomados de la mano, en trenes. - Participación grupal en juegos con desplazamientos atendiendo a las consignas que indica la canción. (cerca-lejos ronda chica -grande). - Acompañamiento global en melodías y canciones sencillas, mediante acciones corporales en la fase difusa (sacudir las manos, palmas, palmas al piso). - Descubrimiento de las diferentes calidades del movimiento a través del desplazamiento: pesado-liviano, rápido-lento, fuerte-débil.
Melodía	
Melodía	Vivenciar diferentes melodías - Juego libre de acuerdo con la melodía escuchada - Inicio en la percepción de cambios de dirección en el movimiento melódico ascendente y descendente. (Ej. Subir, bajar con el cuerpo). - Audición de canciones que involucren movimientos melódicos. - Imitación en juegos vocales espontáneos de ascenso y descenso melódico (irán aumentando progresivamente). - Experimentación en situaciones lúdicas corporales respondiendo al movimiento de ascenso y descenso en melodía instrumental y en canciones. (aproximadamente 12 meses a dos años)

Eje 2: Los elementos expresivos del discurso musical	
Voz	
La voz	Explorar y descubrir las posibilidades de la voz en diferentes situaciones lúdicas - Exploración de las posibilidades de su propia voz. - Interacción social mediante balbuceos, nuevos sonidos vocales a manera de juego (intenta repetirlos, respondiendo al adulto con un lenguaje propio). - Emisión y práctica de vocalizaciones jugando y hablando con juguetes, personas. - Perfección del laleo, en la voz cantada respondiendo a la melodía de la canción. - Imitación de sonidos vocales en juegos, onomatopeyas, etc.

	- Expresión de emociones y estados de ánimo a través de la distinta entonación de la voz hablada. - Apreciación de las canciones infantiles a través de la escucha y la participación. - Repetición de palabras de las canciones llegando a la exploración de la voz cantada. - Audición, repetición y entonación de canciones sencillas. - Interpretación de canciones que al terminar una estrofa nombra una acción (repetir cantando la acción que la niña y el niño hace). - Interpretación de breves canciones atendiendo a los cambios de intensidad fuerte-débil. - Invención y experimentación de sus propias canciones, conectándolas a canciones que ya han aprendido. - Audición y participación en canciones tradicionales (Antón pirulero movimiento de ejecución de instrumentos musicales por imitación).
Carácter	
El carácter musical	Percebir, vivenciar, identificar y apreciar el carácter en obras musicales - Audición de melodías de diferente carácter. - Improvisación de diferentes movimientos corporales de acuerdo a las melodías escuchadas. - Identificación de los patrones de movimiento que acompañan a las melodías y canciones de diferente carácter. - Exploración de movimientos corporales y desplazamientos en el espacio total respondiendo al carácter de la música. - Percepción de melodías de diferente carácter (melodía alegre-melodía triste se refleja en su rostro). - Juegos musicales en el espacio total respondiendo al carácter de canciones y melodías (alegre, triste, tranquila, enérgica). - Interpretación de canciones que expresen emociones (respuesta de bebés, niñas y niños, expresando sus emociones).

Articulación y dinámica	
Articulación y dinámica	- Percibir, identificar cambios de articulación y dinámica en obras musicales - Interpretación vocal e instrumental, por parte del docente, teniendo en cuenta los cambios de dinámica (f-p). - Imitación de movimientos corporales expresando cambios de articulación y dinámica presentes en la obra musical.

Eje 3: Los elementos contextualizadores del discurso musical	
Género	
Género: Género vocal, instrumental y mixto	Percibir, disfrutar el género vocal e instrumental - Identificación de canciones de cuna y nanas de diferentes géneros. - Audición de diversas melodías tranquilas y relajantes de género instrumental, teniendo en cuenta el carácter. - Audición de canciones y melodías de distintos géneros, teniendo en cuenta la capacidad de escucha del bebé. - Estimulación auditiva a través de la escucha de melodías y canciones de cuna en las primeras etapas del bebé para estimular el desarrollo del lenguaje.
Estilo	
Estilo: Cancionero y animación	Vivenciar, identificar y participar en obras de diferentes estilos. - Respuesta corporal libre y espontánea de acuerdo a diferentes estilos musicales - Interpretación de canciones sencillas de diferentes estilos. - Vivencia y respuesta corporal en rondas tradicionales pertenecientes a diferentes estilos.

Algunas orientaciones didácticas

El siguiente apartado está orientado a esbozar algunas consideraciones didácticas a considerar al momento de llevar adelante diferentes propuestas musicales en el Ciclo Maternal.

Acerca de la voz y el canto

Es sabido que desarrollar la escucha atenta, en la escuela infantil requiere de un gran

compromiso por parte del/la docente. Existe una diferencia entre oír y escuchar, oír refiere a percibir con el oído los sonidos, mientras que para escuchar se requiere de una intención, de prestar atención, por ello se deben crear condiciones gratas y atractivas para despertar en niñas y niños el interés por escuchar distintas propuestas musicales. El rol docente en este caso deberá crear un itinerario lúdico y sensibilizador en donde el principal objetivo será el disfrute. El ingreso del/la bebé a este mundo sonoro será gradual, en donde algunos/as pequeños y pequeñas producirán sonidos con su voz, y con diferentes objetos musicales; otros/as solo escucharán la música produciendo gran disfrute. La voz y el canto abren un canal comunicativo y un vínculo profundamente emotivo, más aún si va acompañado de la mirada y del propio gusto por cantar.

Desde las primeras semanas de vida el/la bebé puede diferenciar claramente la voz humana de otras fuentes sonoras. Para los/as docentes los juegos realizados con la voz, los cantos, abren un canal comunicativo importante para la inserción del bebé en el jardín. La/el bebé comienza con la exploración de su propia voz, y el balbuceo es una de ellas. Las canciones balbuceadas consisten sonidos de alturas variadas, emitido ya sea sobre una vocal o una sílaba.

Acerca del repertorio

Al momento de abordar los criterios y la intencionalidad que cada docente plasme en las propuestas didácticas deben ser cuidadas, respetando no solo el tiempo de aprendizaje de cada pequeño y pequeña, sino también todo su bagaje cultural. Los/las bebés son muy sensibles a la voz humana, destacándola por sobre los demás sonidos que los/as rodean. Este proceso, se ve enriquecido desde lo verbal a través de la canción y el diálogo y desde lo no verbal a través de la mirada y los gestos. Diversas nanas y canciones de cuna pueden ser parte de estos momentos. De este modo se acercará a los/las bebés a otros repertorios musicales, a saberes sociales y culturales.

Debe haber un equilibrio en el tipo de canciones que se ofrezcan; es decir, no todas las canciones serán con movimiento o todas presentadas con títeres o todas para bailar; en igual cantidad se tendrían que compartir canciones para escuchar. Aprender a escuchar es una excelente opción de apreciar la música. Al elegir cuidadosamente un repertorio musical para Ciclo Maternal, considerar aquellas que priorizan la calidad vocal y el acompañamiento instrumental, con letras cuidadas de calidad poética, puesto que un repertorio bien seleccionado ayuda al desarrollo de la percepción y educa la sensibilidad musical de bebés, niñas y niños.

El repertorio de canciones que se puede ofrecer es muy amplio, y dependerá del objetivo y del contenido de la propuesta didáctica. Deberían incluirse canciones para niñas y niños y algunas canciones para adultos de diferentes estilos musicales, desde el rock hasta la música académica, canciones de autor y del acervo tradicional argentino y de otras nacionalidades. Las canciones acompañadas de mímica, de movimientos corporales, así como el acompañamiento adecuado y expresivo con títeres y otros recursos, facilitan su apropiación, sobre todo en estas edades, ya que las infancias pueden seguirlas imitando los movimientos. También el repertorio se ve enriquecido con juegos con sonidos, juegos rimados y/o cantados, acompañados por gestos y movimientos corporales.

En cuanto a las canciones se recomiendan que sus letras sean sencillas y repetitivas. Es conveniente desplegar diferentes acciones didácticas al presentar una canción: expresividad, acompañamiento rítmico y armónico, variaciones de velocidad e intensidad. Así

también es importante alternar la música con los silencios. Tener en cuenta que la contaminación sonora, hace que las niñas y niños pierdan interés, además de ser perjudicial para la salud.

Acerca de los espacios

Preparar el espacio, y adecuarlo a las actividades planteadas, es muy importante al momento de llevar adelante una propuesta musical. En el Ciclo Maternal se debe tener especial atención en la seguridad de bebés, niñas y niños, que exploran esos espacios. Se deben ofrecer ámbitos organizados desde una perspectiva estética, pensados, organizados, dado que se refuerzan las situaciones de aprendizaje, estimulando la creatividad. Es conveniente propiciar diferentes escenarios donde bebé, niña y niño sea partícipe del momento musical. Los mismos serán seleccionados por el docente teniendo en cuenta los cambiantes intereses de los/as pequeños/as. La saturación de imágenes, elementos, otros, no es apropiada para bebés, niñas y niños.

Acerca de los materiales

En cuanto a los materiales en el Ciclo Maternal, ha de considerarse que sean de calidad y que no revistan peligro alguno, ya que los pequeños y las pequeñas se lo llevan a la boca. Los diversos materiales y objetos para llevar adelante actividades musicales deben ser resistentes ya que los/las bebés, niñas y niños, los manipulan y tiran al suelo constantemente; deben ser del tamaño adecuado a la edad, seguros, y que no tengan sustancias tóxicas. Además, de colores llamativos y diseños atractivos para captar su atención.

En caso de utilizar imágenes para sonorizar, la impresión debe ser clara, con colores definidos, del tamaño apropiado y con ilustraciones que se puedan diferenciar. En el caso de imágenes de animales es importante considerar imágenes reales obviando los estereotipos.

Es importante considerar que el uso pantallas, no está recomendado para niños y niñas menores de dos años, por la Organización Mundial de la Salud (2016)⁷³ estos dispositivos se pueden utilizar como recurso de la grabación, la escucha de sonidos, otros.

Acerca de las fuentes sonoras

Es deseable enriquecer los espacios con propuestas de exploración sonora adecuadas al desarrollo motriz, con barrales de elementos sonoros, cajas de tesoros, distribuidas en el espacio, con fuentes sonoras convencionales y/o no convencionales a fin de posibilitar el descubrimiento de sonoridades y texturas llamativas al tacto. Hay que evitar los sonidos muy estridentes que saturan el momento de exploración, así también es de suma importancia considerar las condiciones de seguridad e higiene de todos los elementos, fuentes sonoras, otros a utilizar.

Por último, es fundamental que el/la docente de sala esté presente durante los encuentros musicales con el profesor/a de música, dado que la construcción del vínculo afectivo con el/la docente específico será gradual, sobre todo con los/las bebés.

⁷³ Véase Organización Mundial de la Salud. Consejo Ejecutivo 39ª reunión 27 de mayo de 2016 Punto 6.6 del orden del día provisional

Propósitos específicos del Ciclo Infantes

- Proporcionar situaciones de enseñanza que permitan la exploración del entorno natural y social.
- Promover la exploración de diversas fuentes sonoras convencionales y no convencionales.
- Fomentar nuevas formas de expresión para que las niñas y niños logren descubrir la música como otro medio de expresión.
- Proponer sonorizaciones (de imágenes, de cuentos, relatos, otros) con sonidos corporales y diferentes fuentes sonoras.
- Promover la comunicación sonoro-vocal, gestual y corporal para generar posibilidades expresivas a través del juego con el cuerpo.
- Motivar las posibilidades expresivas a través del cuerpo y del lenguaje.
- Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen, el video y el sonido; descubriendo significados de interés expresivos y estéticos.
- Indagar en las posibilidades digitales del sonido, la imagen y el movimiento, como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos.
- Propiciar el canto grupal e individual, utilizando los recursos expresivos de la voz.
- Habilitar espacios de creación musical colectiva, que permita la problematización y la reflexión.

Ejes organizadores de contenidos

Eje organizador de contenidos 1. Los elementos constructivos del discurso musical

- Sonido
- Ritmo
- Melodía
- Textura musical
- Forma musical

Eje organizador de contenidos 2. Los elementos expresivos del discurso musical

- La voz
- Juego concertante
- Articulación y Dinámica
- Tempo
- Carácter

Eje organizador de contenidos 3. Los elementos contextualizadores del discurso musical

- Género
- Estilo

Eje 1: Los elementos constructivos del discurso musical	
Sonido	
El sonido: Presencia del sonido en la vida diaria Casa, jardín, barrio, plaza, parque, animales, entorno zonal cercano.	Percibir y conocer sonidos del entorno natural y social cercano, atendiendo a la diversidad. Percibir y conocer sonidos del entorno natural y social cercano, atendiendo y descubriendo características comunes. Percibir y conocer sonidos del entorno natural y social cercano, clasificándolos por sus características comunes. - Identificación de sonidos del entorno natural cercano. (chacra, campo, río, viento, lluvia, otros). - Identificación de sonidos del entorno social cercano (casa, jardín, barrio, animales, otros). - Imitación vocal de sonidos del entorno a través de los juegos de exploración sonora vocal (soplidos, chistidos, cloqueo, onomatopeyas, etc). - Realización de experiencias sencillas para que establezcan relaciones auditivas del entorno sonoro cercano (igual-diferente). - Reconocimiento auditivo de sonidos del entorno a través de grabaciones - Identificación y descubrimiento de sonidos del entorno natural y social cercano a través de juegos de exploración sonora. - Producción de sonidos del entorno con: el cuerpo, objetos sonoros, instrumentos, etc. - Grabación y reconocimiento de sonidos del entorno natural y social cercano. - Correspondencia entre sonidos identificados y soportes visuales (tarjetas, láminas, loterías de sonidos sencillas). - Registro en grafías analógicas de los sonidos del entorno natural y social cercano. - Identificación y clasificación de sonidos presentes en el entorno natural y social por sus características tímbricas.

	- Descubrimiento de otros sonidos del entorno natural y social cercano. - Selección de sonidos que pertenecen al entorno natural y social a través de la vivencia: salidas a la ciudad, a la barda, a la chacra, al campo, a la montaña. - Registro y grabación de los sonidos del entorno identificados. - Representación gráfica de la variedad de sonidos percibidos.
Relatos sonoros Juegos tradicionales, cuentos, adivinanzas	- Audición de cuentos sonoros breves. - Evocación sonora por imitación vocal (onomatopeyas, cloqueo, laleo, etc.). - Creación sonora en acompañamientos y adivinanzas, juegos tradicionales, cuentos, etc. - Recreación de cuentos sonoros a partir de imágenes que potencien la imaginación. - Desarrollo del tiempo de atención a través de los cuentos sonoros, adivinanzas, situaciones lúdicas, etc.
Relatos sonoros Juegos tradicionales, cuentos, adivinanzas, y rimas	- Producción de sonidos identificados en la construcción de relatos sonoros. - Evocación sonora por imitación vocal (onomatopeyas, cloqueo, laleo, etc.) e instrumental (convencionales y no convencionales). - Invención de escenas y situaciones a partir de imágenes que potencien la creatividad (ciudad, campo, paisajes, otros.) - Participación en situaciones lúdicas sonoras variadas: Juegos, cuentos, adivinanzas, rimas. - Recreación a través de dibujos de las audiciones realizadas.
Climas sonoros	- Improvisación vocal e instrumental en cuadros de evocación sonora. - Práctica del movimiento espontáneo y desinhibido, para expresar y comunicar sensaciones y sentimientos que produce la evocación sonora. - Comprensión e interpretación de sonidos del contexto natural, social y cultural de la región. - Empleo de climas sonoros como vehículo de comunicación en variados contextos de recreación (títeres, teatro, poesía, cuentos). - Producción de climas sonoros en forma encadenada (gotas, lluvia, chaparrón).
Ubicación espacial del sonido	- Ubicación espacial del sonido desde la actividad lúdica (cerca-lejos)

	- Identificación y procedencia de la fuente productora del sonido. - Localización de la fuente sonora a través del desplazamiento corporal. - Ubicación espacial del sonido desde la actividad lúdica (cerca-lejos, se aleja se acerca, se mantiene en el lugar). - Reconocimiento auditivo de las fuentes productoras del sonido. - Percepción del sonido en el espacio: en quietud, en movimiento - Ubicación espacial del sonido desde la actividad lúdica (desde la fuente fija o móvil). - Localización de la procedencia del sonido (cerca, lejos, se aleja, se mantiene en el lugar). - Ubicación espacial y trayectoria del sonido (arriba-abajo-adelante-atrás; cerca-lejos).
Atributos del sonido: ▪ Timbre ▪ Intensidad	Vivenciar corporal y auditivamente los atributos del sonido. Vivenciar e identificar auditivamente los atributos del sonido. Vivenciar, identificar y clasificar auditivamente los atributos del sonido. - Vivencia a través de la representación corporal de sonidos basados en el timbre (sonidos del entorno natural-social cercano). - Escucha y asociación tímbrica de diferentes sonidos del entorno con soportes visuales. - Reconocimiento auditivo por su timbre de las voces de familiares, compañeros/as, otras voces. - Conocimiento de diferentes timbres asociados a instrumentos convencionales y no convencionales. - Identificación auditiva de diferentes niveles de intensidad (fuerte-débil). - Producción de sonidos fuertes y débiles a través de juegos vocales (ecos, onomatopeyas, etc.). - Reconocimiento de la intensidad en canciones sencillas. - Identificación auditiva en pares de sonidos atendiendo a sus atributos timbre e intensidad (sonidos del entorno natural-social). - Discriminación auditiva de la duración del sonido en dos extremos (largo-corto).

▪ Timbre ▪ Intensidad ▪ Duración ▪ Altura ▪ Textura	- Representación corporal de la duración del sonido. - Imitación del sonido con la voz teniendo en cuenta los atributos: intensidad-duración. - Reconocimiento auditivo de instrumentos por su timbre (metal-madera-parche). - Recreación de los atributos del sonido como medio expresivo en cuentos, relatos, títeres, otros. - Identificación y clasificación de los instrumentos de la banda rítmica por su timbre (metal-madera-parche). - Reconocimiento de sonidos teniendo en cuenta sus atributos. - Timbre (metal-madera-parche). - Intensidad (fuerte- débil) - Duración (largo-corto) - Representación corporal de la altura del sonido (grave-agudo). - Identificación auditiva de la altura del sonido en sus dos extremos (grave-agudo). - Identificación de la textura del sonido por su grano (liso-rugoso). - Traducción a grafías analógicas de los atributos del sonido.
Medios productores de sonidos: El cuerpo	Descubrir y explorar los medios productores de sonidos. Descubrir, explorar y relacionar los medios productores de sonidos Utilizar los medios productores de sonido en creaciones musicales. - Descubrimiento de los sonidos internos del propio cuerpo (respiración –latidos de corazón). - Exploración del cuerpo como productor de sonidos (pies, palmas, dedos, voz, etc.). - Vivencia del sonido producido por el cuerpo (pies al piso, percusión con palmas en distintas partes del cuerpo). - Percepción del sonido de la respiración relajada o tensa, según el movimiento. - Imitación del pulso del corazón (con la voz, palmas, objetos). - Reconocimiento de las partes del cuerpo que ofrecen posibilidades de percusión (palmas, palmas con otras partes del cuerpo, etc.). - Empleo de la percusión corporal en el acompañamiento de melodías y canciones sencillas.

	- Control de los movimientos segmentados de distintas partes del cuerpo para producir percusiones (palmas al pecho, a los hombros, a los muslos, etc.). - Producción de sonidos del propio cuerpo en actividades lúdicas (onomatopeyas, laleos, palmas, pies, otros). - Uso de recursos sonoros del cuerpo para la intervención en cuentos, rimas, trabalenguas, etc. - Utilización de la percusión corporal espontánea como medio de expresión. - Discriminación auditiva del timbre e intensidad desde diferentes fuentes sonoras. - Registro de las creaciones realizadas a partir de la escucha atenta (grabaciones). - Descubrimiento de las posibilidades corporales para producir percusiones controlando la intensidad. - Reconocimiento de los sonidos internos y externos del propio cuerpo (respiración, latido, voz, palmas, otros). - Reproducción de sonidos producidos por la voz en teatralizaciones sencillas, trabajando la intensidad y altura del sonido. - Coordinación de la acción con el grupo para la realización de juegos con percusión corporal. - Registro de las creaciones realizadas a partir de la escucha atenta (grabaciones).
Instrumentos no convencionales	- Exploración de objetos sonoros realizando distintos modos de acción (vasos, botellas, tapitas). - Identificación auditiva de distintos objetos sonoros (botellas con semillas, botellas con agua, vasos con semillas, etc.). - Reconocimiento de los diferentes materiales según propiedades sonoras (plástico, cartón, papel celofán, papel crepé, etc.). - Participación en la sonorización con distintos materiales no convencionales en cuentos, canciones, etc. - Construcción de instrumentos no convencionales con distintos materiales descartables. - Experimentación de diferentes modos de acción: agitar, percutir, raspar, pellizcar.

	-Identificación auditiva de los instrumentos no convencionales contruidos (Ej. maracas, palos de lluvia, pellizcófonos). - Utilización de los instrumentos elaborados en el acompañamiento de canciones sencillas. - Exploración y selección de instrumentos contruidos para producir relatos sonoros. - Clasificación de instrumentos no convencionales para realizar evocaciones sonoras. - Reconocimiento de los instrumentos no convencionales por su timbre. - Selección de los instrumentos elaborados por su modo de acción, en acompañamientos de canciones. - Registro de las creaciones realizadas a partir de la escucha atenta. (grabaciones).
Instrumentos convencionales. Banda rítmica.	Exploración libre de los instrumentos de la banda rítmica (maracas, cascabeles, campanitas, tambores, etc.). - Identificación auditiva de los instrumentos convencionales por su timbre (metal-parche-madera). - Conocimiento de instrumentos de la región a través de grabaciones y en vivo (kultrum- trompe). - Acompañamiento en canciones con instrumentos de fácil accionar (agitar, percutir, etc.). - Exploración y manipulación de los instrumentos de la banda rítmica empleando distintas acciones motrices (agitar, percutir, raspar, frotar). - Reconocimiento auditivo de los instrumentos por su modo de acción (maracas, cascabeles, tambor, caja china, güiro). - Identificación auditiva de los instrumentos convencionales por su material (metal-made-ra-parche). - Uso de los instrumentos convencionales en evocaciones sonoras. - Acompañamiento en canciones con los instrumentos de fácil accionar (agitar, percutir, raspar). - Reconocimiento de instrumentos de la región a través de grabaciones, soporte visual y en vivo (kultrum- trutruka, otros). - Desarrollo de hábitos en el cuidado de los instrumentos musicales.

	- Identificación auditiva de los instrumentos según sus características tímbricas (metal-madeira-parche). - Clasificación de la banda rítmica teniendo en cuenta su material. - Diferentes modos de acción de acuerdo con su destreza motriz: agitar, percutir, raspar, frotar, entrechocar. - Uso de los mediadores: los palillos para el bombo, la baqueta para la caja china, etc. - Acompañamiento en canciones, rimas, etc. con instrumentos de la banda rítmica. - Reconocimiento de instrumentos de la región a través de grabaciones, soporte visual y en vivo (kultrum- trutruka, otros). - Desarrollo de hábitos en el cuidado de los instrumentos musicales.
Sonido digital	- Exploración libre y pautada de los sonidos de aplicaciones/programas. - Identificación auditiva de sonidos de aplicaciones/programas.
Ritmo	
El ritmo: Rítmica libre: tiempo liso.	Vivenciar el ritmo musical en situaciones lúdicas - Inicio en la dimensión del espacio total mediante el desplazamiento libre. - Percepción del espacio propio y del otro. - Exploración de las sensaciones corporales que producen los ritmos internos: pulso y respiración, antes, durante y después del movimiento. - Participación en actividades lúdicas realizando los movimientos naturales de locomoción: caminar-correr-saltar. - Exploración de las diferentes calidades del movimiento a través del desplazamiento. -pesado-liviano /rápido-lento/ fuerte-débil, etc. - Identificación de la ausencia del sonido a través de la inhibición del movimiento (juego de las estatuas). - Acercamiento a la percepción temporal de organizaciones sonoras en el tiempo liso. (Ej. primero se escucha el silbato, luego el tren).

	- Desplazamiento libre respondiendo a las obras musicales seleccionadas (diferentes estilos). - Percepción espontánea de diseños melódicos-rítmicos en el espacio total y parcial en sus tres niveles: alto- medio-bajo (asociados al movimiento corporal). - Presencia y ausencia del sonido a través del movimiento e inhibición del movimiento. - Exploración de diferentes formas de caminar (en puntas de pie, con talones, apoyando todo el pie, etc.). respondiendo a distintas melodías. - Empleo de movimientos corporales sugeridos por estímulos musicales utilizando distintos elementos (por ej. cintas, pañuelos, aros). - Evocación de ambientes sonoros identificando la organización temporal del sonido en el tiempo liso: primero-último. - Identificación auditiva de secuencias sonoras en el tiempo liso: uno-pocos-muchos. - Realización de movimientos en el espacio total y parcial con el acompañamiento de diferentes melodías. (saltar, girar, balancearse) - Interpretación espontánea de diseños melódicos-rítmicos en el espacio total y parcial en sus tres niveles: alto- medio-bajo (asociados al movimiento corporal). - Percepción auditiva de la organización en el tiempo liso: sonidos sucesivos-aislados-agrupados. - Evocación de ambientes sonoros identificando la organización temporal del sonido en el tiempo liso: primero-último. - Identificación auditiva de secuencias sonoras en el tiempo liso: uno-pocos-muchos. - Representación a través de gráficas analógicas de diferentes sonidos en el tiempo liso.
Rítmica proporcional: tiempo estriado	- Desplazamiento en el espacio total con el acompañamiento de pulsaciones en el tiempo estriado (fase difusa). - Identificación auditiva de la presencia y ausencia de sonidos en el tiempo estriado - Desplazamiento en el espacio total atendiendo a la presencia y ausencia del sonido en el tiempo estriado. - Acompañamiento global en melodías y canciones sencillas, mediante acciones corporales en la fase difusa (sacudir las manos, palmas al piso, etc.).

	- Acompañamiento con ajuste global en melodías y canciones sencillas, con instrumentos de fácil accionar, en etapa difusa (maracas, cascabeles, manojos, etc.). - Desplazamiento en el espacio total y parcial con el acompañamiento de pulsaciones en el tiempo estriado (fase difusa a fluctuante). - Identificación auditiva de la presencia y ausencia de sonidos en el tiempo estriado. - Desplazamiento en el espacio total atendiendo a la presencia y ausencia del sonido en el tiempo estriado (silencio). - Acompañamiento con ajuste global en melodías y canciones sencillas, mediante acciones corporales en fase difusa a fluctuante (palmas con palmas, palmas al piso, etc.). - Identificación auditiva de las pulsaciones en el tiempo estriado. - Construcción de ritmos utilizando aplicaciones digitales⁷⁴ - Desplazamiento en el espacio total y parcial con el acompañamiento de pulsaciones en el tiempo estriado (fase precisa). - Identificación auditiva de la presencia y ausencia de sonidos en el tiempo estriado. - Desplazamiento en el espacio total atendiendo a la presencia y ausencia del sonido en el tiempo estriado (silencio). - Acompañamiento con ajuste puntual en melodías y canciones sencillas, mediante acciones corporales (fase precisa). - Identificación auditiva de la organización del sonido en el tiempo estriado (pulsaciones regulares). - Representación por medio de gráficas analógicas de diferentes sonidos en el tiempo estriado. - Construcción de ritmos utilizando aplicaciones digitales
Ritmo musical y ritmo del lenguaje	- Producción rítmica vocal a través de juegos vocales sencillos (ecos, imitaciones). - Utilización de diferentes recursos expresivos vocales en el acompañamiento de adivinanzas, rimas, retahílas, etc. (onomatopeyas, cloqueo, laleo, etc.). - Acompañamiento gestual, corporal y rítmico en canciones y textos poéticos.

⁷⁴ En informática, una aplicación es un programa informático diseñado como herramienta para permitir a un usuario realizar uno o diversos tipos de tareas.

	- Producción vocal en juegos que incluyen rimas, trabalenguas, jitanjáforas. - Percusión corporal sobre textos poéticos sencillos: trabalenguas, rimas, adivinanzas, canciones. - Reproducción de rimas con diferentes recursos vocales y corporales (laleo, palmas, etc.). - Producción rítmica vocal en sincronía con discursos musicales de rítmica proporcional (rimas, trabalenguas, jitanjáforas) - Recreación de rimas de sorteo y juegos de manos. - Producción rítmico-corporal/instrumental sobre textos poéticos teniendo en cuenta las vinculaciones entre ritmo musical y ritmo del lenguaje.
Relatos regionales (dichos, coplas, poemas propios de la comunidad)	- Recreación de relatos a través de titiriteros, cuentacuentos, payadores, abuelos, para la recuperación de la tradición oral familiar y de la comunidad.
Melodía	
La melodía	Vivenciar e interpretar canciones y melodías. Recrear e interpretar canciones y/o melodías Recrear, interpretar y apreciar canciones y/o melodías. - Inicio en la percepción de cambios de dirección en el movimiento melódico ascendente y descendente (Ej. subir y bajar con el cuerpo). - Respuesta corporal de los cambios que se perciben en el movimiento melódico: ascendente y descendente (Ej. con acompañamiento de flauta émbolo). - Imitación con la voz de sonidos que ascienden, descienden y se repiten. - Identificación auditiva de tensión y distensión de la melodía. (I-V), a través del movimiento corporal. - Reconocimiento de canciones a través de la melodía. - Identificación auditiva de movimientos melódicos ascendentes y descendentes. - Recreación de movimientos corporales respondiendo a diferentes estímulos musicales de ascenso y descenso (Ej. Flauta émbolo, flauta dulce, celestín, metalofón, etc.).

	- Respuesta lúdica corporal de tensión y distensión de la melodía. (I-V). - Reconocimiento y reproducción vocal de las melodías que corresponden a canciones conocidas. - Experimentación, en propuestas lúdicas, de secuencias melódicas mediante aplicaciones digitales. - Creación de melodías sencillas, mediante aplicaciones digitales. - Identificación auditiva de cambios en el movimiento melódico ascendentes, descendentes y repeticiones. - Imitación de pequeñas unidades melódicas con sentido musical a través de juegos de eco-melódico. - Recreación con todo el cuerpo de movimientos ascendentes, descendentes, de sonidos que saltan y otros que se mantienen. - Identificación auditiva de tensión y distensión en melodías y canciones (I-V). - Reconocimiento auditivo de melodías completas o fragmentadas iguales o diferentes. - Experimentación, en propuestas lúdicas, de secuencias melódicas mediante aplicaciones digitales. Creación de melodías sencillas, mediante aplicaciones digitales.⁷⁵
Textura musical	
La textura musical	Percibir y vivenciar texturas musicales sencillas. Identificar y vivenciar la textura a través de obras musicales. Experimentar y discriminar la textura a través de obras musicales - Percepción de un sonido que se destaca entre otros, en la audición de un cuadro sonoro. (Ej. Las ranas y el agua). - Inicio en la identificación auditiva de voces que se escuchan en la grabación (Ej. una voz-muchas voces), solista-conjunto. - Escucha e identificación de instrumentos que participan en la audición. (Ej. un instrumento – muchos instrumentos), solista-conjunto.

⁷⁵ En Informática, una aplicación es un programa informático diseñado como herramienta para permitir a un usuario realizar uno o diversos tipos de tareas.

	- Identificación auditiva de sonidos que se destacan en las evocaciones sonoras. (Ej. uno- muchos, primero-último). - Reconocimiento auditivo en audiciones grabadas de voces e instrumentos: -voz- instrumento/-voces-instrumentos/-instrumento-voces/-instrumentos-voz. - Traducción en grafías de los sonidos percibidos en la audición de cuadros sonoros. - Reconocimiento de planos sonoros, relaciones y jerarquías en una evocación. (Ej. figura fondo: el grillo (primer plano), el viento (segundo plano)). - Discriminación auditiva de solista y conjunto en obras instrumentales y vocales. - Identificación de pequeñas agrupaciones: orquesta, cuarteto, dúo. - Traducción en grafías de los sonidos percibidos en la audición de cuadros sonoros.
Forma musical	
La forma musical	Descubrir la forma musical a través de movimientos corporales. Experimentar con movimientos corporales la forma musical. Percibir e identificar la forma musical a través de la escucha atenta. - Respuesta corporal a través de juegos y canciones tradicionales. - Identificación auditiva y variación de movimientos corporales, respondiendo a la forma musical percibida (permanencia –cambio). - Interpretación de canciones y el reconocimiento de partes que se contrastan (A-B). - Identificación auditiva de la forma musical en canciones tradicionales (nanas, rondas, juegos musicales). - Reconocimiento de cambios formales en la canción al ser interpretada (A-A; A-B). - Respuesta a través de diversos movimientos corporales de los cambios que se perciben en las melodías escuchadas (permanencia-cambio-retorno). - Identificación auditiva de cambios formales que se producen en canciones sencillas (permanencia A-A; cambio A-B; retorno A-B-A).

	- Utilización del cuerpo como medio de expresión para el reconocimiento de las diferentes partes que conforman la obra. - Interpretación de canciones donde se reconozcan los cambios formales de las mismas. (A-A; A-B; A-B-A).

Eje 2: Los elementos expresivos del discurso musical	
Voz	
La voz	Explorar las posibilidades de la voz hablada y cantada. - Conocimiento de su propia voz, y el conocimiento de voces diferentes (Ej. familia, maestro/a, compañeras/os). - Imitación vocal de sonidos del entorno natural y social en diferentes situaciones (Ej. relatos sonoros, juegos, canciones, etc). - Exploración de la voz cantada, (Ej. canciones) y la voz hablada (Ej. juegos vocales, retahílas, etc.) - Uso de sonidos vocales en juegos, rimas y canciones. (Ej. Onomatopeyas, laleo, soplando, chistido, cloqueo, otros). - Reconocimiento de diferentes voces de su entorno, cercano y lejano. - Discriminación e interpretación de sonidos vocales en evocaciones sonoras, canciones, rimas etc. - Práctica vocal a través de un variado repertorio de canciones. - Interpretación vocal de canciones en la tesitura real (tesitura acorde a la edad). - Discriminación auditiva de voces de diferentes registros: voz infantil y voz adulta. - Utilización de la voz en la reconstrucción de situaciones sonoras. - Desarrollo de habilidades para mejorar la emisión vocal. - Interpretación individual y grupal progresiva de un variado repertorio de canciones.
Juego concertante	
Juego concertante	Identificar auditivamente voces e instrumentos. - Acompañamiento grupal en canciones con instrumentos de fácil accionar (agitar, percutir).

	- Realización de pregunta y respuesta a través de situaciones lúdicas (solista pregunta- conjunto responde y viceversa). - Interpretación vocal e instrumental solista (adulto) y conjunto (niños). - Selección de instrumentos para el acompañamiento realizando juego concertante solista –conjunto. - Imitación, improvisación y creación vocal en canciones como solista –conjunto. - Ejecución vocal de canciones en forma responsorial, alternando partes de solista y conjunto (canto responsorial, eco, pregunta- respuesta). - Interpretación vocal a través de juego concertante, alternando entre solista y conjunto. - Identificación auditiva en obras musicales de solista y conjunto. - Ejecución vocal de canciones en forma responsorial, alternando partes de solista y conjunto (canto responsorial, eco, pregunta- respuesta).
Articulación y dinámica	
Articulación y dinámica	Percibir los cambios de articulación y dinámica en obras musicales. Expresar los cambios de articulación y dinámica en obras musicales. Identificar los cambios de articulación y dinámica en obras musicales. - Percepción y respuesta a través de juegos musicales en melodías donde se aprecien cambios de articulación y dinámica. - Inicio en la interpretación vocal teniendo en cuenta los cambios de dinámica (f-p) - Movimiento corporal expresando los cambios de articulación y dinámica presentes en la obra musical. - Interpretación vocal teniendo en cuenta los cambios de dinámica (f-p). - Identificación auditiva en melodías donde se producen articulaciones (picado-ligado) y cambios de dinámica. Interpretación vocal e instrumental teniendo en cuenta los cambios de dinámica (f-p).

Tempo	
El tempo Velocidad: rápido–lento.	Percibir corporal y auditivamente los cambios de velocidad en una obra musical Reconocer corporal y auditivamente los cambios de velocidad en una obra musical. Identificar corporal y auditivamente los cambios de velocidad en una obra musical - Percepción de la velocidad a través del desplazamiento en el espacio total (rápido-lento). - Identificación de la velocidad en audiciones de melodías contrastantes. - Interpretación de canciones breves y sencillas con cambios de velocidad (rápido-lento). - Vivencia corporal de los cambios de velocidad en diferentes situaciones lúdicas: rondas, trenes, desplazamientos libres, etc. - Identificación auditiva de las variaciones de intensidad en rimas, melodías y canciones. - Interpretación de canciones breves con cambios de velocidad (rápido-lento). - Desplazamiento en el espacio total respondiendo a los cambios de velocidad. - Acompañamiento instrumental de una melodía que presenta cambios de velocidad. - Juego vocal en rimas, poesías, variando la velocidad. Interpretación de canciones con cambios de velocidad (rápido-lento).
Carácter	
El carácter musical	Percibir el carácter en obras musicales. Vivenciar e identificar el carácter en obras musicales. Identificar y apreciar el carácter en obras musicales. - Juego musical en el espacio total respondiendo al carácter de melodías (tranquila, enérgica, juguetona, misteriosa, triste, etc.). - Escucha y percepción del carácter en diferentes canciones y melodías. - Desplazamiento en el espacio total respondiendo al carácter de melodías, con distintos elementos (pañuelos, cintas, aros, etc.). - Interpretación de canciones expresando el carácter de estas (alegre, triste, etc.).

	- Improvisación de movimientos corporales para representar el carácter en diferentes obras musicales. - Apreciación auditiva de melodías diferenciando el carácter identificado (alegre, enérgico, triste, etc.). - Expresión vocal adecuándola al carácter de la canción.

Eje 3: Los elementos contextualizadores del discurso musical	
Género	
Género	Percibir el género vocal e instrumental. Identificar el género vocal e instrumental Reconocer el género vocal e instrumental.
Género vocal e instrumental	-Aproximación en la identificación del género vocal e instrumental a través de situaciones lúdicas. - Escucha de diferentes obras (instrumental-coral) para reconocer los géneros. - Vivencia y respuesta corporal en obras de diferentes géneros (vocal e instrumental). - Identificación auditiva de los distintos géneros (vocal-instrumental) a través de melodías y canciones sencillas. - Escucha de diferentes obras (instrumental-coral) para reconocer los géneros. - Interpretación de arreglos que alternen partes vocales e instrumentales. - Reconocimiento auditivo de los distintos géneros (vocal-instrumental) a través de melodías y canciones sencillas. - Escucha de diferentes obras (instrumental-coral) para reconocer los géneros. - Producción de arreglos instrumentales utilizando los instrumentos de la banda rítmica.
Estilo	
Estilo:	Identificar e interpretar obras de diferentes estilos.
Cancionero y animación	- Identificación auditiva de canciones cantadas por niños y por adultos para niños. - Respuesta corporal libre y espontánea de acuerdo a diferentes estilos. - Interpretación de un repertorio de canciones de diferentes estilos.

	- Identificación auditiva de canciones cantadas por niños y por adultos para niños. - Creación de movimientos corporales teniendo en cuenta diferentes estilos. - Recreación de diferentes danzas populares y folklóricas sencillas. - Interpretación de un repertorio de canciones de diferentes estilos. - Reconocimiento auditivo de canciones cantadas por niños y por adultos para niños. - Invención de movimientos corporales individuales y grupales teniendo en cuenta diferentes estilos. - Interpretación de diferentes danzas populares y folklóricas sencillas. - Participación grupal e individual en canciones de diferentes estilos.
Cancionero patrio	- Inicio en la escucha atenta de canciones patrias: Himno Nacional, Himno Provincial. - Interpretación de canciones breves, a la bandera. - Escucha atenta de canciones patrias: Himno Nacional, Himno Provincial, - Interpretación grupal e individual de fragmentos del cancionero patrio. - Recreación de canciones patrias en fechas alusivas. - Interpretación y disfrute en la entonación de canciones breves, a la bandera.
Cancionero y procedencia	Acercamiento a producciones musicales propias de la cultura mapuche y otras del entorno cultural.

Algunas orientaciones didácticas

El siguiente apartado está orientado a esbozar algunas consideraciones didácticas a considerar al momento de llevar adelante diferentes propuestas musicales en el Ciclo de Infantes.

Acerca del repertorio

La pedagoga y música Elizabeth Burba (2002) plantea que en los Jardines se canta mucho, pero en muchas ocasiones la canción es utilizada para dar órdenes, pautas de higiene, de conducta como: hacer silencio, merendar, hacer fila, trasladarse de un lugar a otro, organizar la tarea. Este tipo de canciones carece de valor poético, y responde a una actitud investigativa para seleccionar el repertorio. Se suele recurrir a temas de moda a los cuales

se les cambia la letra, sin cuidar si coincide o no con las estructuras métricas, melódicas y el sentido estético de la obra. Más adelante la autora expresa que en muchas ocasiones en los Jardines se extrapolan canciones folclóricas o tradicionales, sin abordarlas en todas sus riquezas musicales. Ante esto, desde este Eje se enfatiza que la canción es un todo profundamente significativo, que incluye todos los elementos del lenguaje musical.

Desarrollar la escucha atenta, en el Nivel Inicial requiere de un gran compromiso por parte del/la docente. Se sugiere la búsqueda de un repertorio de gran valor musical, variado en ritmos, en tonalidades, en temáticas, en formas musicales, en estilos; poner especial atención en los intereses de los niños y niñas. Asimismo, contextualizar las obras musicales, ubicarlas en un tiempo y en sus culturas de origen, recuperando el repertorio tradicional y folclórico de autoría y anónima, que posee una inmensa variedad de juegos de manos, balanceo, rondas. Desde otra perspectiva, si se aprendió la canción por medio de una grabación, es importante escucharla el suficiente número de veces hasta independizarse de ella. Si se aprendió a través de una partitura, memorizarla, conocer muy bien el texto, saber con exactitud la melodía para no variarla en las sucesivas repeticiones, distorsionando su forma original. También es relevante reconocer su estilo y su género. Con respecto al acompañamiento, considerar además el canto a *capella*. El acompañamiento de percusión puede enriquecer la propuesta. Es esperable que en el Ciclo Infantes se seleccionen producciones culturales de calidad, donde las tradiciones populares de cada región o grupo sean recuperadas.

Acerca de los espacios

Es muy importante resignificar los espacios, y prepararlo para recibir a las niñas y niños. Un espacio pensado para cada propuesta optimizará el tiempo de clase. Los espacios tienen que dar respuesta a las necesidades e intereses de las niñas y niños, siendo espacios que den seguridad y confianza, donde puedan interrelacionarse con sus pares y con el y la docente. Asimismo, es muy importante que se respete el espacio edilicio (sala de música), ya que en muchas ocasiones ese espacio es utilizado para otros fines, siendo el primer espacio en el que se piensa al momento de preconizar cualquier necesidad de tipo edilicio o práctica escolar.

Cuando se habla de espacio, no se trata sólo de los espacios físicos y las formas de organizarlos, sino de la manera en que los habitan los/as sujetos/as y se apropian de ellos. Un espacio que permita tanto la expresión individual como la comunicación social, donde el espacio escolar es un ambiente de aprendizaje y puede posibilitar el juego, la concentración, la reflexión, el trabajo colectivo interrelacionándose con los otros.

Plantea, Javier Abad Molina (2013),

Para la infancia, el espacio tiene una serie de connotaciones educativas, afectivas y culturales muy poderosas porque influyen en sus comportamientos, relaciones, vínculos e intercambios con los iguales y los adultos. Por ello, la calidad del espacio en la escuela infantil no sólo está definida por requisitos como accesibilidad, seguridad o bienestar, sino también por aspectos topológicos, estéticos, culturales y simbólicos. (p.4).

Es así que, recreando el espacio, las niñas y niños aprenden unas/os de los otras/os, dado que, en muchas ocasiones no cambia el espacio, sino que se transforma pues son las niñas y niños con su acción individual y colectiva las/os que lo transforman.

Acerca de los materiales

Al igual que en el Ciclo Maternal, la selección de materiales tiene que ser adecuada, a fin de que no revista peligro alguno para niñas y niños. Si bien en este ciclo son más independientes, siempre hay que ser cuidadosas y cuidadosos con el material ofrecido.

Tal como se expresa en el libro *Ensaladitas de Arte* (2014)⁷⁶:

La variedad de materiales abre la ventana de lo posible. Así los/as niños/as disfrutan de experiencias que animen al deseo y la curiosidad, la apropiación y exploración. Para que esto ocurra podemos inventar nuestro propio equipamiento y animarnos a usar todo tipo de elementos como respuesta creativa a la necesidad de materiales de cada sala, jardín. (p.24)

En este Ciclo, los recursos sonoros son materia prima para el desarrollo de las clases. No obstante, la tecnología ofrece otros recursos sonoros que contribuyen a mejorar la calidad de las prácticas docentes. Es plausible establecer entonces dos tipos básicos de recursos sonoros: los naturales, sociales y los tecnológicos. Los primeros hacen referencia a la voz, e incluso a cualquier otro sonido generado desde su fuente original (como los generados con los dedos, las palmas, golpes, crujidos, viento, voces de animales, etc.). Como segunda oportunidad están disponibles todos aquellos sonidos en los que interviene la tecnología (tablets, pcs, amplificadores, sintetizadores, grabadores, reproductores, generadores de efectos, instrumentos musicales, etc.). Es importante recordar que existen programas para las computadoras-notebooks-netbook (bajo entornos Windows y Linux) y aplicaciones para plataforma Android que permiten ampliar el abanico de posibilidades sonoras.

Acerca de las fuentes sonoras

Se consideran fuentes sonoras tanto a los instrumentos convencionales como a los no convencionales que incluyen objetos sonoros provenientes del medio cotidiano y a los contruidos con materiales de desecho o, no denominados cotidiáfonos. Los instrumentos podrán ser mostrados, descriptos entre todos/as (material, caja de resonancia, algunos modos de acción posibles, calidad de sonido) y ofrecidos a las niñas y los niños para explorar, indagar, experimentar sobre otros modos de acción y otros timbres posibles de lograr.

Es necesario reflexionar junto con ellas y ellos sobre estas propuestas e incluso acerca del grado de fragilidad que algunos instrumentos y objetos poseen, requiriendo mayor cuidado. Hay que considerar que el material sea de calidad para que no se altere con las propuestas de exploración. La construcción de instrumentos, la exploración de objetos cotidianos, permiten descubrir diversas posibilidades sonoras enriqueciendo am-

⁷⁶ Publicación de la Fundación Arcor

pliamente el trabajo musical. Las diferentes actividades de exploración sonora permiten establecer relaciones entre los materiales y los sonidos que produce cada uno/a. En este sentido, influyen el tamaño de la fuente sonora, su superficie, el material con el que está construido, su forma, su modo de acción.

5.2.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad Molina, J. (2013). Arte comunitario en la Escuela Infantil. [Ponencia] VI Encuentro Internacional de Educación Infantil. OMEP. Buenos Aires 3 al 5 de mayo de 2013. www.mrpmenorca.cat

Acaso, M. y Megias, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*: Buenos Aires. Paidós Educación. Buenos Aires. Planeta Libros

Acaso, M. (2013) *El lenguaje visual*. Buenos Aires. Planeta Libros

Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Madrid.. Ed. Ricordi.

Akoschky, J. (1998). Música en la escuela, un tema a varias voces. En Judith Akoschky *Artes y escuela*: Buenos Aires. Paidós.

Akoschky, J. (2000). Diseño curricular para la educación inicial (4 y 5 años). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (CABA)

Akoschky, J. (2016). *Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el Jardín Maternal. Desafíos de enseñar desde diversos espacios de calidad*. Buenos Aires. Homo Sapiens

Andruetto, M. T. (2008). Los valores y el valor se muerden la cola. *Babar, revista de literatura infantil y juvenil*.

<http://revistababar.com/wp/los-valores-y-el-valor-se-muerden-la-cola/>

Andruetto, M. (2008). Hacia una literatura sin adjetivos. *Imaginaria*. Buenos Aires. Revista quincenal de literatura infantil. Nro 242. [En línea]

<http://www.imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>

Andruetto, M. T. Abrir un libro, abrir el mundo [Conferencia] *Jornada de Literatura Infantil y Juvenil*, realizada dentro del marco del Seminario de Literatura Infantil Latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el 5 de julio de 2008

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires. Paidós. Ed. Planeta

Aucouturier, B. (2018) *Actuar, Jugar, Pensar: Puntos de Apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Barcelona. Ed. Graó

Augutowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires. Paidós Editorial. Ed Planeta

Bajour, C. (2013). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy. En *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Número 332. [En línea] <https://imaginaria.com.ar/2013/09/nadar-en-aguas-inquietas-una-aproximacion-a-la-poesia-infantil-de-hoy/>

Bajour, C y Carranza, M. El libro álbum en Argentina. *Imaginaria Revista quincenal sobre*

literatura infantil y juvenil N° 107 | LECTURAS | 23 de julio de 2003 [En línea] <https://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>

Bel, R. (2009). Niñas y niños gitanos en las escuelas neuquinas. ¿Una experiencia de educación intercultural o un proceso de culturación socioétnica? (1996-2006). *Cuadernos Interculturales*, vol. 9, núm. 16, 2011, pp. 15-31. Universidad de Playa Ancha Viña del Mar. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55218731002.pdf>

Berdichevsky, P. (2015). *Primeras Huellas. El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*. Rosario: Homo Sapiens.

Bodoc, L. (2016): La palabra y la honra. Mendoza. [Conferencia realizada con motivo de recibir el Doctorado Honoris causa] en la UNCuyo. <https://lamemoriayelsol.wordpress.com/2016/07/07/la-palabra-y-la-honra-por-liliana-bodoc/>

Bodoc, L (2007) *La mejor luna*. Buenos Aires. Norma Grupo Editorial

Borzone, A. y Rosemberg, C. (2008). De los sonidos y miradas a las primeras palabras, Las palabras en su contexto comunicativo y El lenguaje y el aprendizaje van de la mano. En Ana M. Borzone. y Celia Rosemberg *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años de vida*. Buenos Aires. Aique.

Brandt, E. et al (2011). *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños* Buenos Aires. Ed. Biblos.

Bronckart, J. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 29, Nro 2, junio de 2008. Universidad Nacional de La Plata.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Buenos Aires. Paidós Editorial. Grupo Planeta

Burba, E (2002). ¡Qué mal negocio perder el canto! en *La Educación en los primeros años* Revista N° 6. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Calmels, D. (2002). El cuerpo cuenta. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Número 8. Pp. 5-14

Calvino, Í. (2009). *Por qué los clásicos*. Madrid. Ediciones Siruela.

Camnitzer, L (2009) *Didáctica de liberación. Arte conceptualista en América Latina*. Murcia. Cendeac

Caricatto, G. (2019). Ponencia S/Título en VII Taller Internacional a la Enseñanza de las Disciplinas Humanísticas. *La enseñanza de las disciplinas humanísticas* 25 y el 29 de junio de 2019, en Plaza América Varadero. Cuba.

Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. Número 202 LECTURAS | 14 de marzo de 2007 [En línea] <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>

Castedo, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Castedo, M. y Molinari, C. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial*. Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires.

Castedo, M. y Wolman (2000). *Letras y números*. Buenos Aires. Santillana.

- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* México. Fondo de Cultura Económica
- Colomer, T (2001) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida* Año 22, Nro. 4. diciembre 2001 pp 2- 19. Universidad Nacional de La Plata.
- Consejo Provincial de Educación de Neuquén (1995) *Diseño Curricular de Nivel Inicial*.
- Consejo Provincial de Educación de Neuquén (2015) *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial*. Resolución N°1689/2015.
- Contreras Braillard, M., Garrido, R., Spravkin, M. (2018) *El arte en la trama de la escuela infantil. Experiencias y reflexiones*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Del Corral, M. (2009). *Grandes temas para los más pequeños*. CABA: Ed. Puerto Creativo.
- Díaz Armas, J. La imagen en pugna con la palabra. [PDF] *Saber (e) Educar* 13 | 2008 Universidad de La Laguna. Tenerife <https://core.ac.uk/download/pdf/62496618.pdf>
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Buenos Aires. Ed. Norma
- Didi-Huberman, G (2018). *Ante el tiempo*. CABA: Argentina. Adriana Hidalgo Editora
- Dirección de Contenidos Educativos de la de la Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires. *Anticipación del texto a escribir*: [Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Y31L1pUQmHk>
- Dirección de Contenidos Educativos de la de la Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires *Intercambio colectivo* [Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EbNlj7Z9ibY>
- Dirección de Contenidos Educativos de la de la Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires *Escritura* [Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VDekwp5ib0U>
- Dirección de Contenidos Educativos de la de la Dirección General de Cultura y Educación de Provincia de Buenos Aires *Lectura de los alumnos de materiales informativos* [Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hkGofg2EzWU>
- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. (2008) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. [PDF] http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (2018) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Segundo Ciclo. [PDF] http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/DC_INI_2019.pdf
- Dusel, I, Gutiérrez, D (2006) *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial- Buenos Aires. OSDE.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Buenos Aires.. Paidós .Grupo Planeta
- Fernández, M. (2017). *Como por encanto. La obstinada presencia de lo maravilloso en la literatura infantil y juvenil*. CABA: Santiago Arcos editor.

- Ferrater Mora, J (1994) *Diccionario de grandes filósofos*. Madrid. Alianza Editorial
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2013). La diversidad de lenguas y de escrituras. Un desafío pedagógico para la alfabetización inicial, en *Ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI.
- Fundación Arcor (s/f) Ensaladitas de artes *Abriendo rondas. Artes educación y cultura*. Cuadernillo 1 <https://es.scribd.com/document/262587128/Ensaladitas-de-Arte>.
- Fux, M. (2013). *El color en movimiento*. Buenos Aires. Papers Editores. Editores Independientes de Argentina
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. (2000) *Diseño Curricular para la Educación Inicial Niños de 4 y 5 años*. [PDF]
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006327.pdf>
- Grondona, L., Díaz, N. (1.999) *Expresión Corporal: Su enfoque didáctico*. Buenos Aires. Argentina. Edición del autor.
- Grunfeld, D. La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. Una indagación en jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. (Primera parte), en Revista *Lectura y vida*, Año 25, nº 1, marzo de 2004. (Segunda parte) y en Revista *Lectura y vida*, Año 25, nº 2, junio de 2004. Universidad Nacional de La Plata. Argentina
- Gubbay, M., Kalmar D. (2.017) *El movimiento en la educación. El arte de las consignas en la expresión corporal, la comunicación y otras disciplinas*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Herzog. (2014) *La cueva de los sueños olvidados* [Documental].Netflix. Iannamico, R. *Como Gepetto* [Video] Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=UcT6zHshpGw>
- Isol Tener un patito es útil [Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8EZLXC85710>
- Istvansch (2011) Detrás de él estaba su nariz. En *Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. [En línea]
<https://imaginaria.com.ar/2011/10/detras-de-el-estaba-su-nariz/>
- Istvansch (2001) Un libro para chicos, ingredientes y cocción en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* N° 59, setiembre de 2001 [En línea] <http://www.imaginaria.com.ar/>
- Itzcovich, S. (2000). *Pisa pisuela color de ciruela. Poesía de tradición oral*. Buenos Aires. Lugar editorial.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires. Ed. Lumen.
- Kaufman, A. M. (2000), *Letras y números*. Serie Aula XXI. Buenos Aires.Ed. Santillana.
- Kaufman, A. M. (2013). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires. Ed. Aique.

Lardone, L y Andruetto, M. T. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba. Comunicarte.

Lardone, L (2004) Los Morochitos: ¿Quién dijo que a los chicos no les gusta la poesía? en *Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. N° 140 | RESEÑAS DE LIBROS | 27 de octubre de 2004 [En línea] www.imaginaria.com.ar

Larrosa, J. (2006) *Sobre la experiencia*. Aloma, Universidad de Barcelona, pp. 87-112

http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experienciaLarrosa.pdf

Leiza, M. E., Duarte, M. D. y Seppia, O. Lengua y Literatura. Nivel Inicial en Provincia de Neuquén, Secretaría de estado de Educación (1995). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*.

<https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularnivelinicial.pdf>.

Lerner, D. (2001). Apuntes desde la perspectiva curricular, en Delia Lerner *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D (2007). Enseñar en la diversidad. [Conferencia] Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural La Plata, 2 de junio de 2007.

López, M. E. (2014). Los niños, la lectura y las bibliotecas públicas, en *Lectura, libro y bibliotecas. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. Ministerio de Cultura de Colombia

Malajovich, A. (2.000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Ed. Paidós. Grupo Planeta

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Educación Intercultural Bilingüe en Argentina (2004). Educación intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias.

Mangot, G. (2017) Capacitación: *La Educación Visual en el Nivel Inicial: Reflexiones*. Jardín de Infantes 901. [Videos] Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=7INZI5PJcol>

Molinari, C. y Brena, G. (2008). Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir proyectos para saber más sobre un tema. *Enredarnos N° 1. Revista del Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial*. Red de Educación Inclusiva. Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires. Año 2008, pp. 27-48.

Molinari, C. y Usandizaga, R. (2009). *Escribir en el Jardín de Infantes y en primero de Educación Primaria*. Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación. Provincia de Buenos Aires.

Montes G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires. Argentina. Libros del Quirquincho.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm

Origlio, F. (2016) *Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el Jardín Maternal. Desafíos de enseñar desde diversos espacios de calidad*. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Origlio, F., Azzerboni, D., Bianchi, L. y Papayannis, C. *Enseñar por secuencias en la Educación Inicial*. CABA.Argentina. Ediciones Puerto Creativo.

Padovani, A. (1999). *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*. Paidós Editorial.

Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Madrid. Cincel Editorial.

Penchansky, M. (1.997) *En movimiento. Didáctica de la Expresión Corporal*. Buenos Aires. Ed. Sudamericana.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica.

Pitluk, L. (2.016) *Educación en el jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Porstein, A. M. (2.009) *La expresión corporal. Por una danza para todos. Experiencias y reflexiones*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Rebagliati, M. (2009): Miradas de infancia que interpelan al jardín maternal en E. Marotta, Rebagliati M., Marotta, E. y Sena C. (2009.) *¿Jardín maternal o educación maternal? Colección 0 a 5 la educación en los primeros años*. Buenos Aires. Novedades Educativas

Rebagliati, S (2009) Sujetos, infancias y familias en educación inicial. [Conferencia] Ministerio de Educación. *Actualizar el debate en la educación inicial* Políticas de Enseñanza. Documento de trabajo 2012

https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/inicial/Políticas_de_Enseñanza_Actualizar_el_debate_ANEXOII.pdf

Rodari, G. (2005). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires. Ed. Colihue

Rodríguez, M. E.(1995) Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Revista Lectura y vida*, Año 16, Nº 3, pp. 31-40. Universidad Nacional de La Plata. Argentina http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_

Ruiz de Velasco Gálvez, Á. y Abad Molina, J. *El juego simbólico*. Ediciones Buenos Aires.. Noveduc.

Sardi, V. (2017) A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral. Edulp ediciones. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernandez, L. (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Scanio, E. L. (2.004). *Arterapia. Por una clínica en zona de arte*. Buenos Aires. Ed. Lumen.

Schritter, I.: 2005. *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Silveyra, C. (2003). *Folclore infantil. Experiencias de aula en el jardín y los primeros grados*. Buenos Aires. Argentina. Buenos Aires.. Edit. Homo Sapiens.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2016). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires.. Edit. Homo Sapiens.

Spravkin, M (2007). *Educación plástica en la escuela. Un lenguaje en acción*. Buenos Aires.

Novedades Educativas.

Soto, C. y Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires. Paidós Editores.

Stokoe, P. y Harf, R. (1.980) *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires. Argentina Ed. Paidós. Grupo Planeta

Stokoe, P. (1.990) *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires. Ed. Humanitas-ICSA.

Tabak, G. (2.017) *Explorar el cuerpo en el Jardín Maternal. Los sentidos de la Expresión Corporal. Orientaciones para hacer y pensar*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Vecchi, Vea (2013). *Arte y creatividad en Emilia Reggio. El papel de los talleres en la Educación Infantil y sus posibilidades*. Madrid. Ediciones Morata.

Vigotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación. Ministerio de Educación de Cuba. 2da edic.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. [En línea]

http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf

Walsh, C (2009). *Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. [Ponencia] XII Congreso ARIC, Florianópolis, Brasil julio de 2009

Bibliografía Específica para el Eje Estructurante N°3

Andrés de Pablos, H. Recursos tecnológicos para el ámbito de la música en educación infantil. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5855/TFGB.520.pdfsequence=1&isAllowed=y>

Akoschky, J. y otros (1998) *Artes y escuela*. Buenos Aires. Paidós. Grupo Planeta

Akoschky, J.; Giraldez y otros. (2008) *La música en la escuela Infantil*. Barcelona. Graó Editorial.

Akoschky, J. (2017). *Experiencias Musicales en el Nivel Inicial. Varios temas, varias voces. Argentina*. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones.

Akoschky, J., Barnes, F., Inda, M., Jaritonsky, P., Fernández, A., Soto, C., Vasta, L. y Violante, R. (2013). *La Enseñanza y el Aprendizaje de los Lenguajes Artístico-Expresivos en el Jardín Maternal. El caso del lenguaje musical y de la expresión corporal [Informe final del Proyecto de Investigación]*. CABA Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston...

Brailovsky, D. (2016) *Didáctica del Nivel Inicial. En clave pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Campbell D. (2001) *El efecto Mozart para niños*. Barcelona. Ediciones Urano

Caricatto, G. (2019). Ponencia S/Título en VII Taller Internacional a la Enseñanza de las Disciplinas Humanísticas. *La enseñanza de las disciplinas humanísticas* 25 y el 29 de junio de 2019 en Plaza América Varadero. Cuba.

Consejo Provincial de Educación de Neuquén (2009). *Documento Curricular Área Artística: Música*. Res. N° 2276/09.

- Delalande, F (2013) *Las conductas musicales*. España. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Federico G. (2007) *El embarazo musical, comunicación estimulación y vínculo prenatal a través de la música*. Buenos Aires. Editorial Kier.
- Gainza, V (2013) en *Crianza y Arte. La magia de Aprender*. Magdalena Fleitas. Cataluña. Grijalbo.
- Gardner, H (1994) *Educación Artística y desarrollo humano*. Buenos Aires. Paidós Editorial. Grupo Planeta
- Gértrudix Barrio, F. (2009) Las TIC al servicio de la educación musical. Un binomio de siempre. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1553> [En línea]
- Giráldez, A. (2007) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona. Ed. Grao.
- Harf, P., Sarlé, Spinelli, Violante y Windler. (1997) *Nivel Inicial. Aportes para la didáctica*. Buenos Aires. Editorial Ateneo.
- Inda, M (2016) Las Experiencias Musicales como lazos entre el jardín maternal y las familias en Pitluk, L (coord.) *Las propuestas educativas y secuencias didácticas en el Jardín Maternal: Desafíos de enseñar desde diversos espacios de calidad*. Buenos Aires.. Homo Sapiens
- Mairet, S y Malvicini, K. (2012). *Didáctica de la Música en el Nivel Inicial*. Buenos Aires. Bonum Editorial.
- Origlio, F. (1999) *Los bebés y la Música*. Buenos Aires. Argentina. Novedades Educativas.
- Pascual Mejía, P., (2012). *Didáctica de la Música para Educación Infantil*. Londres. Ed: Pearson
- Pitluk, L (2007). *Educación en el Jardín Maternal*. Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Rusinek, G. Aprendizaje musical significativo. En *Revista Electrónica de Investigación en Educación Musical*. Vol. 1. N°5. Universidad Complutense de Madrid.
- Rolandi, A. M (2012). *Tic y educación inicial. Desafíos de una práctica "digital" en el jardín de infantes*. Buenos Aires. Ed. Homo Sapiens.
- Secretaría de Estado de Educación. Provincia de Neuquén (1995). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*.
<https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularnivelinicial.pdf>
- Simonovich, A (2001). *La educación musical al alcance de todos*. Colombia. Edición del autor.
- Soto, C -Violante, R (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires. Paidós. Grupo Planeta
- Skliar, C- Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Swanwick, K., (1991) *Música, pensamiento y educación*. Madrid. Morata.

5.3. Campo de conocimiento y saberes en experiencias escolares de identidades e infancias

El derecho a la identidad comprende tanto la identidad personal como la social y cultural. La identidad personal se relaciona con los sentimientos subjetivos de los niños y las niñas respecto de sus peculiaridades o diferencias con los demás, atendiendo el 'sentimiento de ser único'. La identidad social y cultural hace referencia a cuán iguales se sienten a los demás, o cuánto se identifican con su grupo social y cultural clave del 'sentido de pertenencia.

(Brooker y Woodhead, 2008, p13)

El Diseño Curricular del Nivel Inicial se inscribe en el campo de los Derechos Humanos de primera infancia, en el interés superior del/a niño/a⁷⁷ como sujeto/a de derecho y se sustenta en un conjunto de principios político-pedagógicos que regulan la producción de una experiencia escolar compartida, es decir, las maneras y los modos de estar juntos y juntas, de aprender y de enseñar en la Escuela Infantil.

Como sostiene el Marco Socio Político Pedagógico de este Diseño, la Educación Inicial es soporte fundamental del derecho a una educación integral, al cuidado y es Educación en Derechos Humanos. Esta perspectiva configura el Campo de Identidades e Infancias que, como espacio de conocimientos y saberes situados, promueve la enseñanza en experiencias escolares compartidas en la Escuela Infantil, en torno a la comprensión, práctica, defensa y protección de los derechos humanos de la primera infancia.

Infancia-Infancias

Este Campo se inscribe en una concepción de Infancia como construcción histórica y social que se constituye en determinados y diversos contextos (Carli, S., 2005). Se entiende a la Infancia como una categoría social de carácter histórico que no define una naturaleza inmutable y universal, sino que se configura, define y legitima desde el conjunto de significados, sentidos y representaciones sociales asignados, atribuidos y contruidos por y en cada cultura, contextos, coyunturas socio históricas.

El reconocimiento del carácter social y cultural de la infancia es herramienta para superar y desnaturalizar una frecuente y única visión hegemónica, abstracta y ahistórica de la concepción de infancia (Candia, M.R., 2006). Bebés, niños y niñas como seres sociales tienen una historia; viven en una geografía; pertenecen a un determinado grupo social; son portadores/as de una cultura propia y un lenguaje adecuado a las relaciones sociales y culturales de pertenencia.

Considerar la diversidad de contextos y modos de alojar las trayectorias y experiencias de vida de bebés, niñas y niños, requiere pensar la infancia en plural. Como se sostiene en el Marco Pedagógico, los principios de intervención político-pedagógica de justicia escolar y de inclusión educativa que orientan la tarea educativa, instan a nombrar a "las infancias". Comprometen a educar a las Infancias en un tesonero trabajo de reconocimiento de las mismas, en el que "confluyen procesos heterogéneos de identificación y de participación", (Cullen, C. 2017: 117).

⁷⁷ Convención sobre los Derechos del Niño en la Constitución Nacional de 1993, y Ley N° 26.061/05 de Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

La categoría Infancias convoca a interrogar, analizar y comprender el conjunto de representaciones sociales que construyen las diversas miradas sobre la infancia y la niñez, en protección de su horizonte común de bebé, niñas y niños como sujetos/as de derecho. Por tal razón, se nombra a las Infancias como colectivos de derechos en la Escuela infantil.

Identidad - Identidades

El derecho a la identidad es soporte del derecho a la Educación y se ejerce desde el reconocimiento, respeto y valoración de las identidades desde las cuales se constituyen y desarrollan en tanto Infancias. Este derecho comprende tanto la identidad personal como la social y cultural. La identidad personal se relaciona con los procesos subjetivos de bebés, niños y niñas respecto a sus singularidades. Esto es, a que se diferencian de las y los demás conformando ese '*sentimiento de ser único/a*'. La identidad social y cultural hace referencia a cuán iguales se sienten en relación con las y los demás, o cuánto se identifican con sus grupos sociales y culturales, clave del '*sentido de pertenencia*'. (Brooker y Woodhead, 2008)

La identidad como proceso de conformación abierta y relacional, no es una esencia estable, definida y sujeta a un orden instituido, sino que enlaza lo biológico, lo social y lo subjetivo en constantes cambios. Durante el tiempo de crianza se transmiten palabras portadoras de una historia familiar y social, de una cultura particular, que harán de ese cuerpo biológico un/a sujeto/a social. (Calarco, J., 2007)

La identidad es devenir y búsqueda; es huella y continuidad y a la vez, ruptura y cambio, haciendo que lo singular se inscriba y reconozca en lo plural. Las identidades en tanto relacionales, provisorias y abiertas, se van definiendo por la particular inscripción de las y los sujetas/os en estructuras familiares, sociales, políticas, económicas, escolares. Por tanto, no están dadas de una vez y para siempre, puesto que se configuran y reconfiguran en las experiencias vitales que se construyen sobre ellas; en una compleja trama de deseos, tensiones, posibilidades e historias.

La categoría Infancias contiene el derecho al reconocimiento de las identidades, como proceso en construcción. En sus primeros años, las Infancias constituyen sus identidades personales y sociales en una trama relacional de carácter intersubjetivo. La misma se amplía y complejiza con el ingreso a la Escuela Infantil, en el encuentro con otras y otros, con los distintos modos de atribuir significados y sentidos al mundo. El camino de construcción de la identidad colectiva es un proceso de conciencia intersubjetiva que guarda estrecha relación con las culturas, la comunidad y las experiencias escolares de las cuales se participa.

En este marco, la tarea educativa en el Nivel Inicial, implica conocer los modos en que bebés, niños y niñas constituyen sus identidades en circunstancias sociales y culturales, en torno a la diversidad de crianzas, las diferentes configuraciones familiares, los distintos lenguajes, valoraciones y normas, teniendo en cuenta que la existencia del juego, (como tiempo y espacio fundante en la subjetividad) es en sí misma, la manera como ellos y ellas habitan su mundo, lo conocen, lo construyen y se relacionan con él.

También implica considerar y analizar la incidencia de los mensajes provenientes del mercado, las publicidades, los medios masivos y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, que intervienen en las prácticas de socialización e identificación en los primeros años. El trabajo pedagógico debe considerar que, el sujeto es al mismo

tiempo producto y productor en la trama de significaciones que lo hacen partícipe de la totalidad cultural. La identidad es un proceso dinámico propio de las relaciones interculturales. En la actualidad, los sujetos sociales construyen múltiples identidades: étnicas, de género, sociales, locales, nacionales, etc. Cada una de ellas son producto de construcciones sociales, resultantes de contextos concretos y por lo tanto permanentemente cambiantes. (Documento de Desarrollo Curricular: Ambiente Social y Natural en el N.I. Neuquén, 2015: 18).

La cultura dominante impone un modelo unívoco de habitar las infancias desde una única lógica homogeneizadora y mercantil con pretensiones de conformar una infancia consumidora y a su vez objeto de consumo, despojando a bebés, niñas y niños de sus juegos; de sus propias voces e intereses y de sus singularidades. En suma, del derecho al tiempo de infancia. Por el contrario, tomando las tesis de Carlos Cullen (2009; 2017), en este Campo se concibe a la(s) Infancia (s), como un acontecimiento ciudadano, es decir político y como exigencia ética de justicia.

Desde las inscripciones precedentes, se sostiene que las identidades culturales deben tener lugar y expresarse plenamente en la Escuela Infantil y que solo pueden ser comprendidas en conexión con la producción de la diferencia, en la trama de las relaciones de poder.

En los primeros años son las familias y escuelas, las instituciones sociales donde se imprimen importantes marcas en la conformación de las identidades personales y sociales de las infancias y en la construcción de sus subjetividades. Por ende, el compromiso de la Escuela Infantil es construir miradas críticas que interpelen una única visión hegemónica y proponer contenidos escolares desde enseñanzas que valoren la lengua de origen, la propia expresión; que inviten a manifestarse y a comunicarse en libertad.

Subjetividad y corporeidad

De acuerdo con Sandra Carli (1999), educar en la sociedad contemporánea requiere considerar a bebés, niñas y niños como *sujetos en crecimiento, y sujetos en constitución*. Ambas temporalidades, la de las infancias, como cuerpos en crecimiento y la de la sociedad en la que se constituyen como sujetos, están estrechamente relacionadas.

Es en esta ligazón, entre la experiencia de cada bebé, niña y niño y la institución de adultos y adultas, que se produce el proceso de constitución subjetiva. Sociedades, instituciones y sujetos se influyen y se construyen mutuamente.

La subjetividad como proceso por el cual cada una, cada uno se constituye como sujeto, hace referencia a la manera personal de ver y entender el mundo. Como construcción enmarcada en la propia visión de percibir, sentir, pensar, actuar y conocer, se construye en situación a partir de las circunstancias y condiciones de vida materiales y simbólicas.

La conformación de la subjetividad está en permanente cambio y transformación en función de las propias experiencias aprendidas e interpretadas intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros y con otras en contextos culturales. Este proceso parte de las experiencias infantiles tempranas en la relación con los vínculos humanos, los cuales son producidos y a su vez producen subjetividad.

Bebés, niños y niñas, a la vez que se van apropiando del mundo, van construyendo un

aprendizaje profundo, estructurante de la subjetividad, afianzando una modalidad propia de ser y estar en el mundo y de ser el mundo para cada uno y cada una.

Ese proceso de conformación personal y social de las subjetividades, se da en torno a un continuo movimiento activo y dialéctico de organización y significación de experiencias personales, vinculares y sociales como escenario fundante, donde comienza a inscribirse la propia historia como sujetos sociales y de conocimiento.

A su vez, las Infancias constituyen sus subjetividades en torno a las experiencias que viven desde el nacimiento y en relación con los modos en que son tratadas por el mundo adulto. Distintas condiciones materiales y simbólicas de vida cotidiana hacen que diferentes infancias desarrollen sus vidas y construyan subjetividades en forma diversa.

La subjetividad como fenómeno social, como modo de ser y estar en el mundo, encuentra en el cuerpo el terreno de experiencia, de percepción del mundo, como cuerpo vivido que implica reconocer el complejo proceso de construcción de la identidad.

En ese proceso de estar siendo a través de los propios cuerpos, las potencialidades y posibilidades, las emociones y sensaciones, favorecen la autonomía hacia la construcción de la corporeidad⁷⁸. Esa toma de conciencia de la imagen o noción del propio cuerpo se va construyendo desde el nacimiento y tiene relación directa con las formas de pensar, sentir y actuar en el mundo y con la constitución individual y colectiva.

En la sociedad contemporánea, las construcciones sociales y culturales de subjetividad y corporeidad de las Infancias se entran en medio de contradicciones y antagonismos. Se van constituyendo, tanto en torno a discursos y mensajes de individualización y mercantilización de la vida social, como en el marco de fines y valores que se corresponden con el 'inédito viable', como enseña el maestro Paulo Freire (2006), de una vida digna, justa, humana para todas y todos. Y en este polo de la batalla cultural, se inscribe la educación pública, la escuela pública del Nivel Inicial.

Cuerpo y subjetividad constituyen estas infancias y se expresan como campo de disputa política, económica y como terreno de experiencias propias, personales, únicas e irrepetibles. En los vínculos que se construyen entre docentes, bebés, niños y niñas, se van tejiendo lazos constituyentes como función subjetivante. En este proceso se entrelazan y circulan encuentros y desencuentros y simultáneamente, acontecen experiencias de vidas cotidianas en ámbitos hogareños, sociales y escolares, desde las diferentes configuraciones familiares y otros y otras significativos/as de cada comunidad y las diferentes culturas.

Si ser sujeto "quiere decir responsabilidad ética, arraigo cultural, construcción de historia", subjetividades e infancias tienen derecho a que "se les abra la experiencia de tomar la palabra, entrar en lo público y construir la historia", (Cullen C., 2017: 390). Las Infancias entonces, exigen poner en acto y sostener procesos de reconocimiento que impulsen, resguarden, protejan el ejercicio pleno de sus derechos y libertades. Esto es educar entendiendo que "la educación acontece cuando no se bloquean ni el deseo de aprender,

⁷⁸ La corporeidad se entiende como la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad; factores psíquicos, físicos, motrices, afectivos, sociales e intelectuales, constituyentes de la entidad original sorprendente que es el ser humano. Respecto de la motricidad, la definimos como la forma de expresión de ese ser humano; de este modo, se considera como un acto intencionado y consciente que, además de las características físicas, incluye factores subjetivos dentro de un proceso de complejidad humana. (Currículo de Educación Física Nivel Primario y Modalidad Especial, Neuquén, 2019).

ni la voluntad de poder, ni el tomar la palabra” (Cullen C., 2017: 391.

Interculturalidad e igualdad de género

Como se fundamenta en el Marco Pedagógico, los principios políticos, pedagógicos y didácticos de Interculturalidad y de Igualdad de Género, que otorgan niveles de concreción al paradigma de una educación emancipatoria e inclusiva, orientan en este Campo las relaciones entre las Identidades y las Infancias. Estos principios y sus relaciones sostienen la construcción de miradas que trasciendan concepciones y prácticas de socialización que, en términos de adaptación a lo dado, instan a adoptar y validar la cultura hegemónica como única, inscripta en tradiciones del pensamiento occidental y patriarcal impuesto.

En nuestro país y en América Latina, los movimientos de emancipación y descolonización han expresado y expresan la lucha de los colectivos populares por ejercer el derecho a pensar y a pensarse; por ser reconocidos en sus saberes, valores y culturas, en su identidad. A la vez denuncian la imposición de relaciones culturales de dominación que han configurado representaciones coloniales del poder, del saber y del ser.⁷⁹

Asimismo, ponen en el centro del debate las formas de ver el mundo, de construir la identidad e historia colectiva en esta Nuestra América, desnudando los procesos y prácticas de colonización que las atraviesan y las políticas opresivas y opresoras de desarticulación y negación de la visión de mundo y el legado intelectual-ancestral de los pueblos originarios y afrodescendientes, entre otros.⁸⁰

En este Campo, se interpreta el concepto de interculturalidad no sólo como una categoría antropológica, sino también como teoría y práctica de la proximidad; como manera de (con) vivir en relación, como una acción ética y política que enfrenta y desafía las relaciones y estructuras dominantes. Es la concepción que se adopta al considerar los procesos de constitución de identidades personales, sociales y culturales de las infancias en sus primeros años, en experiencias escolares que den apertura a la construcción de nuevas relaciones sociales y educativas; en el ejercicio del derecho a recibir una Educación Intercultural que,

“...como una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población, que se sustenta en el derecho de todos a mostrar, poseer, intercambiar los conocimientos, experiencias y modos de ver y vivir en el mundo. Implica respeto y aceptación de las diferencias, la crítica del etnocentrismo y el racismo nacionalista que se impone bajo el currículum explícito, oculto u omitido. Se entiende a la Interculturalidad [...] como proyecto político enlazado con una pedagogía crítica que parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no busca ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento” (Walsh, 2007a.p.33.)

⁷⁹ Dussel (2001), Mignolo (2003), Quijano (2000).

⁸⁰ “La colonialidad del poder, contribuyó de manera clave a la configuración del Capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental” (Walsh, 2005: 29)

Se trata de una educación que asume la diferencia y la pluralidad cultural; que se opone a la integración entendida como asimilación y refiere a saberes que estimen nuestra memoria de humanidad que, en tanto memoria colectiva requiere escuchar tanto a los y las presentes, como a los y las ausentes. Una educación que pone énfasis en la necesidad de transformar el constructo de las relaciones entre diferentes colectivos culturales y con la naturaleza; en alterar las percepciones de poder de las mayorías para poner en evidencia las relaciones de dominación cultural y los intereses coloniales y capitalistas que las promueven. Que exige sembrar procesos recíprocos de identificación; evidenciar los privilegios que detentan las clases dominantes y las históricas construcciones de estigmatización, discriminación, marginación, exclusión de las culturas consideradas 'inferiores' por la estructura de poder que sostiene la dominación.

En términos educativos, se trata de potenciar encuentros en espacios donde acoger y hospedar a las infancias en procesos de enriquecimiento mutuo entre culturas que consideren el reconocimiento de la diversidad, no como medio para integrar unos grupos a otros, sino como posibilidad para generar la participación conjunta en la construcción de un proyecto sociopolítico desde las identidades, porque,

Frente a una pretendida cultura de homogeneidades y de superficies, postulamos el desafío del diálogo de las diferentes culturas como un plus de humanidad en profundidad, que sobre la base de la igualdad para todos y libertad para cada uno, reconoce en la diversidad el camino de la fraternidad. (Cullen C., 2017b, p 135).

El derecho a la identidad, que comprende tanto la identidad personal como la social y cultural, requiere asegurar otros derechos que, en la Educación Inicial, constituyen contenidos y aprendizajes escolares tales como: aprender en la propia lengua, aprender a expresarse y comunicarse en libertad; comprender su cultura de referencia al tiempo que valorar las que son diferentes, desde los primeros años de vida.

Es fundamental, entonces, promover tanto una Educación Intercultural que valore los aportes de las diferentes culturas; garantice el aprendizaje en la lengua materna desde edades tempranas; el trabajo con materiales didácticos que no contengan estereotipos de género y / u otras condiciones culturales y personales, como una Educación inclusiva que, en tanto principio político educativo y didáctico, fundamente la construcción de instituciones democráticas que visibilicen las singularidades y lo diferente sin generar exclusiones.⁸¹

La Educación inclusiva implica la atención, el reconocimiento y el trabajo con la diversidad desde un abordaje ético institucional, en el que todos y todas sean parte de un arco de solidaridades comunes en plano de igualdad. Ninguna particularidad o característica física, cultural, social, cognitiva, económica o de género será impedimento y/o condicionante para acceder, permanecer, ejercer y disfrutar del derecho a la educación.

El paradigma de Educación Inclusiva en el que se inscribe este Diseño Curricular, junto

⁸¹ La Educación Inclusiva como principio fue acuñada en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y ratificada desde una perspectiva de derechos, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y en la 48° Conferencia Internacional La Educación Inclusiva. El camino hacia el futuro (UNESCO, 2008).

con la perspectiva intercultural también se enlaza con la perspectiva de género, esto es con una pedagogía creadora de estrategias y herramientas que cuestionen, problematizen y se propongan trascender las desigualdades de género y la subordinación de los sexos, así como los discursos que legitiman formas de dominación hacia las mujeres y las diversas identidades de género.

Pensar desde esta perspectiva, como señala Morgade (2001), convoca a desandar y descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que hombres y mujeres ocupan en la sociedad; a evidenciar estereotipos conservadores que han contribuido a legitimar la superioridad masculina. Posiciona a su vez, en la defensa de la igualdad de derechos, de oportunidades y de posibilidades para los géneros y en la superación del pensamiento binario (hombre-mujer) socialmente arraigado.⁸² Cuestiona entonces la supuesta neutralidad, en términos de género, del mundo social.

La Educación Inclusiva como principio rector de una política educativa y curricular que conjuga el derecho al reconocimiento y el derecho al conocimiento, reconoce la diversidad en la igualdad de la condición humana y promueve al Estado con función docente para el desarrollo de la Escuela Pública. La inscripción en este marco político educativo, que contempla efectivamente la construcción histórica de géneros, contribuye a hacer efectiva una intervención pedagógica solidaria respecto de una educación integral de bebés, niños y niñas.

La Inclusión exige educar en la igualdad; reconocer un territorio común que se comparte en términos colectivos y valorar la singularidad de cada uno y cada una.

La categoría Infancias como se ha señalado precedentemente, contiene el derecho al reconocimiento de identidades y subjetividades; reconoce la diversidad cultural y denuncia tanto las desigualdades como las inequidades que afectan a determinadas infancias.

En términos de Graciela Frigerio (2006), la educación “se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar las diferencias en desigualdades”, abriendo oportunidades para la construcción de una vida más justa para todos y todas. Son estas inscripciones las que impulsan a conformar Escuelas Infantiles justas en las que “las dimensiones éticas de la educación se convierten en un bien de justicia” (Dubet, 2005.p.17).

Escuelas infantiles que amplíen horizontes enseñando y practicando el derecho al (re) conocimiento. Donde prime la igualdad como criterio de justicia hacia la construcción de un suelo común, en el cual gravite la crítica y la creatividad de cada singularidad, en un marco de experiencias que den lugar a nuevas formas de vinculación, nuevos modos de subjetividad, corporeidad y alteridad.

Se trata de llevar adelante propuestas educativas sensibles a los contextos socioculturales de las infancias y sus familias; respetuosas de las diferencias, el pluriculturalismo, la democracia y los derechos humanos fundamentales. Experiencias escolares de convivencias democráticas e inclusivas, que propicien prácticas de enseñanza que interpelen y cuestionen discursos, imágenes, expresiones y acciones discriminatorias, de negación de la diversidad cultural, de género, de diferentes condiciones personales y sociales.

En síntesis, la responsabilidad de la Escuela Infantil con las primeras infancias consiste en

⁸² Cabe señalar que este proceso de Revisión y actualización del Diseño Curricular del Nivel inicial de 1995 se inscribe en tiempos de debate social, político, académico en torno a los procesos de construcción y reconocimiento de *lenguaje inclusivo e identidades*.

hospedarlas y acompañarlas en el proceso de constitución de subjetividades y de construcción de identidades personales y colectivas, a través de experiencias escolares de modos dignos y justos de ser y estar. Compromiso que reside en el reconocimiento de las diferentes potencialidades de las infancias y de sus propios modos de hacer, interactuar, jugar y expresarse, que propicie la construcción de sentimientos de seguridad y confianza básica, hacia una progresiva autonomía y autoestima.

En la Escuela infantil como espacio de construcción de identidad, es donde habrá que enmarcar los procesos constitutivos de subjetividades y de construcción de identidades personales y colectivas en formas de igualdad y de diferencia de lo personal y lo social, de aquello que se tiene en común y de aquello que distingue de los y las demás.

Las categorías y fundamentos pedagógico-didácticos que definen el Campo de Identidades e Infancias, se inscriben y fundamentan en el reconocimiento y promoción de derechos humanos de bebés, niños y niñas a vivir plenamente sus tiempos de infancias. Vivir plenamente sus tiempos de infancia obliga al mundo adulto a hacerse cargo de la exigencia ética de justicia para con las Infancias y sus derechos, desde el nacimiento. Derecho a jugar, a constituir, a desarrollar e intervenir libremente desde el locus de sus identidades personales y sociales, a ser valorados/as y legitimados/as en sus diferencias; a ejercer derechos y potestades de ciudadanía; a participar y ser parte en la construcción y desarrollo de la necesaria convivencia democrática, a una Educación Inclusiva, Intercultural y a una Educación Sexual Integral.

Ejes estructurantes del campo de identidades e infancias

Los fundamentos epistemológicos, pedagógico y didácticos del Campo de Identidades e Infancias, se corresponden estrictamente con el reconocimiento de los Derechos Humanos de la primera infancia, con su enseñanza y consecuentemente, con los principios político, pedagógicos y didácticos de una educación emancipatoria e inclusiva, como marco valorativo, teórico y práctico de definición de los ejes estructurantes y ejes organizadores de contenidos, que configuran la trama curricular del Campo.

Eje 1: Los juegos y el jugar

Como derecho constitutivo del tiempo de infancia, el juego y el jugar se posicionan como eje estructurante por su valor como práctica rectora de 'vida buena' de las Infancias y como centro de toda propuesta pedagógica en el Nivel Inicial. A su vez, como principio asociado a enfoques de una educación emancipatoria y de derechos colectivos, el juego es una práctica sociocultural que se enseña y se aprende. Asimismo, incide en los procesos de constitución subjetiva y de construcción de identidad, así como en la conformación de los procesos tempranos de simbolización y cumple un papel fundamental como promotor de un desarrollo infantil integral, gratificante y pleno.

Eje 2: Convivencia democrática y ciudadanías

La Infancia es un acontecimiento ciudadano, es decir político, y tanto la constitución como el ejercicio de la ciudadanía para la construcción de la convivencia democrática en el espacio público escolar, es objeto de enseñanzas y de aprendizajes. Se sostiene que la ciudadanía acontece en la Infancia y que es la Infancia, con su promesa de por-venir, la

que contribuye a proyectar un ejercicio democrático - por su carácter de justo y participativo - de la acción ciudadana.

En este Campo, se concibe a la Ciudadanía como categoría política y como un colectivo en el que cada uno y cada una tienen y ejercen el derecho a decidir con argumentos y razones. La ciudadanía es práctica de participación política de sujetos/as con derecho a decidir sobre 'las cuestiones públicas', sobre la construcción de reglas de juego necesarias a la convivencia democrática, al orden escolar democrático y a la propia democracia entendida como cultura institucional.

Consecuentemente, implica el trabajo pedagógico de impulsar en la Escuela Infantil, una comunidad que dialogue desde posiciones simétricas para argumentar, decidir, construir consensos -acuerdos entre -, implementar y evaluar las decisiones. Así también, la construcción y desarrollo de un orden escolar justo, una cultura institucional radicalmente democrática, de ejercicio pleno de derechos y responsabilidades para el 'buen vivir' colectivo, sostenido por la enseñanza y el aprendizaje de la participación real,

desde principios de justicia universales y racionales y desde la pertenencia y el nombre propio, (para) aprender unos de otros y construir lo común desde las diversas pertenencias en el espacio público del respeto y el diálogo. (Ciudadanías, convivencias democráticas, participación real son) tiempo de creatividad, ritmo de reconocimiento mutuo... de la celebración común, del mirarnos sin vergüenza y tender la mano sin suspicacias. (Cullen, C., 2017b.p. 406-407).

El eje '*abre las puertas*' a la disposición de experiencias escolares de bebés, niños y niñas en las que se protejan, promuevan y enseñen contenidos vinculados a los derechos a la participación, a opinar, a expresarse libremente, a ser escuchados/as y a la no discriminación.⁸³

Eje 3: Educación Sexual Integral

Desde este Eje se justifica la enseñanza de contenidos fundamentados en la protección del derecho de bebés, niñas y niños a recibir Educación Sexual Integral desde el nacimiento. Esto implica una educación que promueva la enseñanza en el pleno ejercicio de los derechos a la construcción de la sexualidad; en el reconocimiento de la diversidad desde la perspectiva de género; en la valoración de la afectividad y del propio cuerpo y el de las/os otras/os, en procesos de constitución de subjetividad y de corporeidad.

Propósitos generales del campo

En este Campo de Conocimiento y Saberes en Experiencias Escolares de Identidades e Infancias se proponen como propósitos generales, los que a continuación se enuncian.

⁸³ Art. N° 2, Convención sobre los Derechos del Niño. Ley N° 23.849, 1990.

Campo de las identidades e infancias

- Favorecer el desarrollo progresivo de las identidades personales, culturales y sociales de las Infancias, junto con el desarrollo de la autonomía personal desde el reconocimiento como sujetos/as de derecho.
- Propiciar experiencias escolares que acompañen los procesos de constitución subjetiva de bebés, niños y niñas, en torno a la construcción de espacios de creciente autonomía y participación en contextos sociales y culturales cada vez más amplios y significativos, considerando las tensiones propias del convivir.
- Dar lugar a procesos democráticos de socialización fundados en el respeto y aceptación del otro y de la otra, en la construcción conjunta y consensuada de pautas de interacción; en la toma de decisiones colectivas para contribuir a la comprensión de la importancia, el valor y el placer de la acción colectiva, en la construcción del bienestar individual y colectivo.
- Contribuir al diseño e implementación de propuestas de enseñanza que contemplen los principios y enfoques de interculturalidad, género, inclusión y derecho al cuidado.
- Crear condiciones para el aprendizaje desde una perspectiva de enseñanza que considere los diversos universos culturales de las infancias, que valore la lengua de origen, la propia expresión e invite a manifestarse y comunicarse en libertad.
- Establecer un marco de cuidado en el que las múltiples identidades - étnicas, de género, sociales, locales, nacionales- sean consideradas en tanto construcciones sociales, resultantes de contextos espacio-temporales situados y cambiantes.
- Promover el derecho a jugar y la protección del tiempo de las infancias.
- Proteger y promover los derechos a la convivencia democrática y ciudadana desde el nacimiento, en experiencias de enseñanza vinculadas al derecho a la participación, a opinar, a decidir, a expresarse libremente, a ser escuchado/a y a la no discriminación.
- Propiciar en la Escuela Infantil experiencias educativas compartidas, que contemplen las maneras y modos de estar juntos y juntas, fundados en la confianza, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad por los y las demás.
- Promover el conocimiento, reconocimiento y respeto por las diversas realidades históricas, sociales y culturales, de acuerdo con los diferentes contextos, a través de propuestas de enseñanza que incluyan el carácter multidimensional, complejo y diverso de la vida en sociedad.
- Garantizar una Educación Sexual Integral desde el nacimiento, en experiencias educativas que propicien la constitución de subjetividades y corporeidades desde miradas críticas que no reproduzcan los estereotipos y las desigualdades de género.

Eje estructurante 1: Los juegos y el jugar

La centralidad del juego

El reconocimiento de los/as infantes como sujetos/as de Derechos, inscribe política y pedagógicamente en conceptualizar a los juegos y el jugar como derechos inalienables de las Infancias. Los juegos son esquemas socioculturales cargados de significación donde

la transmisión y expresión de saberes, modos de relación, emociones, percepciones y habilidades se manifiestan.

Todos los juegos se enseñan y se aprenden jugando y en el curso de esta práctica, el jugador y la jugadora se van apropiando de los juegos y del modo de jugar. Van haciendo propio el desafío que motivó su accionar, construyen las reglas, plantean, revisan, refuerzan permisos y prohibiciones,

el objetivo del juego no es realizar una actividad placentera sino satisfacer una necesidad interna; la alegría y el placer no serían los requisitos para comenzar a jugar, sino el sentimiento de tensión. Los diferentes tipos de juegos que pueden observarse a lo largo de la infancia refieren a los cambios que experimenta el niño, es decir que, al cambiar las necesidades, cambian los juegos: “aquello que era de gran interés para un bebé, tiene menor interés más tarde. (Sarlé, 2006:40, citado por Nella, 2015.p 229)

En síntesis, se invita, se acuerda, se conflictúa, se sostiene, se termina y se vuelve de ese mundo efímero e intangible que se construyó, con el simple motivo de vivenciar momentos plenos de esparcimiento y recreación. El estar jugando habilita la práctica cotidiana del ejercicio del derecho a la participación, a opinar, a expresarse libremente, a ser escuchado/a.

Al jugar se estimula la curiosidad, aparecen momentos de alegría, placer, satisfacción, incluso miedo y frustración [pero de *jugando*]; se promueve el afán de conquista y de superación personal; se ofrece la oportunidad de expresar opiniones y sentimientos; se favorece la participación en el establecimiento de normas y pautas de comportamiento social, siendo protagonista para pensar, comunicar y comunicarse.

El juego posibilita la construcción de la identidad personal de bebés, niñas y niños y también su identidad social puesto que favorece diversas situaciones en las que es necesario desempeñar diferentes *papeles o roles* y crear distintos escenarios para sí y para los otros y las otras. Contribuye al desarrollo de la autonomía, la empatía, la solidaridad y la convivencia a la par del disfrute y la creatividad, dando paso al aprendizaje compartido en las diferencias; a la resolución de conflictos en la interacción con la diversidad y a la identificación consigo mismo/a,

Jugar para los niños/as es un derecho, una necesidad vital en su proceso de desarrollo y en la constitución de su subjetividad. Es una construcción social y cultural que se inicia a partir del nacimiento. (DCPEI⁸⁴. Mendoza, 2015. p 29)

Hablar de la centralidad del juego en el Nivel Inicial es asumir la voluntad político-pedagógica de promover, enseñar y facilitar momentos, espacios, materiales e intervenciones que faciliten su aparición. En síntesis, “asumir la responsabilidad de la escuela de potenciar el juego de los niños ofreciendo propuestas que aumenten su capacidad para conocer, aprender y enriquecer su imaginación. (Sarlé, 2010.p 21)

⁸⁴ DCPEI: Diseño Curricular Provincial Educación Inicial

Se trata pues de considerar a los juegos y el jugar como:

- a) organizadores, contenido, estrategia central y particular de la Educación Inicial, en tanto bagaje cultural transmisible, desde la diversidad de culturas, tiempos y espacios y sus valoraciones a lo largo de historia de la educación inicial;
- b) lenguajes privilegiados de bebés, niños y niñas, generadores de zonas de desarrollo próximo, pilares fundamentales de la enseñanza, en tanto centro de una educación integral;
- c) potencialidad cultural en la conformación de subjetividades de bebés, niños y niñas;
- d) experiencias creadoras⁸⁵, facilitadoras y promotoras de imaginación;
- e) experiencias altamente satisfactorias que resultan del aprender a jugar junto con otros y otras;
- f) práctica cotidiana del ejercicio de participación que articula dialécticamente la construcción de la propia subjetividad en la construcción de acuerdos y consensos con otros y otras.

Actualmente, desde hace ya tres años, en los inicios del recorrido con el programa nuestra escuela, en relación al juego como contenido, como institución, nos encontramos frente al desafío de recuperar lo lúdico, de volver a situar el juego en su lugar primordial en la vida de los niños, de alcanzar modos de concretar las propuestas de enseñanza con una mayor presencia de componentes lúdicos. (Jardín de Infantes N°7 Mercedes de San Martín-Cutral Có, Jornada del 26 de junio del 2019).

Lo expuesto precedentemente da cuenta que las y los docentes del Nivel Inicial de la Provincia de Neuquén asumen esta centralidad, revalorizando los juegos que bebés, niños y niñas ya saben, enseñando juegos variados así como los modos de jugar, sin dejar de mencionar la indelegable obligación que al Estado le cabe de garantizar la concreción de este derecho a través de espacios seguros y aptos, la óptima distribución de recursos materiales adecuados y las normativas que materialicen la legitimación del derecho a jugar.

Los juegos / La forma

Los juegos y el jugar en el Nivel Inicial son un contenido y también una estrategia metodológica de la intervención pedagógica, central para la conquista de aprendizajes significativos. Jugar y enseñar a jugar promueve en bebés, niños y niñas desafíos cuya resolución implica aprendizajes múltiples.

Se presentan bajo innumerables definiciones que dan cuenta de la importancia que esta actividad sociocultural tiene en el Nivel. Las diferentes formas que tienen las y los docentes de nombrar los distintos tipos de juegos, hace que se prefiera hablar de “los juegos”, reconociendo de esta manera la intención pedagógica que hay detrás de cada nombre. A continuación, se enuncian los rasgos comunes que definen las formas de los juegos.

- Es una actividad recreativa. Posee reglas que proponen desafíos y problemas a

⁸⁵ El juego es una experiencia siempre creadora, una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. (Winnicott, 1993: 75)

resolver y/o invitan a los/as jugadores/as a ser y hacer de otra manera que puede presentarse explícita o implícitamente, ser construida por los mismos y las mismas participantes o adhiriendo a reglas impuestas.

- Los juegos pueden tener un componente de actuación en el contexto de la regla, en donde la fantasía impera, demandando diferentes grados de compromiso corporal.
- Están anudados a un contexto sociocultural. Son limitados en el espacio y en el tiempo, comienzan y terminan.

El jugar/Lo lúdico. El modo lúdico y no lúdico de jugar

Se entiende el jugar como una experiencia voluntariamente aceptada, con la promesa de vivir momentos emocionantes, con una regulada dosis de incertidumbre y/o afán de ser de otra manera. Está signado por lo ficticio. Los jugadores y las jugadoras confieren importancia al resultado sólo mientras dura ese juego.

Se observa además que, en ciertos momentos y *climas* de juego, algunas conductas de los/as jugadores/as permiten identificar indicios e indicadores que denotan un modo particular de jugar al que se conceptualiza como modo lúdico, entendido como variable analítica que permite examinar la actitud de los sujetos cuando juegan. Víctor Pavía (2011.p. 3) aclara este concepto,

Es la manera de participar de un juego, de estar en juego, de vivirla como juego con plena conciencia de que se está jugando en la misma sintonía que los demás. En este caso un “¡estamos jugando!” equivale a “actuamos como si”; “no es nada serio”, “lo hacemos de mentiras”.

Por su parte, Leonardo Díaz (2010.p.77) explica que jugar de un modo lúdico es “Protagonizar un juego y tomárselo como tal, sin pensar demasiado en el después”. La experiencia de jugar de un modo lúdico entraña la sensación de que nada malo puede suceder [¡todo lo contrario, algo lindo va a pasar!], pues se ha creado un ambiente de permiso para curiosear, para probar y experimentar sin temor a equivocarse. El sentimiento de confianza permite a los/as jugadores/as explorar emociones en un marco de acuerdos constantes. Los jugadores y las jugadoras empiezan a hacer algo que ninguno/a de ellos/as hubiera hecho sin las señales para jugar. No hay un propósito concreto en el estar jugando más que el simple hecho de jugar. “Todos tenemos la capacidad de interpretar las señales de juego. La base de la confianza humana se establece a través de señales de juego”. (Stuart Brown, 2008)⁸⁶

Un modo no lúdico de jugar se manifiesta cuando la búsqueda del resultado en el juego condiciona el acto mismo de jugar; lo ficticio deja su lugar predominante y aparece el interés por el resultado final. De esta manera, la importancia de ese juego muda de la acción misma a las consecuencias finales de esa acción. En definitiva, si el propósito es más importante que el acto de hacerlo, probablemente se esté jugando de un modo no lúdico.

⁸⁶ Stuart Brown, psiquiatra y fundador del Instituto Nacional del Juego, en EE.UU., dedicado a la promoción y el estudio científico del juego. Ver <https://www.youtube.com/watch?v=HHwXlC-Hc->

El Nivel Inicial como garante del derecho a jugar

Cuando se promueve el derecho del niño a jugar, es importante prestar atención no sólo a las expresiones externas del juego, sino también a las condiciones en las que el "carácter lúdico" prospera.
(Lester y Russell, 2011.p. 8)

Los juegos y el jugar son un acervo privilegiado de nuestras infancias y uno de sus derechos irrenunciables, pero principalmente son una necesidad que es preciso no solo respetar sino también favorecer a partir de variadas situaciones que posibiliten su despliegue,

El acompañamiento y la mediación requiere de docentes - adultos disponibles - con una escucha atenta, que se brinden y se dejen sorprender por el/la otro/a; que habiliten el juego y que se permitan jugar, que piensen al niño/a como constructor/a activo/a del conocimiento, de la cultura y de su propia identidad.
(DCPEI. Mendoza.p.30)

La intervención pedagógica se consolida acompañando, jugando, compartiendo la actividad según las necesidades de los jugadores y las jugadoras. Se trata de no invadir si el juego se desarrolla armónicamente; de no imponer una manera de jugar; de estar disponible a sus requerimientos; de abrir las puertas a la negociación para que invite a más juego, posibilitando de esa manera la igualdad de condiciones en la participación.

Las actitudes de los/as docentes se constituyen en andamiajes para garantizar las condiciones que aseguren a las infancias el derecho a jugar en la escuela infantil. En los juegos que bebés, niños y niñas se organizan autónomamente. El/la docente debería estar dispuesto/a e intervenir⁸⁷ invitando a más juego. En todos los casos es necesario permitir hacer a bebés, niños/as, observando, sin interrumpir sus búsquedas y en algunos casos proponiendo, mostrando, *haciendo en comunidad*.

Si jugar es un derecho, ¿Qué implica? ¿Cómo se garantiza? ¿A qué nos compromete? Se deben habilitar y fomentar las condiciones para:

- Jugar de todas las formas y modos posibles.
- Que jueguen solos/as. Que jueguen con otro/s - otra/s. Que jueguen contra otro/s - otra/s.
- Si no conocen, tienen derecho a que alguien les enseñe sin coartar.
- Que el juego se desarrolle en un ambiente sin discriminación, sin burla, en un clima de permiso y confianza en el que se festejen y celebren las diferencias.
- Que exista suficiente tiempo para que el juego aparezca y se desarrolle.
- Que los espacios sean seguros y acordes a los juegos que allí se propongan o que surjan espontáneamente.
- Que los materiales para jugar sean apropiados en calidad y cantidad.

⁸⁷ En sus dos acepciones: como sinónimo de mediación, intersección, ayuda, cooperación, participación y a su vez como sinónimo de intromisión, injerencia, instrucción, coerción o represión, si el juego muta a situaciones de burla, maltrato y/o abuso o inseguridad

- Que puedan jugar juegos socialmente validados. Crear sus propios juegos y jugar en distintos ambientes.
- Que puedan jugar en función de sus propios intereses, gustos y deseos brindando oportunidades concretas, individuales o colectivas, de expresarse libremente, comunicar, actuar y participar en el contexto en el que se desarrolla el juego, favoreciendo la gratuidad y la imaginación. Esto es, que se dé lugar al juego espontáneo.
- Que bebés, niños y niñas hagan elecciones de manera independiente y sean capaces de opinar, proponer, decidir y expresar lo que les pasa, lo que sienten y lo que les gusta o disgusta, sin temor.

Los y las docentes del Nivel Inicial, al conocer los juegos y saber jugarlos, van aprendiendo con las infancias la riqueza del jugar juntos puesto que,

si observamos atentamente el juego de la rayuela, veremos que circulan una enorme cantidad de saberes necesarios para poder sostener el juego. Por ejemplo, los niños necesitan saber saltar, tirar la piedra, esperar su turno, consensuar reglas y maneras de jugar, etc. (Nella, 2015.p. 225).

El reconocer a los juegos como contenido, implica que se posibilite el desarrollo de situaciones:

Ficticias: que la situación en la que se interviene “no es de verdad”⁸⁸, los jugadores *finjen auténticamente* porque se trata precisamente de un juego, quedando protegidos de la amenaza de la exclusión, la agresión o la descalificación

Emocionantes: sea a través de la imitación, el azar, el vértigo, la superación de logros, la construcción/destrucción, la persecución, las confrontaciones, la competencia, etc. Producto de la tensión inocua que cada juego con su desafío, plantea.

Propias: los/as mismos/as jugadores/as son los/as que se van apropiando de la estructura de cada juego, siendo la/el docente una/un mediador/a en ese proceso. Juntos/as van construyendo y comprendiendo su lógica interna, para que sean soportes de un escenario imaginativo en el que se puedan ensayar respuestas a diversas situaciones, de acuerdo con sus habilidades y posibilidades.

Propósitos

- Ofrecer situaciones de juegos que promuevan actitudes compartidas de goce y disfrute
- Propiciar la participación en un mismo espacio de juegos, con el grupo de pares y el/la docente, que permita el desarrollo de incipientes intercambios entre ellos/as.
- Promover experiencias lúdicas que favorezcan el encuentro, los acuerdos, la comunicación y la participación.

⁸⁸ “No es por oro ni por plata” fórmula común en los juegos populares que avisa que nada importante está en juego.

- Propiciar el crecimiento intelectual, simbólico social y humano a través del jugar.
- Facilitar un ambiente para jugar reconociendo y celebrando la diversidad.
- Propiciar un ambiente de permiso y confianza donde bebés niños y niñas puedan elegir a qué, cómo y con quién jugar de modo lúdico.
- Propiciar diferentes formas de juego reconociendo en cada una los saberes particulares que demandan.
- Habilitar tiempos, espacios y experiencias para jugar que ofrezcan posibilidades variadas de creación, expresión y recreación
- Recuperar y enriquecer el jugar como actividad social y cultural, ofreciendo múltiples experiencias que permitan ampliar el repertorio de juegos.

Ejes organizadores de contenidos

Como dice Navarro Adelantado (2002, p. 110), “se juega para saber qué va a pasar, para exponerse a una situación en la que no dominamos ni sus consecuencias ni sus resultados”, entonces la emoción, esa tensión inocua se hace presente. Se advierte aquí un criterio de clasificación contingente⁸⁹, que permite agrupar a los juegos según los siguientes ejes organizadores, sea que se presenten en la sala o en el patio.

Juegos de actuar-crear-representar-aparentar-simular-simbólicos: pueden ser juegos de representación mediada por objetos y muñecos y/o ser juegos de representación directa (los/as jugadores/as asumen los roles), donde la trama que se va elaborando también va diseñando los escenarios de juego, los elementos y el vestuario. La tensión está en la comprobación o, no del resultado de la asunción de papeles y roles.

En la Provincia se viene reflexionando en este sentido, tal como lo expresan los documentos elaborados por docentes y especialistas:

Todas estas acciones se basan en la experiencia social y cultural del niño y las posibilidades que tiene de crear o construir una situación imaginaria a partir de la cual ubicar la secuencia de acciones propias de los roles que asume. En tanto que el niño tenga posibilidades de conocer nuevos contextos sociales y la manera en que se comportan las personas, podrá crear nuevos escenarios y jugar en ellos. (El juego en el Nivel Inicial 2014, p. 24)

Juegos de construcción – armado – desarmado - destrucción: por su etimología proviene de la voz latina *construere* (cum: con y *struere*: amontonar). Su definición aparece asociada a la arquitectura (fabricar, edificar, levantar una casa), a las bellas artes (dibujar, pintar o modelar un objeto cualquiera con arreglo a las proporciones que le otorgan a la obra solidez y armonía) y a la gramática (ordenar palabras o unir las entre sí de acuerdo con ciertas reglas). El juego de construcción, a lo largo de la etapa infantil, atraviesa un

⁸⁹ Depende de los/as jugadores/s que cada categoría sea pura o sea una combinación y, de esa manera, el juego muta en algo que tiene sentido para esos/as jugadores/as que están jugando ese juego que les pertenece

proceso que va desde el simple amontonamiento de objetos hasta la fabricación armónica y ordenada conforme a una meta anticipada en la mente del jugador (Sarlé, 2005).

La incertidumbre viene dada por los efectos imprevistos en la comprobación de los resultados de las obras según el modelo que se esté siguiendo sea real, imaginado o guiado acorde a instrucciones y del resultado de la exploración en la combinación de los elementos usados. El disfrute puede darse también en desarmar y desbaratar lo hecho.

Juegos de ocultamiento y búsqueda: los juegos de ocultamiento generan ansiedades y sorpresas que se deben tener en cuenta para que el juego pueda llevarse a cabo con éxito. Calmels (2018) sostiene que “el cuerpo, el movimiento, los sonidos, la visión, el espacio y el tiempo, son variables que se redimensionan”. Sobre todo, el espacio junto con los elementos del entorno cobra otro valor; se vuelven cómplices de los/as jugadores/as: cualquier rincón, tela o mueble que les permita ocultarse u ocultar objetos de la visión de los demás, colabora con el desarrollo del juego.

Juegos de persecución y huida con o sin refugio: la ansiedad y el riesgo se mezclan y combinan de tal manera que la incertidumbre generada por estos juegos posee un alto contenido emocional. “La esencia del juego es arriesgar, ponerse a prueba, desafiar los peligros que hay en el exterior de la ‘casa’” (Calmels, 2018, p. 25)

Juegos de vértigo y extravío: se trata de juegos que “se basan en buscar el vértigo, y consisten en un intento de destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso” (Caillois, 1967: 58), mareo, miedo, aturdimiento, confusión de los sentidos, generando un desconcierto orgánico que tiene que ver con pérdida del equilibrio y marearse o sentir la adrenalina que producen esos movimientos incontrolables y la alteración de sentidos. La fuente de placer son las sensaciones de vértigo y extravío, sabiendo que nada malo va a suceder, que la mano segura del adulto está dispuesta.

Juegos de prueba o superación individual – de emulación y auto emulación – de exploración de sus posibilidades: son juegos de hazañas individuales. Se realizan para mejorar los propios resultados. La incertidumbre se basa en los efectos imprevistos. ¡Mirá Señor cómo puedo!, ¡Me está saliendo, Señor! Son frases de los niños y niñas que se escuchan en el cotidiano, mientras se sorprenden al descubrir sus logros. Es intentar, ensayar, probar, lograr y fracasar tantas veces sea necesario.

Juegos de prueba o superación grupal – juegos cooperativos: se trata de juegos de hazañas compartidas a través de la comunicación entre los/as jugadores/as, también denominados juegos cooperativos. La incertidumbre está en que los resultados de las acciones son imprevisibles. Los ensayos, pruebas, logros y fracasos son compartidos ahora con otros y otras.

Juegos de confrontación – duelos amistosos: son juegos en los que la disputa se produce al querer lograr el objetivo planteado en oposición al/los ocasional/es adversario/s. La tensión generada por la competencia está dada por lo imprevisible del resultado. Casi siempre esos juegos tienen reglas establecidas de antemano que los jugadores y las jugadoras van incorporando progresivamente.

Juegos de desafío-reto: son juegos de rivalidad, pero que no tienen el rigor reglamentario de los juegos de confrontación. No hay un/a ganador/a definitivo/a, ya que el juego se reedita una y otra vez. En esa reedición la regla puede modificarse. Son invitaciones espontáneas que convidan a medirse y comparar acciones y capacidades. La tensión también está en lo incierto del resultado.

Juegos populares-tradicionales: los juegos populares-tradicionales son juegos transmitidos oralmente y re-creados de generación en generación. Responden a las particularidades culturales, sociales e históricas de los/as jugadores/as que libremente optan por reeditarlos cotidianamente. Cada comunidad que practica estos juegos los siente como propios. Se desconocen los orígenes de la gran mayoría de ellos. Lo que va variando es la denominación y algunas características particulares en la manera de jugarlos. Por esto, cada comunidad los recrea según sus patrones culturales. Los ejes organizadores de contenidos arriba descriptos responden a las distintas formas en que los juegos populares-tradicionales pueden manifestarse. Jugar juegos populares-tradicionales garantiza el derecho a la identidad de bebés, niños y niñas.

Es pertinente subrayar que se tomará especial atención a los juegos que permitan recuperar culturas lúdicas de la memoria colectiva de las comunidades. De esta manera se fortalece la identidad de bebés, niños y niñas a través de la enseñanza situada.

Contenidos

Ejes organizadores	Contenidos Ciclo Maternal (45 días a 2 años)	Contenidos Ciclo Infantes (3 a 5 años)
Juegos de actuar, crear, representar, aparentar, simular, simbólicos	-Iniciación en Juegos de representación con y sin objetos / elementos/vestuarios. -Improvisación de diferentes situaciones. -Experiencias de Actuar crear-representar-aparentar-similar-	-Anunciación de roles, sostenimiento y variación. -Anticipación de la escena a dramatizar, materiales espacio. -Actuar crear-representar-aparentar -simular -Organización del espacio de juego que generan escenas espontáneas.
Juegos de construcción, armado, desarmado, destrucción	-Exploración de diferentes posibilidades de los materiales. -Armar y desarmar. -Apilar. Superponer; Desarmar. Derribar. -Encastrar	-“Pulal” (juegos con hilos). - Armado de escenarios. -De encastre. -Fabricación de juguetes. -Fabricación de refugios. - Armar y desarmar.

	- Construcción y desconstrucción - Modelar. Amontonar	- Construir, re-construir, desconstrucción. - Modelar, fabricar, amontonar objetos. - Ordenación anticipada. - Anticipación y resultado de lo imaginado. - Combinación de varios elementos para la construcción o fabricación.
Juegos de ocultamiento y búsqueda	- Juegos de esconder y encontrar, aparecer y desaparecer - Ocultar, ocultarse, buscar, descubrir	- Escondida y búsqueda de otros jugadores y jugadores. - Escondida y búsqueda de objetos.
Juegos de persecución y huida con o sin refugio	- Atrapar, agarrar, huir, gatear, correr. - Llegar al refugio.	- Correr, atrapar, agarrar, huir. - Llegar al refugio. Estrategias de huida y de persecución.
Juegos de vértigo y extravío	- Juegos de Sostén: Mecer. Alzar - Girar. Balancear. Subir y bajar. - Tregar y colgar.	- Hamacarse. Marearse. - Dejarse llevar. - Percepción con ojos abiertos / cerrados
Juegos de prueba o superación individual - de emulación y auto emulación – de exploración	- Exploración en pequeños circuitos y recorridos -Arrastre. - Empujar. Tregar. Sostener. Arrojar. Encastrar. - Descubrir. Manipular.	- Recorridos de Laberintos. - Participación en juegos de Puntería, de Emboque. - Emulación y auto emulación. - Exploración. - Superación de resultados anteriores. Proponerse nuevos desafíos. - Búsqueda de estrategias para lograr desafíos personales. Ensayar, probar, fracasar y volver a intentar.
Juegos de prueba o superación grupal – juegos cooperativos	- Rondas simples. - Integración al grupo de pares.	- Integración al grupo de pares. - Comunicación entre los participantes/jugadores. - Estrategia grupal a través de: ensayar, probar, fracasar y volver a probar. - Logro de objetivos junto a otros y otras. - Anticipación de la acción. - Planificación y coordinación de acciones con el grupo de pares

Juegos de confrontación – duelos amistosos		-Establecimiento y modificación del contrato lúdico entre los y las jugadores y jugadoras. - Conocimiento de las reglas de juego - Recreación de las reglas de juego. - Inicio en la elaboración de estrategia, defensa y anticipación
Juegos de desafío - reto		- Convite, Invitación. - Acuerdos de las reglas de juego.
Juegos populares - tradicionales	- Tradiciones lúdicas en las diversas crianzas. - Conocimiento o prácticas de juegos tradicionales significativos en las culturas de bebés, niños y niñas en diálogo con sus comunidades y familias.	- Juegos populares/tradicionales. - Juegos culturalmente arraigados, que fortalecen la identidad individual y comunitaria. - Conocimiento de algunos juegos tradicionales que tienen valor para la cultura del niño, su comunidad y familia

Hay juegos que responden a una sola de estas categorías lúdicas, como así también hay otros en los que puede verse la combinación de más de una según la voluntad y acuerdo entre los/as jugadores/as. Las reglas en estos juegos pueden presentarse de manera implícita o explícita, validadas totalmente si es la expresión de consensos y acuerdos contruidos por los y las participantes antes y durante el juego

El jugar puede transformar, combinar y enriquecer cada una de estas categorías, convirtiendo cualquier clasificación en contingente. La y el docente no solo debe conocer cada una de las categorías arriba descriptas, sino que debe saber jugar para entender lo que sucede. Al reconocer que las situaciones de juego son propiedad de los jugadores y jugadoras, las tensiones buscadas y generadas pertenecen tanto al juego como a quien juega. Este eje no solo explicita el derecho de bebés, niños y niñas a jugar. Sino que a través del mismo se garantiza el derecho al ejercicio de ciudadanía, de participación; jugando y construyendo la regla, negociando, pactando, consensuando, ejercen un poder instituyente,

mediante el juego el niño se familiariza con las reglas y códigos; vive en su propio cuerpo las normas colectivas y la obligación legitimada. Se da cuenta de la necesidad de conciliar los distintos puntos de vista, de aceptar compromisos y adoptar reglas comunes. (Parlebas, 2001; 97).

Las desagregaciones en formatos de juego, juegos populares, juegos de exploración, juegos reglados y otras que existen y conviven al interior del Nivel Inicial están contenidas en estas categorías conceptualizadas. Se necesita por esto una/un docente que enseñe, con capacidad de observación, disponibilidad corporal y actitud lúdica.

Orientaciones didácticas

Espacios – Lugares - Materiales

La organización de los espacios, la disposición de los materiales para jugar, dan cuenta de un estilo didáctico que invita a “comenzar a mirar al espacio y a los elementos que lo pueblan de un modo menos estático, flexibilizando las concepciones de orden y control que tienen la tarea” (Documento de Apoyo N° 2 de 2009). Como señala Marc Auge (1998), el espacio es un concepto más abstracto que el concepto de lugar. En este Campo se entiende que para jugar bebés, niños y niñas se apropian de tal manera de esos espacios que los convierten en lugares de juego donde lo relacional, lo identitario, lo que viene siendo, se sitúa y de esa manera va adquiriendo significado para quienes allí habitan. Donde los jugadores y las jugadoras se apropian de ese lugar, así como se apropian del juego que está transcurriendo.

El desafío está en lograr que los espacios de juego se traduzcan en lugares de juego para las infancias. Esos espacios serán pensados entonces como espacios inclusivos, exentos de peligros; ambientados de tal manera que contribuyan a la construcción de sentidos; pertinentes en función del grupo destinatario y proponiendo una calidad estética que invite a más juego generando un *ambiente lúdico* de bienestar y confianza.

Los materiales desestructurados invitan a múltiples experimentaciones. Disponer esos materiales con algún orden y clasificación armando una *cosoteca* facilitará a los niños y las niñas a descubrir nuevos juegos. Tener esos materiales al alcance de sus manos es también tener en cuenta no solo la independencia de las infancias sino también -en un plano más simbólico- abandonar el poder omnipotente del/la docente.

Proponer a los niños y niñas materiales de juego que no sean solamente los disponibles en el mercado habilita a crear otras manifestaciones y propuestas lúdicas más creativas e imaginativas, además de ponerlos/as en situación de poder tener un pensamiento crítico ante el consumo que nos propone el mercado y los medios de comunicación. Los materiales a su vez, deben estar al alcance de bebés, niños y niñas en cantidad y variedad adecuadas. Esos materiales, así como los juguetes deben permitir potenciar la imaginación de quienes jueguen, usándolos de modo convencional y también de modo no convencional, evitando la presencia de estereotipos sexistas, los discursos del mercado y la influencia de las publicidades para que las infancias puedan jugar con los juguetes y de esa manera no sean jugadas *por* los juguetes.

Distintas propuestas para organizar los espacios

- *Los escenarios lúdicos*, elaborados en función del guión a desarrollar en el juego, “permite que los niños organicen su juego y se tornen presentes, activas y posibles las acciones propias de cada rol en el desarrollo del juego” (Sarlé, 2015: 51). El escenario es el lugar de la escena donde ocurre un acontecimiento y se producen los hechos. Los escenarios invitan, cuentan, dan información, sugieren, pero también pueden inhibir, asustar, cohibir, hacer sentir mal. Pensar la sala del jardín como es-

cenario propone pensar qué se quiere que ocurra allí. Y es el juego lo que debería estar más presente en este espacio. Si las intenciones de los/as docentes son propositivas en lo que promueven y habilitan, la tarea de armar ese escenario lúdico será más sencilla. El espacio necesario para que un escenario lúdico se instale debe ser ante todo flexible, abandonando estereotipos de *rincones*, de lugar para mesas y sillas, de guardado de materiales que no están al alcance de los niños y las niñas, etc. Esta flexibilidad requiere mover no sólo mobiliario cada vez que sea necesario sino también mover *rutinas* sin significado que aún hoy están instaladas sin cuestionamientos acerca de por qué y para qué y, sobre todo, para quiénes. Se podría pensar entonces qué espacios se necesitan para que se produzcan aprendizajes y experiencias significativas. Lo anterior, abre a cuestionarse qué es el orden, para qué y cómo. Pensar la estética no como algo decorativo e *infantilizado* sino como espacio para la metáfora y el pensamiento.

Se debe acordar el ambiente en el que va a transcurrir el juego, y que ese ambiente permita *dejar fluir* el guion que sostiene el jugar. El apropiarse del juego por parte de los/as jugadores/as, es apropiarse también del escenario, agregando o modificando la ambientación en tanto transcurre el jugar. En ese escenario conviven objetos reales e imaginados que dan sostén al guión que va transcurriendo.

La utilización del espacio aéreo de la sala ofrece posibilidades de crear otros escenarios. Colocar tiras elásticas, como redes, habilita colocar materiales para guardar al mismo tiempo que pueden ser usadas para colgar telas (opacas, traslucidas, de diferentes texturas) que dividen el espacio lúdico para crear así varios espacios en una misma sala.

Jugar, escuchar un cuento, descansar bajo un techo de telas; *dibujar, componer* en el piso con materiales de desechos, con telas, con tiras; jugar a *dale que yo soy...* dando vuelta las mesas; transitar laberintos de telas que cuelgan del techo, son algunas de las posibles maneras de habitar el espacio. De esa forma ese espacio se transforma en un escenario lúdico donde otros mundos pueden ser posibles.

Se pueden presentar con más facilidad juegos de dramatización, representación o simbólico, juegos de ocultamiento, juegos de desafíos, juegos de construcción, juegos de prueba o superación individual y juegos de prueba o superación grupal y sus combinaciones, según sea el interés de los y las jugadores/as

- *Las instalaciones estéticas* son “una manifestación de arte contemporáneo que propone un espacio simbólico para representar una idea o mensaje intencionado. [el] espacio ofrecido debe permitir ‘entrar en juego’ a través de diferentes modos de interpretación e interpelación” (Abad, 2014. p.12).

La elección y colocación de los objetos resulta fundamental por su aporte al sentido estético de la instalación y las posibilidades de juego que promueve. Por sus diferentes cualidades, los objetos son portadores de una idea que el bebé, niña o niño descubre y expone a través del juego. Más aún cuando se proponen más de dos objetos para que el/la infante encuentre relaciones inéditas entre ellos. En las instalaciones, los objetos se organizan con una intencionalidad por parte del adulto para establecer una narración a partir de su funcionalidad, sensorialidad, sentido lúdico y simbología. Estas instalaciones se dejan transitar y transformar, permitiendo a los/as bebés, niños y niñas expresar libremente su imaginario simbólico. Invitan a la imaginación a través de la presentación de un espacio estéticamente pensado. Permiten la

aparición de un juego espontáneo que va progresando a medida que el jugador/a se apropia del espacio combinando los materiales según la construcción simbólica que se permitan los y las que allí juegan. Los juegos de dramatización, representación o simbólico, los juegos de construcción y los juegos de prueba o superación individual y exploración aparecen con más facilidad.

- Los espacios *simultáneos* habilitan la aparición de distintas formas de juego donde los intereses de bebés, niños y niñas por participar de uno u otro juego es lo que prepondera. La adecuación de cada espacio está a cargo de los y las docentes, pero al ser intervenido por los/as jugadores/as, se convierten en lugares que pasan a pertenecer a las infancias y por lo tanto, pasibles de ser reacondicionados. Los juegos de confrontación o duelos amistosos, los juegos de construcción, los juegos de dramatización, representación o simbólico, los juegos de prueba o superación grupal, y sus combinaciones según el interés de los y las jugadores/as se presentan con mayor frecuencia.

- *Los Espacios de juegos fijos* son instalaciones que se pueden encontrar en el patio externo, en patios cubiertos (SUM) o en la sala, y que invitan a juegos voluntariamente iniciados por los niños y las niñas. Su presencia debe armonizar el equilibrio necesario entre el riesgo y la seguridad a la vez que admita desplegar un sin número de habilidades, o incluso poder transformar esas estructuras lúdicas en escenarios, guaridas y/o refugios.

Los juegos de dramatización, representación o simbólicos, los juegos de construcción, los juegos de ocultamiento y búsqueda, los juegos de persecución, los juegos de vértigo, los juegos de prueba o superación individual, juegos de confrontación, juegos de desafío, y sus combinaciones son los que aparecen frecuentemente en este espacio.

Tiempos de jugar

La necesaria armonía entre los tiempos personales, grupales e institucionales implica una equilibrada planificación al momento de invitar a jugar. Cada juego y cada jugador/a tienen su tiempo. El interés y el disfrute van siendo en tanto y en cuanto los y las jugadores/as se sientan partícipes fundamentales y necesarios de la actividad.

Se debe tener presente que tanto la invitación a jugar, como el *desarmar* el juego son tiempos que deben ser pensados por los y las docentes. Anticipar el inicio y el término de esos tiempos respeta las expectativas de las infancias. El *después jugamos* debe ser honrado y no ser dicho como promesa incumplida.

Entender que en el Nivel Inicial los tiempos son flexibles concede encontrar los momentos oportunos para jugar juegos conocidos, juegos nuevos, hacerlos propios y repetirlos tantas veces así lo consideren los jugadores y las jugadoras.

Intervención docente en el juego

Los y las docentes necesitan intervenir de manera oportuna cuando de jugar se trata. Los distintos modos de intervención les permitirán orientarse a la hora de saber cómo intervenir según sea la necesidad del momento, intentando en lo posible no invadir e invitando a más juego. Se interviene:

- *Observando y comunicando*: saber mirar y escuchar a las infancias, conocer intereses, necesidades o particularidades como jugadores/as implica intervenir con una mirada atenta hacia los bebés, niños y niñas y la disponibilidad para el diálogo verbal y corporal. Poder interpretar esos rasgos característicos que identifican cada juego y el modo en que se está jugando garantiza y pone en valor el juego que allí transcurre.
- *Interviniendo como jugador/a experto/a*: el docente se asume como un jugador/a más y es reconocido por las infancias como tal, por una posición dialógica y como uno/a más cuando se está jugando. Implica en el/la docente dos gestos: corrimiento⁹⁰ y ruptura⁹¹ (Díaz, L. 2003)
- *Diseñando y facilitando*: el/la docente prepara y provee espacios, materiales, sugerencias y ayudas a las infancias para que desplieguen sus modos de jugar.
- *Delegando*: el/la docente solicita a determinados/as niños/niñas que les expliquen a otros/as compañeros/as aspectos vinculados con el sentido del juego y/o el modo de jugarlo, socializando la experiencia de las prácticas aprendidas y compartidas.
- *Fundamentando*: el/la docente argumenta y explica sobre aspectos ligados al modo de jugar y actuar respecto a otros jugadores/as y también lo hace en relación con el uso y distribución de los materiales, turnos y lugares de juego.
- *Reflexionando*: el/la docente solicita la revisión del modo de jugar, procurando la toma de conciencia por parte de los/as jugadores/as en aspectos vinculados con su manera particular de jugar y sobre las necesidades de seguridad para construir y/o sostener una instancia de juego.
- *Deliberando*: el/la docente habilita la discusión sobre las dimensiones de la forma y el modo de jugar.
- *Interrumpiendo*: en este caso el/la docente enuncia una censura verbal sobre la manera de estar jugando, si el juego muta a situaciones de burla, maltrato y/o abuso o inseguridad.

Ponerse el traje de jugar

La frase que da título a este apartado fue acuñada por las/os docentes de la provincia y da cuenta de la invitación a jugar promoviendo la creatividad e imaginación en los y las jugadores/as. Ponerse el traje de jugar implica:

- Una disponibilidad corporal que denote mensajes claros y entendibles de querer jugar con otros y otras.
- Una actitud lúdica (Calmels, 2018), que se manifiesta en una feliz convivencia entre la comparación (mis brazos son como alas), la metáfora (mis alas) y el disparate (irrumpiendo el orden de la lógica, desarmando el pensamiento lineal) impulsando la imaginación y creatividad de quienes estén jugando.
- La reflexión acerca de la invitación a jugar: ¿es suficiente decir “*vamos a jugar*”

⁹⁰ Constituye una disposición para dejar un rol prescripto sea en lo espacial -de espacio, de escenario- sea en el lenguaje -de un lenguaje basado en lo verbal hacia un lenguaje gestual y de movimiento-; sea en lo pedagógico -se refiere a una mirada del/a niño/a como *jugador /a* y no como *alumno/a*-

⁹¹ Implica romper con la rutina diaria (que también involucra a las formas de relacionarse)

o preguntar si quieren jugar? A veces, las invitaciones surgen a partir de mensajes verbales y/o corporales generados por la sorpresa la cual “se consigue haciendo o diciendo algo que trasciende lo esperado, que descoloca al otro, le ayuda a alejarse de la realidad, le tiende una mano para desprenderse del mundo habitual”, (Rivero, 2011, p. 144). El *desafío* donde el/la jugador/a “provoca al otro, le insta a mostrar y mostrarse que puede hacer aquello a lo que se le invita, y esto provoca emulación” (Rivero, op cit. 144). Otra manera de invitar a jugar es la *imitación*, donde solo basta con ponerse a hacer algo en situación de co-presencia para que los y las demás se sientan convidados/as a jugar.

- La entrada al campo lúdico que se puede realizar construyendo una trama en conjunto que responda a tres simples preguntas que invitan a pergeñar respuestas ingeniosas: *¿Qué somos? ¿Dónde estamos? ¿Qué tenemos que hacer?* A partir de estos tres interrogantes el despliegue imaginativo va construyendo el guion que sostiene el juego mismo.

Hablar de juego *voluntariamente iniciado* y no de *juego libre*, es ubicar ese juego dentro de la dinámica del Nivel Inicial. Es dar lugar a la necesidad de bebés, niños y niñas de iniciar, sostener y finalizar el juego y el jugar a partir de su propia iniciativa, reconociéndoles su estatuto de ciudadanía desde el nacimiento y sus posibilidades de protagonismo y autonomía para pensar, comunicar y comunicarse. Esta es una forma de juego que las y los protagonistas organizan autónomamente en tanto no hay propuesta del/la docente. El espacio físico del patio, el SUM, la sala (o cualquier otro espacio) con los recursos que contenga, es el lugar para jugar juntos/as. La observación de esta situación ofrece a la/el docente información sobre el jugar y los juegos que las infancias pueden sostener. Es un tiempo-espacio que a veces también requiere de las ideas y propuestas de la docencia, como intervenciones tendientes a enriquecer los saberes de los niños y las niñas en relación con los juegos tradicionales, regionales y la resolución de situaciones sociales y relacionales. La intervención docente en esos momentos está dirigida en garantizar el derecho de protección, de participación y de provisión (Lester-Russell, 2011) que asegure la autonomía de los y las jugadores.

Eje estructurante 2: Convivencia democrática y ciudadanías

El Eje de Convivencia Democrática y Ciudadanías comprende un conjunto de conocimientos y saberes definidos desde la perspectiva de los Derechos Humanos y estructurados en torno a las prácticas de la participación ciudadana y de la convivencia democrática, en las experiencias escolares de las Infancias.

Como se expresa en la fundamentación general del Campo de Identidades e Infancias, los Derechos Humanos constituyen el encuadre fundamental de una Educación Infantil que favorezca la constitución de las Infancias y de sus Identidades reconociendo y valorando el potencial de autonomía, creatividad e imaginación de bebés, niños y niñas. Por ello, se reconoce a las Infancias como protagonistas en el ejercicio pleno de la ciudadanía y consecuentemente, en el ejercicio efectivo de la participación real en la construcción y desarrollo de espacios y relaciones sociales democráticas.

Ciudadanías, derechos y convivencia

En este Campo se concibe a la ciudadanía como una categoría política en un estricto sentido de la palabra y no meramente en términos de problemas de adaptación legitimadora del orden vigente (Cullen C, 1998). Desde este enfoque, la ciudadanía configura relaciones fundadas en la igualdad de la condición humana; en el reconocimiento de la diversidad y en un corpus de valores fundamentales como la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la interpretación de la política, el fortalecimiento de lazos sociales y comunitarios.

Los derechos y responsabilidades enmarcan el abordaje de la condición de ciudadanía y la constitución de las identidades, en la construcción del sentido de pertenencia a una comunidad. Ciudadanía y derechos se entrelazan dialécticamente, puesto que solo es posible ejercer la condición ciudadana en la medida en que se defienden y garantizan los derechos por parte del Estado y de la sociedad.

Hanna Arendt (1996), invita a pensar las sociedades democráticas como aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”. Desde esta inscripción se entiende a la educación como un “derecho que da derechos”. Estas proposiciones comprometen y exigen a la pedagogía y a la didáctica en el Nivel Inicial organizar y desarrollar prácticas de enseñanza situadas y estructuradas desde la responsabilidad, el cuidado y la hospitalidad que se requiere para educar al colectivo de ciudadanía infantil. Bebés, niñas y niños tienen derechos de ciudadanía, de constituirse libres, autónomos y críticos, desde el nacimiento.

La responsabilidad ética ante el otro y otra interpela e invita a construir alternativas igualitarias de convivencia democrática. Carlos Cullen (1998), argumenta que enseñar a convivir es enseñar a conocer las pautas de la convivencia, a tener actitudes cognitivas y críticas frente a las normas y saberes que se ponen en juego al convivir.

Categorizar procesos y prácticas de convivencia democrática en clave de ciudadanía exige definir, interpretar y comprender a las Identidades y a las Subjetividades en clave de construcción histórica, considerando la complejidad de las múltiples dimensiones que intervienen en los específicos procesos de constitución.

En los primeros años las infancias constituyen sus subjetividades en los ámbitos de dos instituciones, - Familias y Escuelas Infantiles - en un proceso denominado de socialización simultánea. Bebés, niñas y niños que asisten a la Escuela infantil están socializando en dos espacios sociales, el doméstico correspondiente a las familias y el público, identitario de la institución educativa.

La Escuela infantil como espacio de participación de y en lo público se constituye para las infancias y sus familias en un ámbito de lo común; en un entramado de interacciones que deviene en constantes encuentros (y desencuentros) con otros, otras y con lo diferente —diferentes crianzas, prácticas y modalidades de organización familiar, diversidad cultural, diversidad de las propias lógicas de lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos.

En las múltiples y variadas experiencias escolares las infancias se encuentran e interactúan con la diferencia, mediante procesos inconscientes de percepción y de relación con lo diferente. Al mismo tiempo que se va construyendo el conocimiento y reconocimiento de las estructuras compartidas en sus propias culturas, bebés, niñas y niños van conformando formas de procesar y abordar las diferencias, aprehendiendo el reconocimiento

de otros valores, tanto así como de prejuicios y normas. En otras palabras, la posibilidad de conocerse y reconocerse en la diferencia, siendo conscientes de *quiénes somos*.

En los espacios de convivencia de la Escuela Infantil tienen lugar acciones de la vida cotidiana, tiempos de alimentación, higiene, descanso, juego que se transforman en espacios privilegiados para la enseñanza de pautas, valores, normas, conocimientos y saberes, desde un marco de reconocimiento de la diversidad cultural. En dichas prácticas sociales es posible reconocer múltiples formas de crianzas, de saludos, ritos, rituales, músicas, danzas, vestimentas, formas de celebrar, conmemoraciones. En síntesis, conocer y reconocer la riqueza de las plurales manifestaciones culturales.

Desde una pedagogía crítica, las prácticas educativas son escenarios que invitan a poner en diálogo los diversos significantes, según el origen y formas de entender la vida y el mundo: el Wiñoyxipantu del pueblo mapuche, la celebración del carnaval en algunas provincias, las diferentes celebraciones según la procedencia, países, lenguas, cosmovisiones.

La diversidad cultural y la desigualdad social de los/as sujetos/as que constituyen el colectivo de ciudadanía infantil, requieren de estrategias de intervención pedagógica en la sala y en la Escuela Infantil basadas en los principios de justicia escolar e inclusión educativa. Es decir, estrategias de enseñanza que puedan reflejarse en planificaciones y proyectos institucionales democráticos, cuyo propósito sea la distribución democrática de la cultura como bien común.

Además del carácter abierto e integral que da identidad a la Educación Inicial, el carácter situado de la misma ofrece un marco de abordaje de la diversidad en la Escuela Infantil, con una mirada atenta sobre las infancias en territorios geopolíticos y socioculturales concretos. Al establecer la Escuela Infantil como espacio de encuentro de lo público y lo común, se dilucida la perspectiva política y pedagógica intercultural como principio político educativo para promover derechos irrenunciables de las Infancias.

La perspectiva intercultural constitutiva de espacios de lo común y de lo público, es entendida como práctica y como proyecto social de vida del propio proceso de construcción de las ciudadanías infantiles. Es condición imprescindible para el ejercicio pleno de derechos en un marco de convivencia democrática, en el que se reconozca la diversidad cultural y se valore la riqueza del intercambio.

Este documento sitúa la perspectiva en clave de las diversas identidades culturales. La Provincia del Neuquén constitucionalmente reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios⁹². A su vez, tiene una riqueza migratoria histórica y en permanente movimiento. Abordar lo común y lo público interculturalmente en la Provincia del Neuquén, supone la elaboración de proyectos con el pueblo Mapuche, con los colectivos inmigrantes que implican y a la vez exceden a las Escuelas Infantiles.⁹³

La interculturalidad como principio desafía a generar estrategias de intervención educativa que permitan el despliegue y el intercambio de las diferencias. La enseñanza situada propone visibilizar la constitución local del saber, las prácticas sociales y culturales desde

⁹² Artículo 53° de la Constitución Provincial de la Provincia del Neuquén

⁹³ “una educación intercultural que apunte a la reparación histórica y a la reconstrucción crítica de los parámetros esencialistas y etnocéntricos de la identidad nacional, puede jugar un rol decisivo en el planteo de una nueva y diferente relación entre el Estado y el Pueblo Mapuche” (Diseño Curricular del Profesorado en Nivel Inicial Provincia del Neuquén, 2015, p 181). Y, por supuesto, con las diversas identidades culturales que habitan el territorio.

las que se constituyen las identidades ciudadanas, puesto que garantizar el derecho a la educación, implica prácticas y experiencias de validación, afirmación, reafirmación, fortalecimiento y valoración de plurales saberes.

Educación en relaciones, valores y prácticas de ciudadanía democrática exige el escrutinio crítico sobre contenidos, valores y objetivos de discursos y de esquemas de acción de carácter homogeneizador y disciplinador, presentados e impuestos por el sistema de producción capitalista, como unívoco patrón válido de cultura para ser reconocido /a como integrante de la sociedad. Es en esta interpelación e interrogación de modelos sociales dominantes donde hay que situar la disputa cultural de la diferencia; construir, desarrollar y afianzar una convivencia radicalmente democrática, toda vez que enfrenta y trabaja con el conflicto que supone la pluralidad de creencias, tradiciones, signos y símbolos.

Exige también develar la *naturalidad* que encubre las desigualdades sociales. Desigualdades que se producen y reproducen merced a procesos de dominación social, política y cultural que resultan de una distribución desigual del poder, con objetivas consecuencias de múltiples injusticias limitantes y / o cercenantes de condiciones de vida digna, para grupos y sectores sociales que no participan de los recursos y posiciones de poder. Desencadenantes del sufrimiento que se manifiesta en formas de marginación, discriminación, exclusión de determinados bienes materiales y simbólicos y también en descalificación, negación y / o invisibilización de identidades, posiciones e inscripciones políticas, sociales y culturales oprimidas.

La interculturalidad como práctica política, ética y pedagógica es dimensión sustantiva de concretas políticas de inclusión educativa. Es herramienta necesaria de denuncia y de desnaturalización de las desigualdades, de contribución a la construcción de un orden social justo.

Desde una Educación inclusiva, el estar juntas y juntos en un espacio público de participación colectiva e individual como es la escuela, requiere ejercer una permanente atención a toda forma de exclusión, marginación y discriminación, repudiando los flagelos del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.⁹⁴

La Escuela Infantil alberga las múltiples culturas; colabora con el reconocimiento de la alteridad de diferentes formas de transmisión cultural y estilos de aprendizajes como un valor educativo y social. La enseñanza, desde un paradigma de la diversidad cultural, colabora en procesos de autoestima y valoración de lo propio y en el (re)conocimiento y valoración de las otras expresiones culturales.

Cuando bebés, niñas y niños se encuentran con prácticas y modos que no les son familiares, es factible guiarlos/as hacia la posibilidad de ir más allá del mundo personal, direccionando la formación de ciudadanos y ciudadanas abiertos/as, dispuestos/as a conversar y a participar con alegría de experiencias de intercambio en las que conozcan comprensivamente a otros y otras, se reconozcan a sí mismos/as y se dispongan a interrogar e intentar comprender otros mundos.

La convivencia democrática en la Escuela Infantil

La decisión de educar en y para la convivencia democrática exige distinguir antagónicas posiciones políticas y pedagógicas en las definiciones del orden social democrático. Las

⁹⁴ Plan Nacional contra la Discriminación, aprobado por Decreto N°1086/2005.

posiciones conservadoras de cuño positivista e individualista, entienden a la convivencia democrática como un proceso de adaptación y observancia del orden instituido, por parte de los individuos que conforman la sociedad civil. Por el contrario, las posiciones críticas de cuño emancipador, entienden que la convivencia democrática es un proceso y una práctica de una ciudadanía protagonista, con participación real en la esfera pública y en la que tienen lugar la interpelación al orden instituido y la acción colectiva para fundar otro orden de justicia, libertad e igualdad.

Es desde esta posición político-pedagógica crítica que en este Campo se entiende la educación en y para una *convivencia democrática* en la Escuela Infantil, solidaria con el reconocimiento de las Infancias como sujetos/as de derechos y la confianza respecto de sus posibilidades para el ejercicio del protagonismo y la autonomía, en la construcción del *orden escolar* justo y bueno para todos y todas.

Bebés, niños y niñas construyen activamente su condición de ser ciudadanos y ciudadanas en y desde los posibles espacios de su participación y convivencia en la comunidad. Cuando se impide que los espacios sociales públicos sean habitados por las infancias, los mismos se transforman en “no lugares”⁹⁵ para las propias infancias. La distribución desigual del espacio social, como una de las formas en que se manifiesta la desigualdad de la distribución de la riqueza, condiciona al bienestar de las infancias y las familias.

El derecho al cuidado, al desarrollo sano y a una educación integral requiere de la proyección y planificación de encuentros entre familias y Escuelas Infantiles y de un acompañamiento mutuo, en espacios de intercambio y diálogo para la búsqueda de acuerdos que puedan legitimarse públicamente en pleno ejercicio del derecho a la participación. En la Escuela infantil hay problemáticas a ser tratadas conjuntamente, desde las tareas diferenciadas de las familias y la institución, que deberán abordarse con un horizonte de trabajo en la búsqueda de lo común. Este trabajo gira en torno, por ejemplo, a las diferentes crianzas, a los límites, a los permisos y restricciones, las pautas y preguntas como si es posible abordar las crianzas compartidas entre familias y escuelas o cuáles son los mejores alimentos y/o lugares y horarios adecuados de descanso, entre otras.

En ese camino se entabla un conjunto de expectativas recíprocas que abren la posibilidad de la construcción de un Proyecto Educativo que dé cuenta de aquello que se ha de enseñar a bebés, niños, niñas, durante su recorrido por la Escuela Infantil.

Ahora bien, para hacer posible el cuidado y una educación integral en el Nivel Inicial con el apoyo de las familias, es necesario pensar que “las familias y las instituciones anidan en la comunidad” (Marotta, 2008). Ambas necesitan incorporar una dimensión más amplia de cooperación que sostenga y fortalezca la tarea de cada contexto en las siguientes situaciones:

- El tejido de redes solidarias para que la tarea de criar, cuidar y educar se realice con las responsabilidades y acciones colectivas, en apoyaturas mutuas, en las que los fundamentos de acuerdos y decisiones se funden en los derechos de bebés, niñas y niños;

⁹⁵ Concepto acuñado por Marc Augé (1998) que establece “...cuando un espacio no puede definirse como relacional ni como histórico, definirá a un no lugar”. Los *no-lugares* son aquellos que se configuran en contraposición al lugar que representa la identidad, la historia y las relaciones. En términos de *ciudadanía de infancias*, los *no lugares* se evidencian cuando los espacios sociales públicos, no se dejan habitar por las infancias, negando y restringiendo la posibilidad de construir sus ciudadanías democráticamente.

- el acompañamiento y complementariedad de las prácticas de crianzas y de los aprendizajes que se desarrollan en los hogares, posicionando a las Escuelas Infantiles como espacios plurales en una tarea cooperativa de reconocimiento y respeto de diferentes costumbres, formas y tradiciones culturales de las familias;
- la garantía de los principios políticos pedagógicos y didácticos postulados por el Diseño Curricular, asegurando y promoviendo diálogos y encuentros para la formulación de acuerdos y la consolidación de tramas vinculares en la comunidad, que garanticen el derecho a la participación social y cultural de todas y todos;
- la propuesta de experiencias educativas que alienten a las infancias a expresarse libremente, a tomar decisiones, a hipotetizar, analizar, interpretar y comprender sus efectos. Y que contribuyan a la comprensión de los límites en relación con derechos y responsabilidades, en torno al diálogo y cooperación mutua.

Cooperar significa “operar juntos y juntas”, es decir, darse la posibilidad de participar en un proceso de decisión y de ejecución.⁹⁶

El aprendizaje de la participación depende estrictamente de las oportunidades, posibilidades y condiciones que ofrezca la propuesta de enseñanza y de los apoyos y actitudes de los adultos para escucharlos, mostrar respeto por sus opiniones, confiar en sus posibilidades y animarles a asumir cada vez mayores responsabilidades. Desde la perspectiva de los derechos de la infancia, participación y autonomía están estrechamente relacionadas. (Marco Pedagógico, Diseño Curricular Nivel Inicial 2020).

En suma, la Escuela Infantil se encarga de orientar hacia una convivencia justa en el pleno ejercicio de derechos, libertades y responsabilidades propios y de las y los demás; hacia una participación ciudadana democrática, enseñando a pensar de manera autónoma para aprender a construir lo público. Una construcción que entiende al conflicto como inherente a la esfera pública, puesto que,

Los conflictos forman parte del ambiente social e impregnan de distintas maneras la tarea de la escuela infantil. Será necesario entonces que el jardín no le cierre sus puertas a este aspecto constitutivo de este ambiente social, evitando el planteo de visiones infantilizadas de la realidad. (DCNI, 1995).

Siede (2013) propone pensar la enseñanza considerando el conflicto como oportunidad para la problematización de situaciones. Desde este enfoque problematizador, la intervención docente tiene una función mediadora en la tarea de objetivar y situar el conflicto orientando la problematización por parte de las Infancias. El diseño de las propuestas de enseñanza desde la dimensión ética de la tarea docente configura prácticas de escucha atenta y a la vez parte del reconocimiento de las infancias en su potencial de autonomía, pensamiento crítico e imaginación creadora para la resolución y toma de decisión en torno a un conflicto o situación.

Procesos de enseñanzas de la ciudadanía y la convivencia democrática en la Escuela Infantil, han de ofrecer oportunidades, posibilidades y condiciones para el aprendizaje de

⁹⁶ Véase Tensiones en torno a la Cooperación. Revista Eccleston N°23.

la participación y la cooperación mediante actividades de indagación, interpelación, de construcción de significados, relaciones y juicios que organicen, desarrollen y complejicen el trabajo de identificar, analizar, interpretar y comprender.

El ejercicio de ciudadanía para construir una convivencia democrática se garantiza si se favorece la apropiación de conocimiento socialmente válido que a su vez es construido desde relaciones y reglas de intercambio decididas y aceptadas por las infancias, porque se comprenden, se consensuan sus fundamentos y se interpretan sus consecuencias.

La convivencia democrática en la Escuela Infantil atendiendo a las inscripciones teóricas y metodológicas de este Diseño Curricular, se organiza desde el derecho a la identidad y el derecho fin - el derecho a aprender - en experiencias escolares de conocimientos y saberes que contribuyan a la construcción de un orden escolar justo y de memoria colectiva como valor social e histórico. Las huellas y signos, narrativas, relatos, testimonios orales y/o escritos, formatos materiales y simbólicos, producción artística, documentos, historias, se convierten en patrimonio compartido cuando se hacen presentes en la escuela como contenidos y adquieren un sentido colectivo y formativo para que, desde muy temprano, bebés niños y niñas participen en y de la construcción de una memoria colectiva,

el trabajo en torno a la pedagogía de la memoria excede las paredes de la sala y se dirige a interlocutores adultos, como las familias y la comunidad educativa en general. Diversas oportunidades y situaciones ameritan tratar con las familias, y con otros actores de la comunidad, cuestiones que los adultos pueden pensar juntos en tanto les competen como generación a cargo de la infancia. (Nuestra Escuela, 2015)

A través del abordaje del Eje Convivencia Democrática y Ciudadanías han de construirse conocimientos y saberes emancipadores, que otorguen primacía a la comprensión y acción colectiva en las diferentes esferas de la vida social y colectiva. El conjunto de propuestas pedagógicas situadas y estructuradas sobre el efectivo reconocimiento de bebés niños y niñas como ciudadanos y ciudadanas, como sujetos sociales con derechos - a una enseñanza situada y relevante, a aprendizajes significativos respecto del derecho a la identidad personal y social, a la inclusión, a la participación, al reconocimiento - es el soporte de condiciones de posibilidad para aprender el ejercicio de la ciudadanía y de la convivencia democrática, en experiencias escolares radicalmente democráticas.

Propósitos

- Compartir con las familias expectativas recíprocas que abran la posibilidad de la construcción conjunta de un proyecto educativo que dé cuenta de las enseñanzas que se han de ofrecer a bebés, niños, niñas y a sus familias, durante su recorrido por la Escuela Infantil.
- Propiciar experiencias escolares en la vida cotidiana que posibiliten la convivencia democrática, la construcción y comprensión de pautas, criterios, normas de organización de tiempos y espacios comunes.
- Facilitar en las Escuelas Infantiles espacios de participación donde las infancias, en su condición de ciudadanas/os, puedan ejercer el derecho que tienen de constituirse

libres, autónomos/as y críticos/as, en torno al diálogo y la cooperación, la participación real, la crítica, el debate para la inclusión y búsqueda de justicia.

- Promover el conocimiento de sí y de las/os otros/as; la expresión y comunicación de opiniones, ideas, emociones y sentimientos en experiencias que tengan lugar en el territorio vital que conforman las familias, la escuela, la comunidad de pertenencia y la sociedad en su conjunto.
- Favorecer el intercambio cooperativo para la construcción de sentidos compartidos y valores ligados a la solidaridad, la corresponsabilidad, la igualdad de la condición humana y el reconocimiento y valoración de la diversidad.

Ejes organizadores de contenidos

Los contenidos pertinentes al Eje estructurante Convivencia democrática y ciudadanías se organizan en torno a cuatro Ejes Organizadores:

1. Constitución de subjetividades e identidades. Entre la escuela infantil y las familias. Se trata de los contenidos que, en término de conocimientos y saberes desde el Ciclo Maternal y a lo largo de sus trayectorias por el Nivel Inicial, bebés, niñas y niños habrán de construir en experiencias escolares centradas en la viabilización de procesos de constitución de subjetividades y de construcción de identidades personales y sociales. Comprenden el conocimiento y reconocimiento de sí mismo / a y de otras y otros; la conformación de vínculos escolares en el marco de relaciones de cuidado y de confianza mutua; el reconocimiento, comprensión y valoración de las diferencias en la pluralidad de costumbres, crianzas, configuraciones familiares y formas de ser y de estar.

Los contenidos del eje se fundan en la consideración de la subjetividad como una construcción esencialmente social. Asumida y vivida por las personas en sus existencias particulares, se va conformando socialmente y encarna en singularidades psíquicas, en aquello que nos constituye individualmente, en existencias únicas e irrepetibles. En este sentido, las instituciones familia y escuela se vuelven relevantes en la construcción de subjetividades e identidades personales, movimiento dialéctico de constitución.

2. Convivencia democrática y ciudadanía en la vida cotidiana. Este eje organiza el conjunto de contenidos relativos a las relaciones y prácticas de convivencia en experiencias cotidianas en la Escuela Infantil. Contempla formas y modos de participación real en actividades compartidas, en procesos de construcción conjunta de normas, pautas y límites; en la construcción de alternativas y de formas de resolución de conflictos, hacia la conquista de una progresiva autonomía en el proceso y en las prácticas de constitución de ciudadanía. Incluye el reconocimiento y valoración de la escucha, el ejercicio del diálogo, los intercambios e interacciones en la diversidad de situaciones y experiencias colectivas; procesos de identificación, análisis, interpretación, comprensión y valoración de las diferencias en el ámbito de lo común. Comprende el conjunto de conocimientos y saberes inherentes al ejercicio de derechos, responsabilidades y obligaciones que se corresponden con relaciones y prácticas de convivencia democrática y de participación real en los espacios sociales públicos.

3. Educación intercultural e identidades personales y sociales. Este eje conjuga el conjunto de contenidos pertinentes a un corpus de conocimientos y saberes

sostenedores de procesos constitutivos de construcción de identidades personales y sociales de las Infancias, desde historias familiares y plurales expresiones culturales contenidas en relatos, sucesos presentes y pasados, huellas y demás elementos significativos. Incluye prácticas de reconocimiento, comprensión y valoración de la diversidad cultural expresada en modos de vidas, crianzas, costumbres, creencias, tradiciones, prácticas productivas en el complejo de dimensiones de la vida humana. Contempla experiencias de organización, intervención y participación real en festejos escolares, fiestas populares, festejos de la comunidad. La experiencia escolar se sitúa en un conjunto posible de experiencias socio- culturales más amplio y en diferentes contextos, que permitan comprender, relacionar y valorar lo común y lo diferente en los sentidos y significados atribuidos y contenidos en las diversas prácticas sociales.

4. Infancias, derechos humanos y memoria colectiva. Este conjunto de contenidos se organiza desde la relación Derechos Humanos y Memoria, entendiendo a la Memoria como registro y conservación de la experiencia y como el recurso con que la constitución social de la subjetividad y de las identidades disponen del pasado; recuperan las experiencias del pasado, las interpretan y resignifican colectivamente para comprender mejor el presente. La estricta relación con los Derechos Humanos moviliza la Memoria, tanto para identificar y poner en debate las injusticias sufridas, como discutir e intervenir respecto de las injusticias que tienen lugar en el presente. Los contenidos movilizan hechos, sucesos, procesos del pasado reciente y del presente. Contenidos atentos respecto de los intereses y sensibilidades de niños y niñas y con sostenido compromiso en la defensa de los Derechos Humanos, la Democracia, la Paz.

Contenidos

Ejes organizadores	Ciclo Maternal (45 días a 2 años)	Ciclo Infantes (3 a 5 años)
Constitución de subjetividad e identidades entre la Escuela infantil y las familias	- Participación en actividades de cuidado y crianzas. - Experiencias de constitución de subjetividades en situaciones sociales y culturales ligadas a la diversidad de crianzas, a diferentes configuraciones familiares, a distintos lenguajes, valoraciones y normas. - Inicio en el reconocimiento y valoración de diferentes costumbres, objetos culturales, figuras de apego y de diversas formas culturales de cuidados: de acunar, alimentar, jugar, cantar, acompañar, vestir, otras.	- Vínculos y redes de sostén y cuidados: relaciones de respeto mutuo y cuidado entre las infancias, las instituciones y las familias. - Reconocimiento de las diferentes configuraciones familiares, colectivos sociales y modos de cuidados: valoraciones, normas y pautas. - Construcción de vínculos de confianza y lazos de filiación en la construcción de la identidad personal y social. - Diferentes costumbres, objetos culturales, diversas formas y pautas culturales de crianzas y cuidados.

	- Inicio en el reconocimiento de la sucesión de acciones que conforman vínculos en experiencias de cuidado en la vida cotidiana: higiene, alimentación, descanso, recreación. - Progresiva construcción de sí mismo, misma y diferenciación en experiencias de reconocimiento del nombre propio, de sus pares y adultos/as significativos/as.	- Acciones que conforman vínculos en diferentes experiencias de cuidado, en la vida cotidiana: higiene, alimentación, descanso, recreación. - El conocimiento de sí y de las y los otros /as en experiencias escolares cotidianas, en el proceso de construcción de la subjetividad, identidad personal y social.
Convivencia democrática y ciudadanía en la vida cotidiana	- Construcción de vínculos afectivos básicos: apego y amistad en experiencias, juegos y tiempos compartidos. - Experiencias de comunicación e interacción afectiva con adultos/as significativos/as en la Escuela Infantil. - Inicio en la construcción de vínculos de confianza en sí mismos y sí mismas y con las y los otros/as en actividades cotidianas. - Construcción de espacios significativos en la Escuela infantil: la sala, los espacios propios y compartidos: de descanso, higiene, juegos y otros. - Iniciación en las relaciones de convivencia entre pares, en las situaciones cotidianas durante las actividades conjuntas (acercarse, acariciar, compartir objetos personales) - Conformación de relaciones afectivas a través del sostenimiento en brazos, de la voz, caricias, sonrisas, gestos, palabras. - Progresiva participación en las diversas actividades cotidianas de cuidado. - Percepción creciente de y confianza en sus posibilidades y capacidad para realizar tareas.	- Reconocimiento y valoración de los otros, las otras /alteridad, como iguales y diferentes. - Constitución de vínculos de compañerismo, de amistad, de cooperación y cuidado. - Construcción conjunta de normas y límites en la resolución de conflictos (verbales, físicos), en la convivencia cotidiana, en términos de derechos y deberes - Reconocimiento y respeto de diferentes valores, normas y límites, acordados colectivamente y que se comparten en la convivencia. - Experiencias de reconocimiento y valoración del diálogo y la conversación en la construcción de acuerdos y enriquecimiento propio y colectivo. - Conformación de espacios comunes y propios. - Diversas formas de habitar los espacios: identificación, señalamiento y aceptación de límites para habitar y convivir con otros y otras. - Valoración de la escucha atenta y de ser escuchados/as, en conversaciones e intercambios para la toma de decisiones.

	-Iniciación en el conocimiento de normas, pautas, modos de interacción, hacia la participación progresiva en actividades cooperativas. -Participación en acciones compartidas en espacios de juegos. -Interacciones con pares y adultos/as al colaborar en acciones cotidianas. -Reconocimiento de sus pares mediante la participación progresiva en actividades compartidas. -Realización de acciones cada vez en forma más independiente y segura. -Paulatina identificación de sus pertenencias. -Adquisición progresiva de un ritmo cotidiano través de hábitos de alimentación, descanso, sueño y juego. -Percepción creciente de tiempos de espera en relación con la satisfacción de necesidades y tiempos para compartir juguetes, turnos de juegos, para participar de actividades y espacios y para recibir la atención de la/el docente. -Vínculos y relaciones afectivas a partir de experiencias compartidas de juego y encuentros. - Reconocimiento y apropiación de espacios comunes y propios, diversas formas de habitarlos.	-Relaciones afectivas con otros y otras, a partir de diferentes modalidades y vinculaciones en experiencias y juegos. -Conocimiento de sí y de cada una y cada uno, en acciones conjuntas, intercambios y encuentros interpersonales. -Conformación del sentido de compañerismo y pertenencia al grupo. - Generación y consolidación de la confianza en uno/a mismo/a y en los/as pares, para preguntar, plantear iniciativas y comunicar. -Construcción de valores de convivencia, vinculados al cuidado de sí mismo y de sus pares, en relaciones interpersonales. -Experiencias de pertenencia grupal, desde la comprensión de las diferencias y consolidación de lo común, en momentos de mayor o menor acuerdos y situaciones de resolución de conflictos. -Conocimiento de los derechos de las infancias a través de experiencias en situaciones cotidianas. -Identificación, comprensión, construcción consensuada y valoración de pautas, criterios, normas sociales e institucionales de regulación de la convivencia democrática en tiempos y espacios comunes. Contenidos, sentidos, propósitos y beneficios de la regulación.
	-Experiencias de conformación y reconocimiento de límites y acuerdos para habitar y vivir con otros y otras en distintos espacios sociales. -Participación en experiencias sociales y culturales de la comunidad	-Espacios de participación en la escuela infantil que visibilizan las voces de las infancias: asambleas, exposiciones, otras. Espacios de filosofías e infancias.

	-Las familias y la Escuela infantil como espacios de participación ciudadana: introducción a la construcción de acuerdos de cuidados, de proyectos comunes, organización para las conquistas de derechos de las infancias.	-Las familias y la Escuela infantil como espacios de participación ciudadana: construcción de acuerdos de cuidado, de proyectos comunes, organización para las conquistas de derechos de las escuelas infantiles. -Espacios de la vida comunitaria: públicos, físicos y simbólicos. -Participación en espacios sociales públicos, en lugares pensados para las infancias, e identificación y participación en los "no lugares" como espacios de conquistas/ disputas. -Construcción y aproximación a la participación ciudadana en eventos de la vida democrática: elección de autoridades y otros mecanismos, procedimientos y prácticas de participación ciudadana. -Propuestas de espacios de participación. -Consejos de niños y niñas en las ciudades. -Participación en instituciones de gobierno de las ciudades: Concejos deliberantes, municipios, otros.
Educación intercultural e identidades personales y sociales	- Construcción de la identidad personal y familiar desde la propia historia y la familiar en: . relatos de eventos y sucesos pasados y presentes, . huellas, objetos, testimonios . fotografías, con significados afectivos. -Reconocimiento y valoración de las diferentes crianzas, culturas, costumbres, formas de cuidado. -Acercamiento a experiencias culturales compartidas que representan fiestas y celebraciones familiares y populares en las comunidades.	-Construcción de la identidad personal, familiar, social en: . eventos y sucesos pasados y presentes: . relatos, huellas, objetos, testimonios, . fotografías, con significados afectivos e históricos. - Diferentes culturas, costumbres, formas de vida cercanas y lejanas, ampliación y enriquecimiento de las propias -Conocimiento, valorización y recuperación de experiencias lúdicas familiares, históricas, regionales, tradicionales y/o actuales.

	-Participación en espacios sociales y públicos de la comunidad. - Reconocimiento de diferentes expresiones culturales. -Valoración y reconocimiento de las diferentes culturas e identidades. -Reconocimiento de la diversidad cultural: derechos y obligaciones, modos de vidas, crianzas, cultura, trabajos y actividades específicas y visiones de mundo, conmemoraciones en la comunidad que habitan. - Acercamiento a las culturas de pueblos originarios. - Cultura e historia del pueblo Mapuche como pueblo originario de Neuquén y otros pueblos originarios del Territorio argentino, desde una perspectiva histórica del ayer y el hoy. - Experiencias que den cuenta de la crianza en el Pueblo Mapuche y otros pueblos que habitan en el suelo argentino, en los primeros años y la transmisión de generación en generación que hacen a su identidad territorial y familiar. (Lenguaje, canciones, juegos, danzas, ceremonias, elementos de la cultura, mitos y leyendas).	-Participación en Actos escolares, fiestas populares y festejos: Representaciones sociales de los diferentes actores/as. - Tradiciones, costumbres, creencias, hábitos de acuerdo con contextos de vida. - Experiencias culturales compartidas en espacios públicos. -Diversidad cultural: instituciones sociales comunes, objetos que dan cuenta de la identidad y saberes, formas de vida, alimentación, sociedad y conformación. - El derecho a la inmigración y a la migración. - Relaciones sociales que se dan en una comunidad. Interacciones, posiciones, relaciones de poder, oficios, necesidades que implica la convivencia construidas culturalmente. - Conmemoraciones, tradiciones, historias y la construcción de identidades colectivas. - Fiestas populares y el lugar de las infancias. - Culturas de pueblos originarios - Cultura del pueblo Mapuche como pueblo originario de Neuquén y otros pueblos originarios que habitan en el suelo argentino desde una perspectiva histórica del ayer y el hoy.
		Crianzas de niños y niñas y la transmisión generacional que hacen a su identidad territorial y familiar: lenguaje, canciones, juegos, danzas, ceremonias, elementos de la cultura, - Valoración de aspectos culturales comunes y diferentes. Lectura de cuentos, mitos y leyendas.

		- Conocimiento de diversidades de juegos y actividades. - Iniciación en formas y aspectos culturales de diferentes Pueblos Originarios y otros pueblos - Costumbres. Ritos. Cosmovisión. - Prácticas sociales y culturales en comunidades en contextos rurales y en contextos urbanos.
Infancias, derechos humanos y memoria colectiva	- Experiencias de participación en escenarios y actividades y expresiones del arte de otras culturas, de tiempos históricos locales, regionales, de las prohibidas durante dictadura, como acervo cultural de la memoria. - Huellas, lugares y sitios de la memoria en el contexto próximo de las infancias.	Identificación, análisis, debate respecto de situaciones conflictivas de la vida cotidiana, relacionadas con el ejercicio de derechos y responsabilidades de la vida social - Conocimiento y valoración de su historia social, desde algunos episodios de nuestra historia, a través de testimonios del pasado reciente. - Huellas, lugares y sitios de la memoria en el contexto próximo de las infancias. - Contextos de dictadura militar y el derecho a la identidad. - Malvinas y la guerra: el valor de la paz para la resolución de conflictos. - Las expresiones del arte prohibidas durante dictaduras como acervo cultural de la memoria. Los conflictos sociales y socio – ambientales del presente en su relación con los procesos de conformación. Intereses y posiciones en pugna, la situación de Derechos Humanos comprometidos. Experiencias y situaciones locales, regionales de las Infancias, en relación con políticas y prácticas de consagración, defensa y garantías de Derechos Humanos Fundamentales y de conculcación, vulneración de Derechos de las Infancias.

Orientaciones didácticas

En relación con los fundamentos, propósitos y contenidos del Eje de Convivencia Democrática y Ciudadanías, se desarrolla una serie de Orientaciones Didácticas a ser consideradas en la construcción de propuestas de enseñanza en la Escuela Infantil. A modo de apoyos, las orientaciones se presentan como una forma de configuración flexible de la enseñanza, en tanto guía y soporte. Se organizan por títulos distintos, pero acordes a la fundamentación y los contenidos y se sugieren recursos como ejemplos para ampliar las orientaciones.

El eje estructurante propone contenidos de enseñanza pertinentes a la construcción de la subjetividad e identidad y el ejercicio de ciudadanía desde una propuesta de educación intercultural que, además de entramarse con los ejes del Juego y del Jugar y de Educación Sexual Integral, estructurantes del mismo Campo, encuentra en los contenidos del Campo de Ambiente una estrecha vinculación, en relación con los procesos de construcción del conocimiento social e histórico (tiempo, espacio, sociedades y sus relaciones). Este conjunto de conocimientos y saberes tiene la finalidad y la función de favorecer los procesos de construcción de las identidades de las infancias conformando un corpus de contenidos específicos. La selección y organización de contenidos que realice cada docente para desarrollar propuestas de enseñanza situada, requiere de un trabajo de articulación de contenidos al interior del mismo Campo y entre Campos, Área y Eje Transversal, de acuerdo con el recorte a ser enseñado y a los aprendizajes a propiciar, (a quiénes, cuándo, dónde, para qué, por qué).

Diferentes crianzas entre familias y la Escuela Infantil

Al preguntarse acerca de si es posible la crianza compartida entre familias y escuelas, surgen interrogantes en torno a los espacios y tiempos para las actividades cotidianas y experiencias de bebés, niñas y niños, como cuáles serán los mejores alimentos, los lugares y horarios de descanso adecuados, para cada uno y una y para todas/os, en la Escuela Infantil. El intercambio familias y escuela se transforma en buenas oportunidades para el abordaje de dimensiones de las crianzas que, como tareas diferenciadas de las familias y de la institución educativa, se transformen en espacios de conversación, en encuentros cálidos, compartidos con y entre las familias en búsqueda de criterios comunes y de la construcción de acuerdos de cuidado. Es fundamental organizar y viabilizar situaciones de diálogo para establecer acuerdos y acompañamiento entre familias y Escuela Infantil, que no sólo puedan tener lugar durante las entrevistas iniciales y reuniones con las familias y otros encuentros, sino también en propuestas para pensar, proyectar y diseñar tiempos y momentos de acciones conjuntas.

En las experiencias generadas colectivamente, las familias, bebés, niñas, niños y docentes pueden establecer qué expresiones de las culturas familiares serán compartidas en la Escuela Infantil, por ejemplo: tipos, hábitos y modos de elaboración de alimentos; prácticas de cultivos de alimentos; confección de juguetes y otros proyectos y acciones cotidianas que permitan la participación y el encuentro. Se hace referencia aquí a actividades de desayunos y meriendas compartidos; visita de un familiar que relate una experiencia, entre otras posibilidades a definir por cada grupo e institución. Bebés, niñas y niños podrán vivir estos espacios en torno a contenidos vinculados a la participación, la convivencia, la cooperación, la escucha mutua, el respeto, el enriquecimiento recíproco, la búsqueda de acuerdos desde las diferencias y el goce en el compartir. La convivencia de las Infan-

cias en la Escuela infantil se favorece mediante la enseñanza de contenidos en torno a los límites, permisos, restricciones y normas que implica un trabajo junto y con las familias.

La comunicación y socialización de saberes y prácticas se inician en la cotidianeidad del hogar y en la Escuela infantil se sistematizan y enriquecen, complementando y profundizando lo que se aprende en los contextos familiares. A su vez, los Proyectos Pedagógicos darán cuenta de estos postulados para garantizar prácticas en las que se puedan construir acuerdos entre las infancias, las familias y la Escuela Infantil. Proyectos y actividades que posibiliten establecer formas de socializar las diferentes culturas, crianzas, costumbres, expresiones y creaciones artísticas, mediante relatos, testimonios, materiales audiovisuales, impresos, objetos familiares y de las culturas de pertenencia, muestras de prácticas y producciones familiares.

Enseñar y aprender la convivencia democrática

La vida en común compromete espacios, valores e intereses compartidos, - dónde, cómo y con quiénes -, que son principios para reconocer y construir en la Escuela Infantil. En un marco de conversación dialógica y en el seno de situaciones cara a cara⁹⁷, se favorece la deliberación respecto del desarrollo de la vida cotidiana de la Escuela Infantil. El diálogo respetuoso y sostenido en el tiempo, es la herramienta para la construcción de acuerdos y la resolución colectiva de conflictos en los ámbitos grupales, en las salas y en la institución educativa. Relatos, cuentos, canciones, imágenes de experiencias que reflejen diálogo, debate, acuerdos, objetos comunes, la vida grupal -en espacios al aire libre o internos- pueden ejemplificar formas de convivir democráticamente.

La cooperación, por ejemplo, a la hora del desayuno o la merienda, la colaboración en el orden de los espacios comunes, son prácticas que favorecen la constitución subjetiva del sentido de convivencia, así como la comunicación y participación creciente en actividades de cuidado. Ayudas mutuas entre pares, percepción creciente de tiempos, hábitos, reconocimiento de la importancia, eficacia y valor del diálogo y del ejercicio de la autonomía para decidir, son experiencias que en la convivencia cotidiana de la escuela Infantil se pueden vivenciar con la mediación docente y el contenido propuesto.

Desde una fase de problematización en términos de Isabelino Siede (2013), el ejercicio de la participación real de las infancias puede proponerse para pensar, debatir en asambleas qué juegos⁹⁸, juguetes, espacios (patio exterior, pasillos, y otros espacios) desean, necesitan en las escuelas infantiles. Y también extender la experiencia escolar para poner en debate otros espacios sociales públicos del barrio, la ciudad, el pueblo, el paraje rural.

Existen diversas expresiones artísticas en nuestro país y en el mundo que colaboran para generar experiencias y pueden ser el puntapié para conversar sobre los temas mencionados. Un recurso para sugerir en este sentido es el personaje Juanito Laguna de Antonio Berni⁹⁹. Con sus obras pueden proponerse debates acerca de lo que significa un “no lugar” para las infancias y la reflexión acerca de espacios de la vida comunitaria públicos, físicos y simbólicos. Además, estas experiencias también pueden colaborar con el abordaje de

⁹⁷ Lévinas, Emmanuel (1987).

⁹⁸ Ver Orientaciones didácticas del Eje estructurante de los Juegos y el Jugar en este mismo campo de Identidades e Infancias.

⁹⁹ Antonio Berni (1905-1981), fue un pintor, grabador y muralista argentino con un posicionamiento de crítica, denuncia y compromiso con la desigualdad social.

contenidos como el reconocimiento de las diferentes configuraciones familiares, colectivos sociales y modos de cuidado. En la web es posible encontrar páginas como Edu.ar, donde se localizan recursos y secuencias didácticas para abordar diferentes contenidos relacionados, con un compromiso ético.

Ciudadanía, bebés, niñas y niños

La solidaridad, la corresponsabilidad, la interpretación de la política, el fortalecimiento de lazos sociales y comunitarios, la igualdad de la condición humana y el reconocimiento de la diversidad que nos hace singulares, es el corpus de valores que estructuran la definición de ciudadanía en este Diseño Curricular. Las propuestas de enseñanza desde este encuadre ético favorecerán la participación real de bebés, niños y niñas, a la vez que se los posiciona como protagonistas de los procesos de aprendizaje.

El aliento para expresarse libremente y propiciar experiencias de enseñanza de la escucha atenta, la toma compartida de decisiones, el diseño de alternativas para intervenir, colaboran con el aprendizaje que implica obrar de acuerdo con las decisiones tomadas y la comprensión de cuáles son los límites que imponen a su libertad, los derechos y libertades de los demás. La creación de escenarios y el diseño de instalaciones, configuran espacios de posibilidades para que las infancias puedan elegir a qué jugar, cómo hacerlo; seleccionar aquello que les gusta, les causa placer; decidir respecto de aquello que no les agrada. Autoras y autores que se trabajan en el Marco Didáctico de este Diseño Curricular, desarrollan aportes pertinentes y actualizados de las configuraciones del espacio y las propuestas de enseñanza para planificar la experiencia escolar en la escuela infantil. Rosa Violante (2013), expone la multitarea y la construcción de escenarios como dispositivos pedagógicos privilegiados en la Educación Inicial. Por su parte, Javier Abaad y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez (2014), argumentan sobre el contexto de simbolización y juego de 0 a 6 años y Fabrizio Origlio (2005,2007), realiza la propuesta de las instalaciones como los Itinerarios didácticos.

Estos dispositivos orientan la construcción de propuestas de enseñanza vertebradas desde la construcción de la ciudadanía de bebés, niñas y niños. Es decir, propuestas que posicionan a las infancias como protagonistas en la construcción de normas y límites, en la resolución de conflictos a partir de la valorización del diálogo como herramienta para el enriquecimiento propio y colectivo. Además de elegir a qué jugar, se puede propiciar que las infancias propongan y justifiquen diversas formas de habitar los espacios y de convivir con otros y otras, trabajando las relaciones afectivas a partir de diferentes modalidades y vinculaciones en experiencias y juegos.

Otros espacios para la participación, interacción y ejecución son los Consejos de Niños y Niñas que se pueden organizar en la institución como espacios donde se delibere y proyecten propuestas que sean parte de los Proyectos Educativos Institucionales.

Tonucci (2011:17) advierte que “al consejo de los niños se entra por sorteo, no por mérito, y sobre todo no resulta de una competencia entre niños”. Explica también que,

En este sentido, la fuerza simbólica y también alternativa de un instrumento como el consejo de los niños ejerce un poderoso rol evocador, y el manual que enseña a construir el consejo y a hacerlo funcionar, es un motor operativo destinado a poner en marcha una práctica que se nutre de las sugerencias de los

niños para hablarle al mundo de los adultos. Se trata de un diálogo muy instructivo, a través del cual es posible experimentar una nueva capacidad de escucha, y a probar un nuevo orden de las cosas. (Tonucci, op cit.p.14)

En sintonía con las propuestas que orientan configuraciones didácticas que garanticen el pleno ejercicio de ciudadanía de las infancias, se propone abordar los derechos de bebés, niños y niñas desde el humor, el arte, la literatura y la filosofía. Las prácticas de enseñanza deben propiciar el conocimiento de los derechos de las infancias a través de experiencias en situaciones cotidianas. Hay múltiples materiales de Paka-paka y Canal Encuentro en programas y contenidos producidos por la Televisión Pública argentina. Paka-paka es un vocablo quechua que significa Juego a las escondidas y es el primer canal público destinado a las infancias de América Latina. Uno de estos interesantes recursos que ofrecen estos canales es *"La asombrosa excursión de Zamba"*, un dibujo animado en el que un niño vive diversas aventuras; resuelve situaciones con pares y con autonomía; comprende y problematiza sucesos que acontecen en diversos tiempos y espacios. Además, aborda modos de construcción de la memoria y de su transmisión a niños y niñas. Canciones como *Yo quiero* de Rubén Rada¹⁰⁰, pueden utilizarse para promover el ejercicio de ciudadanía, enseñanza y abordaje de los derechos de las infancias.

Desde el enfoque de Filosofía e Infancia, es posible generar condiciones de apertura a *experiencias de filosofar entre las infancias*, espacios para pensar juntos/as-no igual- hacia la conformación de comunidades de niñas y niños con pensamientos propios. El acto del pensamiento es un acto político; es el empoderamiento de las infancias (Kohan 2014), en tanto que pensar juntos/as, contiene una acción democrática potente en la construcción de ciudadanía, - dar la palabra a las infancias como acto político (*parresia griega*), en territorio propio -.

Se trata de habilitar en la Escuela Infantil, tiempos y espacios de cuidados y de confianza, que garanticen la circulación de la palabra y la propia expresión, en conversaciones donde el preguntar y preguntarse, el escuchar y respetar los diferentes pensamientos, conformen climas de participación y convivencia. Impulsar el protagonismo de las infancias, su expresión y participación con sentido de comunidad, se fundamenta en uno de los derechos especialmente considerado en la Convención de los Derechos del Niño, Artículo 13: "el derecho a la libre expresión de niñas, niños y adolescentes: *el derecho a la palabra*".

Derechos de las infancias

Los derechos al cuidado, a la identidad, al reconocimiento, a la participación, son fundamentales para convivir en la diversidad. Tal como se explicita en el Marco Pedagógico de este Diseño, el derecho a la Identidad requiere asegurar otros derechos que en la Educación Inicial constituyen contenidos y aprendizajes escolares como aprender la lengua materna, aprender a expresarse y comunicarse en libertad y comprender la cultura de referencia desde los primeros años de vida para que las infancias puedan construir su identidad. A la vez, conocer otras culturas, otros modos de entender las crianzas, otros objetos culturales que no son los propios, son condiciones que colaboran a ir más allá del propio mundo y abrir el juego a la multidimensionalidad propia de sociedades pluriculturales. Relatos de celebraciones en las que hayan participado con sus familias en su barrio

¹⁰⁰ Músico, compositor, percusionista, cantante y actor uruguayo

o comunidad, descripciones de cómo se organizan, qué alimentos se preparan, cómo se reparten las tareas entre las personas, son experiencias de la diversidad que pueden ampliar el horizonte cultural de las infancias y ser contenido de enseñanza privilegiado para el ejercicio de ciudadanía en el marco de la convivencia democrática. Es el sentido colectivo, participativo, cooperativo y el lugar de las infancias en dichas prácticas, punto de partida para intercambiar preparaciones, una receta, los alimentos que allí se ofrecen, el valor nutricional (contenidos que pueden ser puestos en relación con los propuestos por el eje estructurante - Las Ciencias Naturales y el conocimiento del Ambiente -). Contenidos que adquieren significatividad cuando se trabaja quiénes y cómo los preparan, cómo han conocido esa receta, quiénes se la comunicaron y / enseñaron, por qué esa comida, qué significado tiene, de dónde viene, cómo las niñas y los niños pueden participar, y así otros significados y sentidos que hacen a la construcción de las identidades personales, familiares y sociales.

¿Cómo lo decimos?

Es importante colocar la mirada y la acción en cómo nos expresamos en los planos afectivo, social y ético para cuidarse y cuidar a otras/os. Por ejemplo, las conversaciones entre compañeros, compañeras docentes de la Escuela Infantil acerca de los modos y formas en que nos vinculamos y comunicamos; las maneras de cuidar y cuidarse, teniendo en consideración a los otros y otras en el compartir estados de ánimo, expresión de sentimientos y emociones. Se trata de conformar espacios de conversaciones entre infancias y docentes acerca de las formas, los dichos, los motivos de burlas y las formas de referirse a sí mismo/a, el otro y otra. Se enseñan de este modo contenidos en torno al conocimiento de sí y de las otras y otros, a la autoestima y al reconocimiento de sí y de las otras y otros, como seres valiosos en su singularidad.

Somos iguales y diferentes

La serie de Cuadernillos de INADI, para el Nivel Inicial, ofrece orientación para enseñar contenidos respecto de la construcción de pensamientos no discriminatorios que enfrenen prejuicios y desvalorización de las/os otras/os en tanto diferentes. Son materiales que contribuyen sensiblemente a poner en evidencia la injusticia de la desigualdad y el valor cultural de las diferencias. En la dialéctica de lo igual y lo diferente; las enseñanzas respecto de los procesos de construcción de identidades pueden abordarse mediante el arte y la literatura. Por ejemplo, la poesía *¿Quién le puso nombre a la Luna?* de Mirta Goldberg (2005) abre la posibilidad de valorizar el nombre propio como síntesis de la identidad personal y de relacionarlo con la identidad familiar y cultural.

Interculturalidad e identidades

La perspectiva intercultural interpela y cuestiona la construcción de modos de pensar y de actuar naturalizados e incentiva la identificación, análisis y discusión sobre discursos, imágenes, expresiones y prácticas de carácter colonialista, racista, y sus efectos de discriminación, subalternización y/o negación de la diversidad cultural. Se propone entonces un recorrido de vinculación efectiva con la riqueza de las diferentes culturas en general y con las culturas de los pueblos originarios en particular, a través del arte, la narración oral, los juegos, símbolos, signos de sus cosmovisiones y mediante:

- Cuentos, relatos, juegos, dibujos que narren leyendas, historias y comuniquen experiencias, prácticas y cosmovisiones de pueblos originarios en una visión desde el presente.
- Objetos materiales y simbólicos, juegos, leyendas, poesías, juegos, ceremonias del Pueblo Mapuche en estricto respeto por los sentidos y significados que tienen. Canciones de cuna como *Epew* de Anahí Mariluán – cantora mapuche- y Soraya Maicoño, titiritera y cantante mapuche, dicen mucho sobre las formas de crianza. El dibujo animado *Pichintún*¹⁰¹, construcción audiovisual chilena, contiene el relato de una niña mapuche que muestra sus experiencias, formas de vida y tradiciones y difunde historias de niños y niñas pertenecientes a los pueblos Rapanui, Aymara y Mapuche.
- Cuentos, juegos, dibujos, leyendas, relatos, historias y experiencias de culturas migrantes y otras, en tanto valiosas expresiones de la diversidad cultural en el fortalecimiento y expansión de la perspectiva intercultural y en sus contribuciones a la constitución social de subjetividades e identidades, en clave democrática, humanista y emancipadora.

El aprendizaje del encuentro intercultural se favorece con propuestas pedagógicas que *abran las puertas de la Escuela Infantil* a los relatos de abuelos, abuelas, familiares, a las narraciones de miembros de las comunidades de pertenencia de niños y niñas.

Recursos como el discolibro *Luna con duendes, Canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir* de López, García Lorca y Spiller (2013), presenta contenidos de la pluralidad cultural Latinoamericana y mundial a través de la sensibilidad y la calidez de canciones y arrullos de cuna. Convocar al encuentro y al proyecto conjunto en la escuela infantil y en otros y diversos espacios públicos en los que se desarrolla la vida de la comunidad; hacer públicos nombres, territorios de procedencia y pertenencia, historias familiares y comunitarias; construir y compartir árboles genealógicos, son actividades relevantes en el conocimiento y reconocimiento de subjetividades e identidades.

Actos escolares, fiestas populares y festejos.

Es fundamental el trabajo docente de indagación y relevamiento de documentos, investigaciones, literatura que permita la enseñanza rigurosa y justa de los contenidos vinculados a fechas y procesos de la historia nacional y regional y de las tradiciones e historias locales, regionales, culturales. Esta tarea intelectual es necesaria para evitar los riesgos de la banalización y / o infantilización de procesos históricos, sociales y culturales que permitan conocerse, situarse y establecer los lazos de filiación con la propia historia.

¿Cómo se conmemora interculturalmente? Si la historia es construcción social, ¿es posible seguir recordando a una sola persona en términos de prócer, un concepto colonial? Es necesario preguntarse acerca de esa definición, acerca de las acciones y los relatos históricos que no reflejan la conflictividad. ¿Cómo conmemorar desde lógicas no homogeneizadoras? ¿Es posible cuestionar el adultocentrismo para pensar las fechas importantes? ¿Quién define a esas fechas y cómo? Habilitar espacios y tiempos en las Escuelas Infan-

¹⁰¹ Pichintún es una docu-animación chilena que rescata historias cotidianas de niñas y niños entre 9 y 10 años, provenientes de los pueblos originarios mapuche, rapanui, aymara, licanantay y pehuenche

tiles para que las infancias deliberen, opinen y decidan puede ayudar a responder estas preguntas situadamente. La pedagogía de la memoria toma especial relevancia, porque la elección y definición de las *fechas importantes*, dignas de conmemorar comprometen, desde una perspectiva intercultural, procesos y proyectos¹⁰² de convivencia colectiva. Por ende, se torna primordial la indagación con las infancias y sus familias acerca de cuáles son sus conmemoraciones colectivas y por qué se conmemora. Al respecto, se recuerda que,

se entiende a la Educación Intercultural como una perspectiva educacional crítica para la escolarización de toda la población, que se sustenta en el derecho de todos a mostrar, poseer, intercambiar los conocimientos, experiencias y modos de ver y vivir en el mundo. Implica respeto y aceptación de las diferencias, la crítica del etnocentrismo y el racismo nacionalista que se impone bajo el currículum explícito, oculto u omitido. (Walsh, 2007a. p.30).

Institucionalmente deberán definirse qué fechas y eventos serán elegidos para que ingresen dentro de la cultura de la Escuela Infantil. A la vez, las *fechas patrias* establecidas también deben ser repensadas desde las perspectivas críticas, profundizando como docentes en formación continua, por ejemplo, el análisis del período histórico en que es elaborada y consagrada la Constitución Nacional y los posteriores procesos políticos objetivamente antagónicos y contradictorios con principios *nacionales*. Se señala como indicador que, a la vez que se convocaba a inmigrantes a poblar el territorio, se realizaban campañas de *conquista del desierto* para extender la base material de la Nación, - el territorio - eliminando físicamente a los pueblos originarios estigmatizados como *bárbaros*. El genocidio que acompañó la emergencia del Estado Nacional debe leerse en clave de conflicto, de relaciones de poder entre significados de la cultura, creencias y valores que se pusieron en juego en los procesos de construcción identitarias.

A partir del relato de una experiencia en el Nivel Inicial, se propone problematizar, por ejemplo, el saludo a la bandera,

En un proceso de debate institucional acerca de si era pertinente continuar con esa práctica de la rutina escolar, y cómo hacerlo, se cuestionaron los fundamentos del mérito que implican que sólo uno o dos niños o niñas pasen a saludar o izar la bandera. Las y los docentes decidieron proponer a las niñas y niños pasar todos y todas juntas, y en otra ocasión llevar una bandera grande fuera del mástil y que pudiera pasear por el Jardín. Esta nueva práctica llevó a los y las docentes a preguntarse cuál de estas nuevas formas era mejor, o más oportuna, hasta que decidieron consultarlo con las infancias de la institución. Ellas y ellos respondieron que ambas formas les gustaban para saludar a la bandera. (s/d)

Este relato también abre la posibilidad de preguntarnos acerca del reconocimiento de la diversidad cultural dentro de las instituciones. Conocer si niñas y niños originarias/os

¹⁰² Proyectos pedagógicos que pongan en cuestión y accionen críticamente sobre prejuicios y estereotipos y las situaciones de discriminación de género, de etnia, de clase, contemplando la accesibilidad material, económica y cultural a una educación integral. (Fundamentación del Campo Identidades e Infancias)

o migrantes desearían saludar a la bandera de su comunidad es un buen puntapié para abrir a la diversidad.

Derechos humanos y memoria colectiva.

En el Marco Sociopolítico Pedagógico de este Diseño Curricular se afirma que las experiencias educativas tienen que enmarcarse en una Pedagogía que habilite el conocimiento, la vivencia y la experiencia de los derechos en la Escuela Infantil, mediante aprendizajes que promuevan su comprensión, práctica, defensa y protección. La inscripción es la de una Pedagogía que parta de la siguiente premisa: “los derechos humanos se aprenden como efectos de testimonios, como compromiso, como práctica y no como deducción de primeros principios” (Follari, 2010, p.11). En este sentido, las orientaciones didácticas se estructuran en base a prácticas en las que bebés, niños y niñas se familiaricen con experiencias de tiempos históricos locales, regionales, situaciones conflictivas de la vida cotidiana, que pongan en cuestión tanto el ejercicio de derechos como las condiciones, formas y modos de vulneración de los mismos, las consecuencias en clave de desigualdades y libertades y las responsabilidades de los agentes estatales y sociales.

Poesías, literatura infantil de autoras como Laura Devetach (1936-) y Elsa Bornemann (1952-2013), invitan a situar el contexto de su producción y su prohibición en la última dictadura militar en nuestro país. Las canciones de María Elena Walsh son también muy ilustrativas para abordar estos contenidos. En la web hay múltiples sitios de consulta y es fundamental indagar críticamente estos recursos para evitar abordajes que se contradigan con la educación en Derechos Humanos. Se sugiere un sitio que puede orientar al momento de la búsqueda web, - *Área educativa, un espacio pensado por y para docentes*, un ciber sitio solidario con los principios político-pedagógicos y didácticos de este Diseño Curricular. El recurso de las *Mantas contadoras* es una propuesta que invita a compartir relatos a partir del diseño de historias sobre una cobija. Los materiales allí expuestos conforman la base sobre la cual se desarrolla una posterior narración oral.¹⁰³

La relación Derechos Humanos y Memoria Colectiva también puede ser abordada como objeto de enseñanza, a través de Instalaciones artísticas que contengan un concepto, un mensaje intencionado en los elementos, materiales y objetos que se dispongan en el espacio, desde contenidos sobre dictadura militar, identidad, huellas de la memoria en el contexto próximo de las infancias. En instancia de taller, por ejemplo, pueden proponerse experiencias de observación y diálogo en torno a obras de arte, historietas, poemas. *Ovillos de trazos* son cuentos para apoyar la tarea educativa respecto de la Memoria y la Identidad, una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación junto a la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo.

Estas propuestas se inscriben, como lo indica el Marco Pedagógico de este Diseño Curricular, en la perspectiva de los Derechos Humanos, otorgando al conocimiento un lugar central en tanto construcción histórico- social y bien público, del cual nadie puede ser marginado. Esto quiere decir que el diseño de propuestas de enseñanza tiene que estar en constante reflexión e indagación y no se circunscribe sólo a la selección de contenidos y métodos didácticos, sino que debe ocuparse de la singularidad de cada bebé, niño y

¹⁰³ Laura Quinteros, es promotora en Rosario, Santa Fé, de la iniciativa en el país, que se origina en Brasil y pertenece a un grupo de educadores sociales y populares, quienes llamaron a esta práctica *Tapetes contadores*.

niña en sus intereses, estilos, sentidos y ritmos de aprendizaje atendiendo a los procesos de interacción que favorezcan la visibilidad de todas y cada una de las infancias.

Eje estructurante 3: Educación Sexual Integral

El niño y la niña son sujetos activos, constructores de su propio desarrollo [...]

Su afectividad, sus relaciones sociales, su sexualidad, su inteligencia se irá organizando de manera singular. Como ser social es un sujeto histórico, transitando la infancia, una etapa de la vida que entraña un sentido en sí misma y adquiere su significación plena al considerarla en relación con la vida total de cada individuo. (Windler R.2019)

- El eje enmarca la Educación Sexual Integral en el estricto reconocimiento que tienen las Infancias de recibir una educación respetuosa de la libre expresión en el ejercicio y construcción de la sexualidad, puesto que, como lo postula la Organización Mundial de la Salud constituye, un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los roles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas y relaciones interpersonales. (OMS, 2005)¹⁰⁴.
- La corporeidad y la afectividad son fundamentos de la identidad y de la subjetividad y sus desarrollos plenos exigen de la presencia de la Educación Sexual Integral para el ejercicio pleno de los Derechos a la Educación y al Cuidado.
- Se entiende a la sexualidad,
como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, socioculturales, afectivos y éticos. (Ministerio de Educación. Año 2010. Serie Cuadernos de ESI. Educación Inicial.p.5.)
- Educar sexualmente contribuye a la construcción de la identidad, de las formas de vincularse, al reconocimiento de sus cuerpos, sus emociones y formas de percibir y percibirse como ser social.
- En el año 2006 se sanciona en nuestro país la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) N°26150, que establece el derecho de bebés, niños y niñas a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal, social y privada, de todas las jurisdicciones. A partir de la consagración de este derecho, quienes trabajan con las infancias, tienen la responsabilidad y la obligación de hacerlo efectivo, contando con un marco legal que los y las avala y protege ante el desarrollo de estos temas.
- El enfoque adoptado para la ESI en el Nivel Inicial se basa en los principios políticos educativos planteados en el Marco Socio Político Pedagógico. Concorre el re-

¹⁰⁴ WHO. 2005. Working definitions of sexual health. Progress Newsletter 67

conocimiento de la importancia de los Derechos Humanos en la construcción de la subjetividad, la protección de las infancias, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia. Concorre también, la perspectiva de género como herramienta política de análisis, para cuestionar y accionar sobre los prejuicios y estereotipos de lo atribuido a lo femenino y a lo masculino.

- A partir de este marco legal, la Educación Sexual se constituye en un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que, desde una perspectiva integral, incluye como ejes el ejercicio de los derechos, el reconocimiento de la perspectiva de género, el respeto a la diversidad, la valoración de la afectividad, el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las y los demás.
- En el año 2012 se produce un nuevo avance en materia de reconocimiento de derechos, con la sanción de la Ley Nacional de Identidad de Género N°26743. A partir de su consagración, las instituciones educativas deben garantizar el respeto a la autopercepción que tengan niños y niñas, deben nombrarlos y nombrarlas tal y como lo decidan, según lo establece el artículo 12 de la citada norma.¹⁰⁵
- El Nivel Inicial como primer espacio de educación sistemática, constituye un soporte fundante y fundamental para el desarrollo personal y social de las Infancias. Es en dicho proceso de construcción donde se inscriben los propósitos de la ESI acompañando a bebés, niños y niñas en experiencias escolares que conjuguen igualdad y libertad, para atender con extrema sensibilidad la particular expresión y desarrollo de las plurales y diversas subjetividades.
- Su abordaje implica construir, desde el respeto y la aceptación de la diferencia, otras miradas sobre las distintas configuraciones de las familias, las relaciones entre las personas y sus formas de estar en el mundo. Implica el trabajo pedagógico de reconocimiento de sus cuerpos, emociones y formas de percibir y percibirse como sujeto/a social, el cuidado del cuerpo y las prácticas de autoprotección frente al abuso, violencia, maltrato y abandono de los niños y las niñas.
- La enseñanza de la ESI posibilita la expresión y comunicación de sentimientos sin temor de ningún tipo de censura y/o etiquetamiento de formas de comportamiento. Promueve el respeto por el otro, por la diversidad y la aceptación de las diferencias físicas, culturales, étnicas, de lengua, costumbres y creencias. Incentiva la ayuda, la cooperación y la solidaridad, el diálogo ante un conflicto, la construcción de actitudes que se basen en valores como la justicia, la honestidad, la amistad, el respeto y la solidaridad. No se puede reducir la ESI al tratamiento de temáticas específicas, pues, en este nivel, la ESI propone también nuevas formas de pensar la organización de los espacios escolares, las relaciones tanto entre niñas y niños, como entre adultos/as y niños/as, el vínculo entre la escuela y las familias. En este sentido, la ESI propicia un uso igualitario de la sala y del patio entre varones y mujeres, como así también de los juegos y juguetes en la medida en que considera que éstos no son “exclusivamente de varones” o “exclusivamente de mujeres”. También apunta a desnaturalizar los modos socioculturales de ser niño y de ser niña, para generar desde la infancia,

¹⁰⁵ Ley N°26743 de 2012, Identidad de Género. Art.12-Trato Digno. “Deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. A su solo requerimiento, el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados.”

modos de participación más democráticos. (Ministerio de Educación. Año 2010. 1ra. Ed. Serie Cuadernos de ESI. Educación Inicial).

- La Educación Sexual se enseña desde un enfoque integral que promueva aprendizajes en las dimensiones cognitivas y afectivas y en las prácticas concretas de la convivencia en sociedad. En este sentido es importante comprender que la dimensión afectiva (los vínculos, valores, emociones y sentimientos) juega un rol fundamental, pues es imposible pensar la tarea pedagógica por fuera del encuentro entre personas. Tanto dentro como fuera de la Escuela infantil,

...la afectividad despliega todo su potencial partiendo de esa experiencia con un otro. En este vínculo de apertura, de reciprocidad, de diálogo, de escucha, de intercambio, el aprendizaje sólo es posible mediado por vínculos afectivos en los que el deseo de apertura al otro lleva a tener una mirada de reconocimiento y respeto. En este sentido, la afectividad es tanto contexto como condición de los aprendizajes. (Marina, 2014)

- Es importante señalar que la dimensión de la afectividad no sólo debe asociarse a los aprendizajes acerca del cuidado y la protección, sino también al rechazo de toda forma de violencia, considerando al Abuso Sexual en la Infancia (A.S.I.) como una de las principales maneras en que se manifiesta el maltrato infantil. En el Nivel Inicial, el abordaje de este eje se lleva a cabo mediante la mirada atenta de las y los docentes mediada por el protocolo sobre maltrato infantil (Resolución N°144/2007, CPE), garantizando aptitudes relacionadas con la prevención, enseñando a nuestros/as niños/as a cuidar su cuerpo, a respetar y hacer respetar sus derechos.
- Finalmente, es importante destacar la necesidad de generar un trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales locales, hacer conocer el enfoque integral que la ley establece, generar espacios de encuentro en los que la institución pueda informar sobre los lineamientos del Proyecto Institucional en el marco de las normativas vigentes.

El trabajo participativo con las familias permite habilitar espacios de reflexión y de encuentro que posibiliten abordar estos temas desde la diversidad y el respeto, entendiendo que el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la Educación Sexual Integral y las familias el deber de acompañar el proceso.

Propósitos

- Propiciar momentos para expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas respecto de la sexualidad, reconociendo y haciendo respetar los derechos humanos.
- Promover relaciones, prácticas, actitudes y aptitudes fundadas y direccionadas por la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

- Fomentar el conocimiento y el respeto de sí mismos/as y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Ofrecer oportunidades de ampliar el universo sociocultural desde el cual cada bebé, niño, niña desarrolle plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades, respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Favorecer aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación y maltrato.
- Ofrecer oportunidades para el reconocimiento de estereotipos de género cultural y socialmente establecidos como *naturales*, problematizando roles y atributos asignados históricamente a varones y mujeres.
- Promover la incorporación de un lenguaje que incluya todas las infancias reconociendo y respetando la diversidad sexual y cultural.
- Propiciar el reconocimiento de la identidad de género de las infancias, garantizando la igualdad de trato.
- Fomentar la verbalización y otras formas de expresión de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos mediante el diálogo.
- Generar prácticas de autoprotección relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos y de protección hacia los otros y las otras para identificar y denunciar situaciones de maltrato o abuso, apuntando a construir formas colectivas de cuidado.
- Promover espacios de encuentros y comunicación con las familias y la comunidad, respetando acuerdos para el acompañamiento mutuo en la educación de las infancias, desde la garantía de los derechos humanos.

Ejes organizadores de contenidos

El carácter integral de la ESI posibilita desarrollar los contenidos del Nivel Inicial desde Ejes Organizadores que retoman la propuesta de los Lineamientos Curriculares para la ESI (2008) a saber:

- a) *Conocimiento y cuidados del cuerpo.*
 - b) *Construcción de saberes y habilidades psicosociales.*
 - c) *Desarrollo de comportamientos de autoprotección.*
 - d) *Conocimiento y exploración del contexto.*
- El eje que pone en relación el *Conocimiento y los Cuidados del Cuerpo* considera el cuerpo y la salud. Incluye tanto los aspectos físicos como los socio-afectivos y promueve el conocimiento del propio cuerpo y el de los y las demás. También alude a la construcción de la corporeidad en la formación de identidad.
 - El eje *Construcción de Saberes y Habilidades Psicosociales* contempla los procesos de construcción y desarrollo de saberes y habilidades necesarios para intervenir con protagonismo en la vida social y enfrentar sus desafíos. Implica el reconocimiento y la expresión de sentimientos y emociones; la construcción de valores, normas y

pautas de convivencia y la generación de confianza, seguridad y libertad en niños y niñas, que les posibiliten expresar sus ideas y opiniones y avanzar en un proceso de fortalecimiento de su autoestima.

- Por su parte, el eje de *Desarrollo de Comportamientos de Autoprotección* se orienta a la construcción, desarrollo y comprensión, por parte de las Infancias, del conjunto de conocimientos, saberes y habilidades que les permitan identificar situaciones potenciales de riesgo, abuso y violencia y actuar decidiendo acciones de protección, resguardo y defensa de sus derechos. El énfasis se coloca en las tareas de prevención y en brindar las herramientas necesarias para que niños y niñas logren adquirir suficiente confianza para expresar si necesitan ayuda de un/a adulto/a.
- El eje del *Conocimiento y Exploración del Contexto* aborda la ESI en relación con el conocimiento del ambiente social y natural. Se orienta a ofrecer múltiples oportunidades para indagar y conocer el ambiente, así como enriquecer la información y conocimientos que niños y niñas construyen y comparten en el marco de sus interacciones.

La selección y organización de los contenidos pertinentes a cada uno de los ejes se corresponden con el efectivo cumplimiento de la Ley Nacional N°26150 y con las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N°45/2008 y N°340/2018, que definen los lineamientos curriculares y los núcleos de aprendizajes prioritarios para el Nivel Inicial, respectivamente. Se corresponden también con lo establecido en los artículos 21 y 90 de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia N°2945.

Contenidos

Ejes organizadores	Ciclo Maternal (45 días a 2 años)	Ciclo Infantes (3 a 5 años)
Conocimiento y cuidados del cuerpo	- Progresiva discriminación corporal (diferenciación de sensaciones placenteras o no, hasta el gradual reconocimiento de su cuerpo y movimientos). - Progresiva adquisición y afianzamiento de algunas prácticas higiénicas. Normas sociales vinculadas con el control de esfínteres. - Desarrollo de la autonomía en relación con su propio cuerpo y sus desplazamientos. - Paulatino control postural, cambios de posiciones.	- Reconocimiento e identificación de las distintas partes del cuerpo y uso de los nombres correctos para mencionar a los órganos genitales. - Formación de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal y la de los otros/as. - Reconocimiento del cuerpo humano como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración - Adquisición de conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento, según los interrogantes que vayan surgiendo ante las

	-Inicio de la construcción de su imagen corporal. -Juegos con diferentes partes del cuerpo de sostén, de ocultamiento, de persecución.	propias inquietudes, con lenguaje simple y a través de explicaciones sencillas. -Identificación y valoración de las diferencias físicas, el reconocimiento de la vivencia interna e individual del género, tal como cada persona lo siente, comprendiendo la importancia de la diversidad. -Prácticas de igualdad de y entre varones y mujeres en juegos y actividades motrices e intelectuales. -Diversidad en las personas: apariencia física. Prejuicios, estereotipos. -Análisis de los estereotipos corporales de belleza. -Nuevas formas de masculinidad y femineidad en el marco de la equidad de género.
La construcción de saberes y habilidades psicosociales	- Construcción de valores e instrumentos de comunicación que fortalezcan las relaciones entre pares. - Manifestación de sus emociones y aprendizaje de la tolerancia de sus frustraciones. - Confianza y valoración en sus propias posibilidades de acción. - Reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades de los/as otros/as. - Derecho y posibilidad de recibir y dar cariño.	- Sostenimiento y defensa de ideas propias, sin desvalorizar a los y las otros/as. - Manifestación de sus emociones y aprendizaje de la tolerancia de sus frustraciones. - Construcción progresiva de actitudes basadas en valores (verdad, honestidad, justicia, responsabilidad, amistad). - Construcción de valores de convivencia vinculados al cuidado de sí mismos/as y de los/as otros/as en las relaciones interpersonales y la relación con el propio cuerpo y el de los y las demás. - Desarrollo de la confianza, la libertad y la seguridad en los niños y las niñas para poder expresar sus ideas y opiniones y formular preguntas que puedan inquietarlos o inquietarlas. -Adquisición de habilidades lingüísticas para expresar opiniones, formular preguntas, manifestarse,

		relacionarse con los/as demás en el marco del respeto a sí mismos/as y a los otros y las otras. - Reconocimiento de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propias y el reconocimiento y respeto por los sentimientos, emociones y necesidades de los otros y las otras. - Deconstrucción de prejuicios y actitudes discriminatorias.
Desarrollo de comportamientos de autoprotección	- Paulatina adquisición de autonomía en las diferentes actividades: de cuidado cotidiano, exploración, lúdicas. - Gradual aceptación de pautas sociales. Adquisición gradual de pautas de cuidado y autoprotección.	- Recursos para defenderse en situaciones de abusos (decir no, pedir ayuda, diferenciar distintos tipos de secretos) - Desarrollo y valoración de la noción del concepto de intimidad y valoración del respeto y cuidado de la intimidad propia y de otros/as. - Progresivo reconocimiento de sus derechos y responsabilidades como niños y niñas y de los derechos y obligaciones de los/as adultos/as. - Identificación de situaciones que requieren de la ayuda de una persona adulta según pautas de respeto por la propia intimidad y la de los otros y otras, y de aquellas en las que pueden desenvolverse con autonomía. - Conocimiento y apropiación de pautas que generen cuidado y protección, vínculo afectivo y de confianza con el propio cuerpo como estrategia para prevenir posibles abusos, identificar y comunicar a personas adultas de confianza estas situaciones. - Distinción de cuando una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuándo no lo es y sentirse autorizados/as a decir “no” frente a ésta.

Conocimiento y exploración del contexto	- Reconocimiento de su nombre y el de las personas cercanas. - Apropriación progresiva de la dinámica cotidiana del jardín. - Juegos con las diferentes partes del cuerpo: sostén, ocultamiento y persecución. Juegos de roles no estereotipados. - Manipulación intencional de objetos y materiales (tomar, golpear, sacudir, frotar, soltar) hacia el dar y recibir. - Reconocimiento paulatino de secuencias temporales y causales a través de la acción, desde centrarse en su propia acción, hacia reconocer indicios y señales del ambiente.	- Reconocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas, y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios. - Reconocimiento de configuraciones familiares en distintas épocas y culturas. - Exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños. - Reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo. - Valorización y respeto de las propias opiniones y las de todas las personas por igual, sin distinciones de género, cultura, creencias y origen social.

Orientaciones didácticas

En las instituciones educativas del Nivel Inicial, la Educación Sexual Integral debe constituir un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje que articule sus contenidos con los ejes estructurantes y organizadores de contenidos de los distintos campos, área y eje transversal que conforman la trama curricular de este Documento Curricular.

Abordar la Educación Sexual Integral en la Escuela Infantil supone un proceso de construcción permanente que requiere de un trabajo compartido entre colegas, integrador de experiencias previas, antecedentes, saberes, como así también dudas, temores, incertidumbres y debates. La complejidad e integralidad de la educación sexual requiere necesariamente de mirarnos como adultos/as, como docentes y como institución y de orientar y sostener a los y las niños/as en su proceso de aprendizaje.

La enseñanza de la Educación Sexual Integral a bebés niños y niñas implica comprender, escuchar, mirar, acompañar y acunar, haciéndoles sentir que el entorno es un lugar para ser transitado a partir de la confianza en sus posibilidades. Es estar allí para orientarlos/as y acompañarlo/as en sus iniciativas y descubrimientos, en sus exploraciones, en sus juegos, en sus posibilidades para expresarse y crear formas singulares de ser y estar en el mundo. (Soto, C. y Picco, P., 2013, p.67)

En este sentido, un aspecto fundamental a considerar es el abordaje de situaciones cotidianas e incidentales, que ameritan una intervención formativa. Es significativo darle al cotidiano la importancia que se merece para orientar aprendizajes significativos, contri-

buyendo al desarrollo personal y social de las infancias. Por esto, es fundamental brindar oportunidades para la verbalización y expresión de sentimientos y emociones, de dificultades, inquietudes y puntos de vista.

Bebés, niños y niñas - a partir de su experiencia cotidiana - adquieren un saber acerca de lo social. Esos saberes espontáneos necesitan entrar en conflicto para permitir su enriquecimiento, su consolidación o su reemplazo. Por tal motivo, es importante que se presente información científica en un lenguaje claro, siempre que sea comprensible, con la intención de revisar y modificar ideas erradas. La información que se brinde debe corresponderse con lo que necesiten niños y niñas de acuerdo con su edad, las hipótesis que propongan sobre el tema y las preguntas que formulen. Es aconsejable el uso de la re-pregunta para comprender lo que niños o niñas realmente quieren saber y para indagar qué conocimientos tienen sobre lo que preguntan. También que el/la docente escuche las preguntas e hipótesis que van planteando para ir avanzando en función de estas, de sus intereses y necesidades en cada momento.

Es el o la docente quien define el alcance de la información que es necesario comunicar en cada circunstancia, tomando en consideración las edades e inquietudes que surgen del grupo. (Marina, 2018) Para ello, será importante el diseño y la concreción de itinerarios de actividades que den lugar a una propuesta pedagógica en la que se manifieste la regularidad, la sistematización, la intensidad y la progresión de las mismas, garantizando la ampliación de la experiencia lúdica en los/las alumnos/as.

El juego en el ámbito escolar favorece y amplía la labor iniciada por la familia, apoyada en la construcción de las identidades individuales y sociales de niños y niñas, enriqueciendo la construcción de sus conocimientos y ofreciéndoles variadas experiencias de aprendizajes lúdicos. Asimismo, enriquece el horizonte hacia el descubrimiento, reconocimiento y comprensión de diversas maneras de conocer y de ver el mundo diferente a la cultura de origen, al mismo tiempo que se promueve la valoración y desarrollo de la propia cultura. Así, se transforma en una herramienta de exploración de lo ajeno y de expresión de lo propio. Constituye una actividad primordial que contribuye a que los/las bebés, niños/as interpreten el mundo de los adultos; exploren los roles sociales; conozcan y establezcan las relaciones con el medio social, con el medio natural y consigo mismo/a y con los/las otros/as, representando los diferentes roles y sus cambios a lo largo del tiempo, imaginando hechos, fenómenos y acciones, reinventando el medio que les rodea, asimilando conductas sociales, desarrollando actitudes y experiencias que les ayudan a construir sus conocimientos y expresar sus sentimientos y sus emociones.

El juego hace posible que las Infancias lleven a cabo diversas actividades de manera autónoma; que ensayen posibilidades de acciones y roles que, por su temprana edad, aún no podrían realizar en el mundo de las personas adultas. Favorece que las Infancias que concurren a las Escuelas Infantiles desplieguen toda su imaginación y su creatividad, transformando el mundo exterior de acuerdo con sus deseos y sus necesidades, y abriendo la posibilidad de expresar pensamientos, sentimientos y emociones (Ministerio de Educación de Neuquén, 2015)

Bebés, niñas y niños construyen el conocimiento acerca del mundo participando y actuando en él. Acorde con ello y retomando a Soto, C. y Picco, P. (2013), se señala que los/las educadores podrán organizar el espacio de acción, pensando en sus posibilidades e intereses y de acuerdo con el tipo de experiencias y desafíos planificados en el marco del abordaje de la ESI. Diseñar diversos escenarios que inviten a la acción, a conocer, a probar, a jugar permitiendo a los/as pequeños/as y a sus maestros/as interactuar en ellos, disfru-

tando, enseñando, aprendiendo, contemplando, escuchando.

Por ende, es relevante generar un clima de encuentro que permita abordar los contenidos de la ESI, por ejemplo, a través de la observación de muestras pictóricas, la escucha de narraciones, el disfrute de escenas con títeres, entre otras actividades grupales posibles. En este sentido y en función de los intereses y posibilidades de niños y niñas que integran cada grupo, es necesario que la docencia maneje tiempos flexibles y organice sectores con propuestas múltiples y simultáneas para el aprendizaje de la ESI. De este modo, se ofrecerá alternativas de participación que permitan a los/las niños/as elegir entre dos o tres propuestas, habilitando el entrar y salir de ellas, de acuerdo con su motivación personal y cambiante.

En función de lo expresado precedentemente, el abordaje de la ESI a nivel institucional requiere de la generación de espacios de encuentros e intercambio con las familias, con la comunidad educativa en general y con otros actores públicos o privados ligados a la educación y promoción de la salud. En relación con las familias, es central el trabajo desde una escucha abierta y con preguntas que refuercen el concepto de familias en plural, en función de cómo se organizan con respecto a actividades laborales, actividades domésticas y de cuidado, costumbres, historia familiar, entre otras. Se trata de ayudarlas a acompañar a sus hijos e hijas y colaborar con el fortalecimiento de la autoestima, siempre respetando las decisiones de cada integrante sin que esto conlleve a la vulneración de los derechos humanos. Y es fundamental no cuestionar, escuchar atentamente y dejarse interpelar y transformar por lo escuchado.

Con respecto a la comunidad, son importantes las visitas a otras instituciones como la salita de salud u hospital más cercano, asociaciones vecinales, bibliotecas locales, clubes deportivos, comisarías y otras, a los efectos de viabilizar un solidario trabajo en red con estas instituciones, para enfrentar todo tipo de situaciones que amenacen y / o vulneren la integridad y los derechos de las infancias.

En relación con la organización institucional, es importante repensar los espacios de la sala y de la institución –baños, patios, cocina, pasillos, y otros - que cotidianamente se ocupan y que muchas veces brindan posibilidades de habitarlos de manera binaria, para poder intervenirlos ampliando las posibilidades de que sean ocupados y disfrutados por todas las infancias. También se resalta la importancia de repensar los recursos y materiales didácticos, como también las propuestas de trabajo que son llevadas a la sala, de manera de que no refuercen estereotipos de género. Reflexionar sobre los modos de vivir la sexualidad en un determinado contexto socio cultural (situado), las creencias y los prejuicios.

Repensar los mensajes que la escuela transmite en forma explícita o implícita y que pueden favorecer o, no el desarrollo de la ESI, teniendo en cuenta la reflexión permanente a nivel institucional en torno a la importancia de no estigmatizar a las infancias. Incorporar un lenguaje no sexista, usando expresiones orales y escritas que visualicen a todos los géneros de la institución, de la comunidad y de las familias.

Con respecto a las pautas de cuidado y autoprotección, es importante conversar sobre las partes del cuerpo consideradas privadas o íntimas, enseñándoles a nombrarlas correctamente (pene, vulva, etc.). Esto mismo ayudará a adquirir un lenguaje apropiado para conocer mejor su cuerpo y así, poder expresar con mayor precisión alguna situación que las y los perturba. Asimismo, se debe explicar cuando decir no frente a situaciones que los y las incomodan, que no les gustan y que los y las perturba, incluso si estas situaciones

vienen de parte de personas cercanas como familiares, amigos/as, vecinos/as. Además, es fundamental que niños y niñas comprendan que, si alguien los/las toca, lastima, o les pide que muestren sus partes íntimas, tanto como si alguien les pide que ellos y ellas miren o toquen las partes íntimas de otras personas, deben contarlo a alguna persona adulta de confianza y nunca guardar estas actitudes como secretos. Estas conversaciones con los niños y las niñas deben realizarse en pequeños grupos o en forma individual, según sea el momento que el/la docente considere más oportuno, organizando espacios que permitan un mayor acercamiento de confianza para sentirse libres de realizar las preguntas que les preocupan (Diseño ESI CABA).

Es fundamental escucharlos/as en lo que deseen, manifiesten, expresen, muestren, respetando decisiones e interviniendo en todo acto de discriminación negativa o de vulneración de sus derechos. Para esto último, es necesario tener conocimiento y manejo de protocolos (Marina (2018)). Finalmente, es importante señalar que los Programas Nacional y Provincial de ESI han elaborado cuadernillos con propuestas didácticas para abordar los contenidos del Nivel Inicial, que se encuentran disponibles en el sitio web del Consejo Provincial de Educación y se han distribuido en las escuelas. Estos Programas cuentan con láminas, videos, cuentos sugeridos, juegos y otros recursos didácticos pertinentes, para una cualitativa y pertinente intervención pedagógica en el Nivel Inicial.

5.3.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Augé, M. (1998). *Los no lugares, espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad* (4. ed). Gedisa.
- Bárcena y Melich (1997) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Paidós Editorial.
- Boaventura de Sousa, S. (2010) *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad de Lima.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2008) El desarrollo de identidades positivas. En Revista *La Primera Infancia en perspectiva*. Número 3, *La diversidad y la primera infancia*. Open University.
- Calarco, José. (2007). *En Representación social de la infancia y el niño como construcción*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Cine y Formación Docente.
- Candia, M. R. (2006) *La organización de situaciones de enseñanza*. Novedades Educativas.
- Carli, S. (2005) La infancia como construcción social. En Carli, S, Lezcano, A; Karol, M. y Amuchástegui, M (Comp). *De la Familia a la escuela, Infancia, socialización y subjetividad*. Cap.1. Santillana.
- Carli S. Comp. (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós Editorial.
- Cullen C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Cullen, C. (2017) *Reflexiones desde nuestra América*. Editorial Las cuarenta.

Dussel E. (2001), *Hacia una filosofía política crítica*. 2º Edición Desclée. Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo

Freire, P (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. Organización y notas de Ana María Araujo Freire. Fondo de Cultura Económica.

Honorable Congreso de la Nación Argentina *Convención de los Derechos de niñas, niñas y adolescentes*. (1990) Aprobada por Ley N° 23.849 de 1990. Sancionada: Setiembre 27 de 1990. Disponible en

https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_sobre_los_Derechos_del_Nino_Argentina.pdf

López, M. E., García Lorca, F. y Spiller, P. (2013) *Luna con duendes. Canciones, arrullos y susurros a la hora de dormir*. Edit. Capital Intelectual, Colección Aerolitos

Mignolo, W. (2003) *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Mignolo, W. (2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.

Morgade G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.

Quijano, A (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina en Edgardo Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO

Rebagliati, M.S. (2009) Miradas de infancia que interpelan al jardín maternal. En Marotta, E-Rebagliati, M. y Sena, C (coord.) *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. 0 a 5 la educación en los primeros años*. Novedades Educativas.

Rebagliati, M.S. (2010) Sujetos, Infancias y familias. [Conferencia] *Foro para la Educación Inicial*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Secretaría de Estado de Educación Provincia del Neuquén (1995). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*.

https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricular_nivelinicial.pdf

Walsh C., (2007a) Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. [Memorias] Seminario Internacional *Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. 17-19 de abril. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

Walsh, C. (2007b) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes del resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I Serie Pensamiento decolonial. Editorial Abya-Yala

Winnicott, D. (1993) *Realidad y Juego*. Gedisa.

Eje los Juegos y el Jugar

Abad, J. Ruiz de Velasco, A. (2014) Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Revista Aula de Infantil*. N° 77. Pp 11-15.

Brown, S. (2008) *Jugar es más que diversión*. [Charlas TED] Disponible en https://www.ted.com/talks/stuart_brown_says_play_is_more_than_fun_it_s_vital

Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós Editorial

Calmels, D. (2016). El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza. En <http://jurecmardelplata.org.ar/wp-content/uploads/2016/03/Eljuegocorporal.pdf>

Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica

Díaz, L. (2003). Sentirnos jugadores. *Revista Denuncia y Anunciación en la Educación*. Año 5. Nº9. IFD Nº12. Junio. ISSN 1515-1727

Díaz L. (2010) *¡Corazón de melón! Un estudio sobre la comunicación de un modo particular de jugar*. [Tesis de Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación. Facultad de Turismo. Universidad Nacional del Comahue]

Dirección General de Escuelas Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa Dirección de Planificación de la Calidad Educativa de la Provincia de Mendoza (2015) *Diseño Curricular Provincial Educación Inicial*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006388.pdf>

Dirección Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. *Documento de apoyo nº 2/2009. Orientaciones para jardines maternos*.

http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/6_orientaciones_para_jardines_maternales.pdf

Dirección Provincial de Nivel Terciario de la Provincia del Neuquén (2015) *Diseño Curricular Profesorado en Educación Inicial*

Gómez Smyth, L. (2015). *Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil* [Tesis doctoral Facultad de Educación. Universitat de Barcelona]

Kac M., Candia M. R. y Urcola, D. (2019) *El juego y el jugar en el jardín maternal*. Ediciones Novedades Educativas.

Lester, S. y Russell, W. (2011) El derecho de los niños y las niñas a jugar. Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo. Fundación Bernard van Leer http://www.de0a18.net/pdf/doc_drets_5_elderecho.pdf

Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia Provincia del Neuquén (2014) *El juego en el nivel inicial - Documento de desarrollo curricular para las Instituciones Educativas de la Provincia del Neuquén*.

Navarro Adelantado, V. (2002) *El afán de Jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. INDE https://books.google.com.ar/books/about/El_afán_de_jugar.html?id=Nls9USFWBI-4C&redir_esc=y

Nella, J. D. (2015). El juego. Un contenido “inútil”. En Ricardo Crisorio y Marcelo Giles (dir.) *Estudios Críticos de Educación Física*. Ediciones Al Margen

ONU. *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Ratificada por la Asamblea General en noviembre de 1989. Entrada en vigor: 02/09/90.

Parlebas, P. (2001). *Juegos deporte y sociedad*. Léxico de Praxiología motriz. Paidotribo

Pavía, V. (2011a). *Formas del juego y modos de jugar: secuencias de actividades lúdicas* (2º Ed.). AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fé)

Pavía, V. (2011b). Ludismo y Educación Física. Qué queremos decir cuando decimos ¡estamos jugando! en nuestro campo. *Revista digital Acción Motriz* N°7.

http://www.accionmotriz.com/revistas_editorial.php?id=9

Pavía, V (2011c) Editorial *Acción Motriz tu revista científica digital* Nro.7 julio-diciembre. https://www.academia.edu/2111400/Prof_Victor_Pavia_Universidad_del_Comahue_Arentina

Rivero, I. (2011a) *El juego en las planificaciones de Educación Física Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Noveduc.

Rivero, I. (2011b) *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>

Sarlé, P. y Rojas, R. (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Miño y Dávila

Sarlé, P. M (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós Editorial

Sarlé, P. Rodríguez Sáenz, I; Rodríguez, E. (2010). Juego. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1ra edic http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf

Sarlé, P.; Rosembreg, C. (2015). *Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Homo Sapiens Ediciones

UNICEF (2003) Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño N° 17. Abr/03 <https://www.unicef.org/UNICEF-observacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>

Winnicott D. W. (1993) *Realidad y juego*. Editorial Gedisa

Eje convivencia democrática y ciudadanías

Candia, M. R. (2006) *La organización de situaciones de enseñanza*. Novedades Educativas.

Carli S. (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós Editorial.

Consejo Federal de Educación Resolución N° 201/13 Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra Escuela Clase1_-Memoria_2015_.pdf*

Consejo Federal de Educación Resolución N°45/2008 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional No 26.150

Consejo Federal de Educación Resolución N°340/2018. Ejes Conceptuales de la Educación Sexual Integral.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

Consejo Provincial de Educación. Provincia del Neuquén. (2015) *Documento de Desarrollo Curricular: Ambiente Social y Natural en el Nivel Inicial*. Anexo I Resolución 0760. Expediente 5721-008567/15.

https://www.academia.edu/36859161/provincia_del_neuquén_consejo_provincial_de_educación

Cortina, A. (2005) Ciudadanía Intercultural. Miseria del etnocentrismo. [Cap.6] En *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. pp 152-182. Alianza Editorial.

Cullen, C. (1998) *Crítica de las razones de educar Temas de Filosofía de la Educación*. Paidós Editorial

Dirección Provincial de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. *Documento de Apoyo n° 2/2009. Orientaciones para jardines maternos*.

http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/6_orientaciones_para_jardinesmaternos.pdf

Dussel, E. (2001) Eurocentrismo y modernidad. En: Walter Mignolo (ed.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. pp. 57-70. Ediciones del signo.

Follari, R. (2010) *La alternativa neopopulista (el reto latinoamericano al republicanismo neoliberal)* Homo Sapiens

Goldberg, M. y otros/as *Cuento con Vos*. Serie de cuentos para los Derechos del Niño. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 2012

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005291.pdf>

INADI. Plan Nacional contra la Discriminación. Hacia un plan nacional contra la discriminación. La discriminación en Argentina. Diagnóstico y propuestas. Aprobado por Decreto N° 1086/2005.

INADI (2011) *Guía Didáctica para Docentes Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias* 1a Edición.

<https://www.educ.ar/recursos/119793/coleccion-inadi-en-educ-ar>

Ley N°2945 de 2014. Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén. Art.21. Honorable Legislatura de la Provincia del Neuquén.

Maicoño S. (2013) *Luna con Duendes* [Libro Disco] Ilustraciones Sebastián Dufour- Música- Mariana Baggio Teresa Usandivaras Martín Telechanski Pablo Spiller Ed. Capital Intelectual- Edición 1

Marina, M. (Coord.) Módulo Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC. INFOD. Año 2014. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación

Marotta E. (2008) *Tejiendo redes para una crianza compartida*. Ed. 12ntes.

Martínez G. y Sena C. (2007) Juicio a las rutinas. En Marotta-Rebagliati-Sena (coord.) *¿Jardín maternal o educación maternal? 0 a 5* Novedades Educativas.

Ministerio de Educación de Río Negro. *Educación y Derechos Humanos* Documento de apoyo / Educación Inicial (s/f)

Morgade G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.

Mignolo, W. (2003) Historias locales / globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 33, septiembre-diciembre, 2003, pp. 299-314.

<https://www.redalyc.org/pdf/105/10503314.pdf>

Moreau de Linares, L (1993). *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Paidós Editorial. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Asociación Abuelas de Plaza de Mayo. Plan Nacional de Lectura (2015) AAVV. *Ovillos de trazos*. Coord Paula Bombara. <https://goo.gl/NQtDqt>

Rebagliati, M.S. (2009) Miradas de infancia que interpelan al Jardín Maternal. En Marotta, E., Rebagliati, S., Sena, C. (comp.) *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Colección: 0 a5, La educación en los primeros años. Ed. Novedades Educativas.

Siede, I. (2013), Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*. No 10, pp. 2-13.

UNESCO (2008). 48° Conferencia Internacional La Educación Inclusiva. *El camino hacia el futuro*. UNESCO (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres. Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias Ginebra https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9_unesco.pdf

Vázquez, N. y Paulino, M. (2017) Memoria e identidad del Nivel Inicial. *Revista Educación Inicial/Relatos de experiencias*. Eccleston, año 13, N°23

Violante, R. y Soto, C. (2013) *En el jardín Maternal*. Paidós Editorial

Tonucci, F., Renzi, D y Prisco, A (2015) El consejo de los niños. Losada

Windler, R (2019) *El sujeto de la educación inicial. Acerca del Aprendizaje*. Documento de apoyo / Educación Inicial / Ministerio de Educación y Derechos Humanos Rio Negro.

Eje Educación Sexual Integral

Consejo Federal de Educación (2008) Resolución N°45/08 Inclusión en la formación de los docentes de un espacio específico de Educación Sexual Integral

Consejo Federal de Educación (2018) Anexo Resolución del CFE N° 340/18

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento• Dirección De Currícula (2007). *Educación sexual en el Nivel Inicial*. Documento preliminar. 1a ed.

INADI (2011) *Guía Didáctica para Docentes Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias* 1a Edición. <https://www.educ.ar/recursos/119793/coleccion-inadi-en-educ-ar>

Ley Nacional N°26618 de 2010. *Ley de Matrimonio Igualitario*. Honorable Legislatura de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/325000-329999/329771/norma.htm>

Ley Nacional N°26150 de 2006-2009. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Honorable Legislatura de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Ley Nacional N°26485 de 2009. *Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*.

Honorable Legislatura de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma>.

Ley Orgánica de Educación Provincial, N° 2945 de 2014. Honorable Legislatura de la Provincia del Neuquén.

Marina, M. (Coord.). (2018). *Educación sexual integral para la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M. (Coord.) (2014). *Educación Sexual Integral: Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación.

<https://www.legislaturaneuquen.gob.ar/svrfiles/Neuleg/normaslegales/pdf/LEY2945.pdf>

Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2019) *Socialización de experiencias en ESI de escuelas de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba*

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ExpESI/secundaria.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. (2017) *Desafíos, miradas y temores en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Aportes a la Práctica Docente*

<https://www.neuquen.edu.ar/materiales/>

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. (2010) *Educación Sexual Integral para la Educación inicial. Contenidos y propuestas para las salas*. 2da. Edición ampliada. Serie Cuadernos de ESI. Educación Inicial. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006) *Cuadernos para el Aula. Nivel Inicial*. Vol. 1 y Vol. 2.

<https://www.educ.ar/recursos/90583/coleccion-cuadernos-para-el-aula>

Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N°- 26.150. *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Nuestra Escuela. *Los ejes de la ESI*. <https://direcciongeneraldeeducacionprimaria.files.wordpress.com/2019/05/1c-los-ejes-de-la-esi.pdf>

Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia Provincia del Neuquén (2014) Documento de desarrollo curricular El juego en el Nivel Inicial. *El juego en el nivel inicial - Documento de desarrollo curricular para las Instituciones Educativas de la Provincia del Neuquén*.

Soto, C. y Picco, P. (2013) *Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia. 0 a 3 años*. Ministerio de Educación de la Nación <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006532.pdf>

5.4. LAS INFANCIAS EN LA CULTURA DIGITAL. EJE TRANSVERSAL DE LA TRAMA CURRICULAR

Los últimos años se han caracterizado por grandes avances tecnológicos. La incorporación de la tecnología digital y audiovisual a la vida cotidiana es innegable y la ha transformado en muchos aspectos, tanto culturales, políticos, sociales como económicos. Sobresale el formato de las comunicaciones, las maneras de aprender y de informarse, favoreciendo nuevas formas de expresión y de difusión de una cultura que se manifiesta a través de medios o soportes técnicos de naturaleza electrónica.

Las instituciones educativas no escapan del devenir de estos cambios, lo que requiere una mirada atenta, profunda sobre los procesos culturales y comunicacionales, para pensar de manera significativa la integración de las tecnologías. Esta significatividad es de carácter pedagógico, siempre atendiendo las particularidades del Nivel Inicial. En este sentido, resulta pertinente traer la voz de Ana Malajovich (2000), quien plantea,

El Nivel Inicial representa el ingreso a la infancia en la institución escolar y, por lo tanto, es un espacio donde los niños deben adquirir la nueva cultura propia de la escuela, base para sus aprendizajes posteriores. (p.273).

Los/las bebés, niños y niñas tienen la posibilidad, desde edades cada vez más tempranas, de acceder a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales se desarrollan a un ritmo vertiginoso, impactando en muchos aspectos de nuestras vidas y determinando nuevas formas de acceso a la cultura, que lejos de ser estáticas e inamovibles, son permeable a las diversas transformaciones sociales, culturales y políticas, entre otras.

Los sistemas educativos en todos sus niveles se constituyen como uno de los pilares centrales del acceso a la-s cultura-s y entran en diálogo continuo con las nuevas producciones de conocimientos vinculados con la incorporación de las TIC, ampliando los horizontes y perspectivas, del mundo, de las realidades, más allá de sus límites físicos. De esta manera, se tiene la posibilidad de volver a pensar las relaciones con el contexto y la tarea de enseñar a partir de la centralidad que adquiere la producción de conocimientos y la construcción de nuevos y variados entornos de aprendizaje.

La Cultura Digital comprende todo aquel cambio que está siendo generado por la tecnología e Internet, y que en tan solo pocos años ha transformado al mundo y la forma en que interactuamos. En una sociedad que permanece en constante desarrollo, avance y transformación, la Cultura Digital emerge con novedosas prácticas sociales que reconfiguran la mayoría de los aspectos de las vidas de las personas.

En el marco de la Cultura Digital - concepto que hace referencia a los cambios culturales ya mencionados anteriormente y en el cual prácticamente todas las dimensiones sociales están mediadas progresivamente por sistemas digitales- se hace indispensable incluir conocimientos y saberes específicos de este eje transversal en las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Los/las bebés niños y niñas que se encuentran en las salas se relacionan por fuera de la experiencia escolar con algún tipo de tecnologías: computadoras, internet, cámaras digitales, teléfonos celulares, televisor, tablet y proyector. Estos dispositivos brindan nuevas

maneras de mediar y representar el mundo, como así también nuevas maneras de comunicarse, generando que los/las bebés, niños y niñas se relacionen con estos medios no como tecnologías sino como *formas culturales*¹⁰⁶.

Con estos aspectos se hace necesario pensar, reflexionar, analizar y re – significar la necesidad de incluir el abordaje de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La creencia de que las tecnologías han formateado la mente de las nuevas generaciones y que los nativos digitales son la encarnación de cierto Homo Tecnologicus que renueva la esencia humana contrasta con un análisis en clave cultural, que se enfoca en los cambios tecnológicos como cambios culturales y que no abandona las categorías pedagógicas para subordinarlas a la era de las tecnologías, sino que conforma una mirada en la que el desafío es reconocer y construir un lugar educativo potente para ellas. (Brailovsky 2019, pág. 112-113)

De esta manera, se sostiene y afirma que pensar el abordaje de las tecnologías en la Educación Inicial es posible si se las comprende y se las incluye de manera integral en la tarea cotidiana de enseñanza, considerando tanto los contenidos de Educación Digital como los que se presentan en los diferentes espacios curriculares que conforman la trama curricular de este Diseño. Siguiendo esta línea y tomando nuevamente los aportes de Buckingham (2008 citado por Coll, C, 2009), es importante comprender que: “son los contextos de uso, y en el marco de estos contextos y la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar y mejorar el aprendizaje” (Coll, op.cit.p.113)

En términos generales, las tecnologías se reconocen como artefactos culturales porque contribuyen a la sociedad al mismo tiempo que la recrean a partir del uso que hacen de ella. Dan cuenta de un momento histórico de la sociedad y su cultura, de ahí su carácter situado ya que ayudan a entender una época. Por lo tanto, es necesario explicitar los *contextos de uso* a los que hace referencia el autor antes citado, los cuales, pensándose con significatividad, acompañarán integralmente a los proyectos que serán abordados en las salas.

En este sentido, se sostiene que educar de manera integral debe ser la base del trabajo con las tecnologías. Esto implica considerar las tecnologías digitales como parte constitutiva de la realidad escolar, y social. Estas tecnologías enriquecen y amplían los modos de conocer y habitar el mundo donde se ponen en práctica procesos tanto personales como sociales en relación con la información y los procesos de comunicación en el marco de la Cultura Digital. Todo esto es posible si se planifican actividades pedagógicas pertinentes para el nivel.

Tomando los aportes de Buckingham (2008) y sus consideraciones acerca de las Formas culturales, Coll (2008) realiza aportes entre los se puede resaltar que,

¹⁰⁶ En este Eje, se adhiere a los conceptos de David Buckingham (2008): “Fuera de la escuela, los niños están relacionando con estos medios no como tecnologías sino como *formas culturales*”

No es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes, gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje. (p.116).

El espacio curricular Las Infancias en la Cultura Digital contribuye a fortalecer, enriquecer y complejizar la perspectiva de la educación integral, siendo un aporte para articular transformaciones culturales objetivas en la vida que tiene lugar en la Escuela Infantil, desde un diálogo crítico orientado por el sentido pedagógico de la Educación Inicial.

El presente Eje, se organiza desde tres enfoques orientados por el Marco Pedagógico y el Marco Didáctico de este Diseño Curricular y que conforman las dimensiones estructurantes del mismo. Estas son:

1. La alfabetización digital como dimensión necesaria para un enfoque holístico e integral de la alfabetización cultural.
2. Niveles de concreción del derecho al cuidado - cuidar y cuidarse - mediante la enseñanza y los aprendizajes sobre el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación.
3. La inclusión de las tecnologías en la enseñanza de conocimientos y saberes, dotando los recursos digitales de significatividad pedagógica.

La alfabetización digital se concibe como la posibilidad de localizar, analizar, entender y evaluar información; realizar un uso crítico y autónomo de la misma, condición necesaria para que niños y niñas puedan incluirse plenamente en los ámbitos de la Cultura Digital, con herramientas que les posibiliten participar en el entramado de los medios digitales. Desde la perspectiva adoptada, es fundamental el posicionamiento y la intervención del docente en la presentación de los distintos contenidos, interconectados y articulados, orientados a promover la alfabetización digital.

Por lo tanto, desde estas inscripciones pedagógicas y didácticas, incorporar las TIC constituye un aporte al conjunto de prioridades educativas planteadas para el Nivel Inicial en dos sentidos que se potencian mutuamente: desarrollar conocimientos, saberes, y proponer situaciones de enseñanza que contemplen estrategias siguiendo los principios pedagógicos didácticos, aprobados en el Marco Didáctico de este Documento Curricular, que adquieren sentido particular en la tarea cotidiana de las salas, donde los/las bebés, niños y niñas aprenden.

Propósitos

- Promover la alfabetización digital, posibilitando a bebés, niños y niñas construir herramientas necesarias para la intervención crítica en la cultura digital.
- Fomentar el conocimiento, la apropiación crítica y creativa de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para aprender y posibilitar otras formas de participación en la sociedad.
- Impulsar modos de construcción y circulación de saberes vinculados a la cultura

digital, para fortalecer, en orden de complejidad, la cultura de las instituciones educativas.

- Propiciar espacios de encuentro y colaboración entre bebés, niñas y niños, docentes, escuela y comunidad para incentivar prácticas participativas que favorezcan la valoración de la diversidad de las infancias; la acción de una ciudadanía responsable y solidaria, enfatizando el derecho al cuidado. Espacios mediados por prácticas vinculadas con la cultura digital, responsables de dar a conocer los aspectos positivos y negativos de los diferentes usos de las TIC.

Ciclo Maternal

Se reafirma la existencia de los grandes cambios del siglo XXI acerca de la tecnología, pero también que es necesario pensar qué pasa con su uso en edades tempranas. Por ello, se acerca aquí el planteamiento central de Daniel Calmels (2019),

el uso temprano y abusivo de las pantallas¹⁰⁷ tiene consecuencias negativas para la niñez en general y, especialmente para la primera infancia, se presentan como un obstáculo para la construcción de la corporeidad y el juego corporal. (párr.7)

En edades tempranas es fundamental que los/las bebés, niños y niñas experimenten situaciones de juego y exploración. La experiencia de estar en situación de juego permite a las Infancias, en forma temprana, la vivencia de diversas formas de estar en relación y principalmente en una relación lúdica corporal con objetos, espacios y vínculos humanos.

El uso responsable, crítico y significativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desde un enfoque centrado en los derechos de la niñez -según la Convención de los Derechos del Niño (1990) - compromete las responsabilidades de los distintos actores sociales para garantizarlos. El uso positivo de las TIC en el ámbito educativo, tiene una estrecha relación con uno de los enfoques que estructuran el eje transversal Derecho al Cuidado - cuidar y cuidarse - objeto de la enseñanza y de los aprendizajes del uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación.

Asumiendo como propias las posiciones de Calmels (2019), se sostiene que,

Los adultos, principalmente en la crianza, tienen la función corporizante, y también una función lúdica, introducen en la vida del niño escenas pre - lúdicas, actividades agradables de encuentro y diálogo tónico cinético, que serían la puerta para que el niño pequeño se introduzca en el jugar. (párr.29)

Actualmente, en las salas de bebés se interactúa con recursos tecnológicos como por ejemplo parlantes, micrófonos, proyector, que son utilizados de variadas maneras por los y las docentes. Compartiendo estas líneas y las investigaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019)¹⁰⁸ se afirma que en el Ciclo Maternal no deben desarrollarse

¹⁰⁷ Calmels emplea el término pantallas para referirse a las diversas modalidades electrónicas (notebook, celular, tablet, etc).

propuestas pedagógicas que requieran el uso de dispositivos tecnológicos (Tablet, celulares). Sin embargo, sí será necesario el abordaje con la comunidad educativa acerca del uso responsable de dichos dispositivos.

Desde esta clara posición pedagógica se ubica en el Ciclo Maternal el enfoque del Derecho al Cuidado para trabajar con los adultos y adultas responsables de la crianza y la educación de bebés, niños y niñas.

Orientaciones didácticas respecto del eje derecho al cuidado

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, es necesario el abordaje de temas que refieren al cuidado, *cuidar – cuidarse*, sobre el uso de las pantallas con las familias de los/las bebés, niños y niñas que transitan el Ciclo Maternal. Se propone entonces el trabajo desde las entrevistas iniciales, donde se tiene un primer acercamiento y se dialoga acerca de las rutinas diarias en sus hogares. Es importante resaltar, por ejemplo, que, si el bebé se encuentra en período de lactancia, es necesario generar espacios de revalorización de ese momento, sin el uso de un dispositivo tecnológico. Las precedentes, pueden ser temáticas a ser abordadas en reuniones de familias, talleres, como así también impulsoras de un trabajo sistemático a través de carteleros, folletería y/o cuadernos de información que utilice la institución como medio de comunicación con las familias.

Desde esta óptica, se detallan como las nociones centrales a trabajar con las familias:

- Uso responsable de la tecnología bajo la responsabilidad del/a adulto/a.
 - Reflexión sobre los diferentes recursos tecnológicos presentes en el entorno cotidiano y las influencias de relaciones con los/las bebés, ejemplos: televisores, tablet, celular, grabador.
- Huella Digital¹⁰⁹ (presencia en la red). Seguridad online. Privacidad de datos.
 - Información de datos del bebé y/o la bebé en las redes sociales que deben ser manejadas por los/as adultos/as responsables. Implicancias en la seguridad.
- Iniciación en el reconocimiento del impacto de la tecnología en la vida de las personas y de la sociedad.
 - Factores que perjudican en la crianza, desarrollo e integralidad de los/las bebés sobre el uso de las pantallas.
 - Recomendaciones del no uso por parte de los/las bebés.
- Uso responsable y saludable de medios tecnológicos.
 - Impacto en la salud de los/las bebés.

Ciclo Infantes

El artículo 88 de la Ley de Educación Nacional N°26206, sancionada en el año 2006, regula que: "El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación forma-

¹⁰⁸ Véase <https://consultorsalud.com/oms-recomienda-que-los-ninos-no-usen-pantallas-hasta-los-dos-anos/>

¹⁰⁹ La huella digital es el rastro que se deja al navegar por internet, sitios que se navegan, comentarios que hacen las personas en las páginas, fotos que suben, audios que y correos que se envían, videos que se ven o bajan, etc.

rán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”

Dando respuesta al mandato legal, se exponen y fundamentan los enfoques articuladores del espacio curricular Las Infancias en la Cultura Digital. Estos enfoques son situados en relación con los propósitos que orientan las enseñanzas del Eje Transversal y con los ejes organizadores de los contenidos de este espacio curricular. Cabe destacar además de lo expresado, que las TIC no se reducen al equipamiento informático, sino que actualmente el entorno que rodea al/la sujeto/a se halla atravesado por diversos elementos, aparatos y productos tecnológicos que hacen a la información y la comunicación.

Enfoques que organizan este eje transversal

1. La alfabetización digital como dimensión necesaria a un enfoque holístico e integral de la alfabetización cultural

Desde los aspectos pedagógicos la alfabetización digital es el componente educativo que favorece la adquisición de conocimientos y habilidades para el uso pertinente y significativo de las TIC, con el fin de incentivar la creatividad y el aprendizaje en entornos virtuales. Los conceptos alfabetización digital y TIC abren la puerta para introducir en la educación para la Cultura Digital. Los niños y las niñas del Ciclo Infantes pertenecen a una “generación digital que opera de maneras muy diferentes a las generaciones que la precedieron, tanto desde el punto de vista social como psicológico” (Buckingham, 2008, p.84). Un dato no menor a la hora de pensar el trabajo en las Salas,

Las tecnologías digitales son elementos que es necesario conocer y analizar previamente para poder otorgarle un sentido a su inclusión y potenciar las condiciones de enseñanza. En este sentido, se coincide con la postura de David Buckingham (2017), autor que propone la “educación para los medios” superando la idea de que sean medios instrumentales con carácter de herramientas neutras o materiales de la enseñanza. Este autor afirma: “Defino a la educación para los medios como el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios, y la alfabetización en los medios –los conocimientos y las habilidades adquiridos por los alumnos – como resultado de este proceso. (p. 187).

Es así que el trabajo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación promueve la construcción de un conjunto de conocimientos relativos a una diversidad de lenguajes y recursos narrativos que se incluyen en la dimensión de lo digital. Esto excede ampliamente el universo de lo escrito -en relación con lo alfabético, en soportes analógicos- e incluye lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad, la simulación, las variables de lectura y escritura individual y colectiva del ciberespacio, solo por mencionar algunas.

Es decir que la alfabetización digital se propone como un requisito para la inclusión de los/as niños/niñas en la Cultura Digital. No se trata de manipular meras herramientas, sino de entender el lenguaje digital para formar parte de un entorno social más amplio.

Propósitos

- Contribuir al reconocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como elementos distintivos e integrados en la realidad de la vida cotidiana —hogar, escuela y comunidad— y la identificación de cómo pueden ser utilizadas para resolver problemas sencillos.
- Favorecer la identificación y utilización básica de los recursos digitales propios del nivel para la producción, recuperación, transformación y representación de información, incentivando su uso con confianza y seguridad, a fin de lograr aprendizajes significativos.
- Promover el reconocimiento y la exploración de la posibilidad de comunicarse con otro/a que no está presente físicamente a través de dispositivos y recursos digitales.
- Habilitar intervenciones docentes que generen espacios para compartir experiencias y contribuyan a que niños y niñas puedan elaborar estrategias mediadas por entornos digitales para la resolución de problemas en colaboración con sus pares, en un marco de respeto y valoración de la diversidad.

2. Niveles de concreción al derecho al cuidado - cuidar y cuidarse - mediante la enseñanza y los aprendizajes del uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación

Las nuevas generaciones, y desde edades cada vez más tempranas, tienen mayor participación tecnológica y esta realidad conlleva a nuevos desafíos para la educación. En este sentido, se vuelve primordial consolidar el derecho a cuidar y cuidarse en la promoción de los derechos y responsabilidades de todos/as los actores y las actrices sociales que conforman las comunidades, centros educativos, organizaciones sociales, en su relación con los entornos digitales.

La educación en este marco implica entonces promover los conocimientos y saberes digitales necesarios en los/as niños, niñas, que les permitan generar una cultura de uso y apropiación de las herramientas tecnológicas. Siempre con base en pautas éticas, responsables y reconociendo a todos/as los/as habitantes de los espacios virtuales en su intersección con lo social.

Como ya se ha planteado, los entornos digitales son espacios que se habitan y están presentes en nuestra vida cotidiana y escolar y por lo tanto, es fundamental que mediante la enseñanza y el aprendizaje prevalezca de manera continua el abordaje del uso responsable de dichos elementos tecnológicos.

El uso responsable de las tecnologías es un derecho fundamental para los/las bebés, niños y niñas, garantizado por la responsabilidad parental en el acto de no exponerlos a ningún tipo de tecnología digital sin acompañamiento. Para que esto pueda cumplirse, será necesario que los/as diferentes actores y actrices sociales realicen un trabajo colaborativo junto con toda la comunidad educativa, considerando los contextos reales que se presentan en cada institución. Los y las docentes tendrán la responsabilidad del uso responsable de las TIC en la sala, planificando las propuestas de manera significativa.

Por otro lado, será necesaria, y cada vez es más importante, la formación y autoformación de los/as educadores/as en lo que refiere a las TIC, pues es preciso acompañar el avance tecnológico; entrar en la sociedad de la información y del conocimiento. Se debe innovar

para transformar las prácticas en el contexto escolar, dejando de lado los mitos e ideas sobre que las tecnologías son malas y perjudican. Desde el posicionamiento y la adhesión al Derecho a la Educación y al Cuidado de la Primera Infancia, en las bases jurídicas que institucionalizan el Nivel Inicial se realiza el abordaje de las temáticas sobre Educación Digital, considerando y teniendo en cuenta las normas legales disponibles de protección respecto del uso de las redes sociales e Internet. Estas bases comprenden:

- La Ley Nacional N°11723 sobre el *Régimen legal de la propiedad intelectual*, más puntualmente el art. 31-35 que refiere a la protección de uso de imagen.
- Ley Nacional N°26904 de 2013 que incorpora la figura de “Grooming”¹¹⁰ o “ciberacoso” sexual al art. 131 del Código Penal.

Pensar el uso responsable de las tecnologías, es encontrar nuevos desafíos, con el objetivo de posibilitar a niños y niñas participar del uso de las tecnologías y de las posibilidades que ofrecen y de contribuir a la construcción de una conciencia crítica respecto de sus peligros.

Los riesgos de la era tecnológica van junto a las enormes oportunidades que esta provee para los niños y niñas y para su inclusión en la Cultura Digital. La integración de estos temas en las salas resulta imprescindible si se pretende la formación integral de niños y niñas en la Cultura Digital. En este proceso de integración será necesario construir y trabajar con los niños y las niñas para posibilitar el disfrute de sus derechos en consonancia con los derechos de los/as otros/as. Asimismo, formar a partir de los saberes, el conocimiento y utilizar significativamente las tecnologías digitales para participar en la sociedad, comunicarse con otros y otras y crear a partir de las mismas.

Propósitos

- Propiciar el conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado, la seguridad personal y el uso responsable de los recursos digitales.
- Contribuir al reconocimiento de los efectos positivos y negativos que trae aparejado el uso de las tecnologías en el cuidado personal y en el otro y la otra.
- Fortalecer el trabajo y diálogo con las familias para el abordaje de las temáticas referidas al uso responsable de las tecnologías, tanto en el jardín, los hogares y los espacios públicos.

3. La inclusión de las tecnologías en la enseñanza de conocimientos y saberes, dotando a los recursos digitales de significatividad pedagógica

Las personas estamos rodeadas de una gran cantidad de artefactos que son capaces de tomar una u otra acción, dependiendo de las órdenes, y de ejercer comportamientos adaptativos (por ejemplo, pavas eléctricas, juguetes programables, puertas automáticas). En este contexto, resulta central entender cómo funcionan los sistemas digitales; cuál es

¹¹⁰Cuando un adulto contacta a un menor de edad a través de Internet, mediante la manipulación o el engaño, y ocultando la condición de adulto; logra que el niño o niña realicen acciones de índole sexual. En Argentina el grooming es un delito penal, descrito en la Ley 26904 sancionada el 13 de noviembre de 2013.

la lógica de su programación y el modo en que actúan sus algoritmos sobre cuya lógica descansa el funcionamiento de gran parte de la sociedad, incluyendo el acceso a la información para la construcción de conocimiento y oportunidades de participación ciudadana e interacción social.

Es por eso que en la actualidad es importante comprender cómo funcionan los sistemas digitales, soporte material de la sociedad actual y de sus principales consumos culturales, para poder construirlos o reconstruirlos sobre la base de los intereses, ideas y atendiendo con sensibilidad las realidades socio-culturales de niños y niñas. En palabras de Zapata-Ros (2015),

Se trata de una forma de pensar propicia para el análisis y la relación de ideas, para la organización y la representación lógica. Esas habilidades se ven favorecidas con ciertas actividades y con ciertos entornos de aprendizaje desde las primeras etapas. Se trata del desarrollo de un pensamiento específico: el pensamiento computacional. (párr.1)

El pensamiento computacional - representación de ideas y resolución de problemas, adquiriendo estrategias para su resolución a partir de pensar las secuencias y descomposición en subproblemas - puede ser desarrollado y aplicado en distintas disciplinas o actividades de la vida cotidiana. Esto se debe a que ofrece un nuevo lenguaje, un nuevo modo de pensar, que permite a los/as niños/as reconocer patrones y secuencias; detectar y corregir errores a partir de la experimentación; a que funciona como guía para resolver problemas simples o complejos, lo cual resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico.

Conforme a lo expuesto por Sánchez, Gutiérrez & Somoza (2019),

Uno de los elementos que puede marcar la diferencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el desarrollo del pensamiento computacional (Resnick et al., 2009), como enfoque de integración de herramientas, técnicas y conceptos fundamentales de la informática para la resolución de problemas de la vida cotidiana, (Wing, 2006).

Las habilidades que se pretenden movilizar con su generalización dejan patente la afirmación que ya anticipó el padre del construccionismo, Seymour Papert, de que se debe enseñar a programar a los/as alumnos/as, para que éstos/as no acaben siendo programados por los dispositivos, (Blikstein, 2013), advirtiendo de los peligros de una sociedad meramente consumidora de tecnología (Resnick et al., 2009). (p.14)

El abordaje del pensamiento computacional en las salas del Nivel Inicial a través de una programación adecuada para su edad, permite a los niños y a las niñas una participación atractiva y dinámica de aprendizaje, en un ambiente de juego que favorece a construir nuevos conocimientos los que pueden ser llevados a la práctica a través de la robótica. La robótica potencia también el interés en niños y niñas porque plantea técnicas novedosas para la enseñanza de los contenidos específicos, favoreciendo no solo el aprendizaje sino

también la socialización, el aprendizaje cooperativo, la toma de decisiones y la creatividad en las Infancias.

Finalmente, cuando se integran estas prácticas metodológicas en Educación Infantil es menester considerar los principios de globalización, actividad, juego, socialización como piezas fundamentales, ya que ofrecen un contexto de significado al uso de la robótica. La clave más importante está en integrar el uso de la robótica con los contenidos propios de la edad, en consecución de los objetivos curriculares, puesto que “el aprendizaje de la programación y la robótica se debe enmarcar en un proceso de alfabetización digital, que promueva la apropiación crítica y creativa de las tecnologías” (Ministerio Nacional de Educación, 2017, p.9).

Propósitos

- Desarrollar iniciativas orientadas a construir conocimientos sobre la programación, el pensamiento computacional y la robótica a través de la creación de una secuencia de pasos y/o el uso de juegos de recorridos que involucren saberes introductorios a la robótica.
- Propiciar espacios de exploración que permitan, a partir del desarrollo de diferentes hipótesis, resolver situaciones sencillas, identificando los pasos a seguir y su organización a fin de construir una secuencia ordenada de acciones.

Contenidos

Los tres enfoques desarrollados en el apartado anterior, se relacionan con los siguientes ejes organizadores y contenidos.

Ejes organizadores	
Alfabetización digital	Derechos, deberes y uso responsable de las tecnologías
Funcionamiento de la tecnología- Multimedia-Exploración	Uso responsable
- Exploración de recursos digitales (aplicaciones, dispositivos y entornos) para comprender las posibilidades que ofrece su uso. - Utilización de herramientas digitales como medio o recurso para comunicar. - Combinación de diferentes lenguajes: visual, sonoro, texto escrito y audiovisual en producciones digitales.	- Iniciación en el reconocimiento del impacto de la tecnología en la vida de las personas (desde la salud) y de la sociedad (desde el ambiente). - Cuidado de los recursos digitales: pautas para el uso seguro personal y grupal de los dispositivos digitales. - Uso de dispositivos electrónicos bajo el control parental. Ciberseguridad¹¹¹.

¹¹¹ La ciberseguridad es la práctica de defender las computadoras y los servidores, los dispositivos móviles, las redes y los datos de ataques maliciosos. también se conoce como seguridad de la información o seguridad de la información electrónica.

- Exploración y usos de las tecnologías digitales para registros: escritura, dibujos, uso de aplicaciones como contadores, entre otros. - Construcción de guiones narrativos. Desarrollo de lenguajes diversos. Escritura en variados formatos. - Producción, selección, uso y formas de compartir contenidos en diversos formatos digitales. - Reconocimiento de los usos sociales de las tecnologías digitales: ámbitos cercanos y lejanos, sus usos y funcionalidades (para jugar, aprender, comunicar, compartir, recorrer espacios naturales y artificiales, solucionar problemas, entre otros). - Expresión y creatividad a través de dispositivos y medios tecnológicos.	- Construcción de una huella digital¹¹² segura. Usos y cuidados de la información personal y de los contenidos que se comparten en la red. - Hábitos de uso. Recomendaciones de uso. Tiempos y acompañamiento del adulto. - Situaciones que perjudican la integridad de los niño/as: Grooming - Utilización con confianza y seguridad de los recursos digitales propios para el nivel.
Pensamiento Computacional: Programación y Robótica	
- Juego como herramienta para la exploración, identificación de problemas, planteo, hipótesis y búsquedas de soluciones, ensayo y error. - Construcción de recorridos para el conocimiento introductorio a la robótica. - Organización y codificación digital de secuencias de pasos. Observación de causas y efectos de las acciones. - Secuencias ordenadas de instrucciones: algoritmos para el logro de un objetivo o para la resolución de un desafío. - Construcción y programación por bloques de pequeños dispositivos con una finalidad intencional.	

Orientaciones didácticas

El abordaje del uso de las tecnologías se aleja de los modelos instrumentalistas y propone cambiar el paradigma educativo instituido por otro en el cual se promueva la apropiación crítica y creativa de las TIC, entendiéndolas como formas culturales. Se propone, por ende, integrar la Cultura Digital desde la innovación pedagógica lo cual supone el aprendizaje participativo, abierto y permanente; la producción colaborativa y propuestas pedagógicas contextualizadas y basadas en proyectos. Se busca de ese modo, potenciar

¹¹² La huella digital es el rastro que dejamos al navegar por internet, sitios que navegamos, comentarios que hacemos en las páginas, fotos que subimos, audios que enviamos, correos que enviamos, videos que vemos, bajamos, etc.

problemáticas de la vida cotidiana como situaciones a partir de las cuales aprender. Se intenta así presentar el aprendizaje como un proceso integrador, que permite a niñas y niños reconocer, potenciar y ampliar el contexto que los/as rodea y la posibilidad de conocer otros mundos posibles.

El entramado social de la Cultura Digital propone roles activos y dinámicos. En función de esto, desde este Eje se promueve la construcción de nuevas dinámicas de propuestas integrando al niño y a la niña como protagonistas y constructores de conocimiento; al/el docente como guía y mediador/a; al jardín como espacio de encuentro, de articulación de saberes y a la comunidad como parte de proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En la sociedad digital, emergen formas discursivas diferentes a las de la cultura letrada. La digitalización de la información y su consecuente virtualización generan una nueva categoría de lo real. En este contexto implica guiar a los/as niños y niñas en el desarrollo de prácticas de participación ciudadana.

- Los niños/as reconocerán los beneficios de la transparencia en red, y de la ilegalidad que implica intervenir en redes y otros medios digitales desde el anonimato. De este modo, comprenderán que en el ciberespacio se debe ser la misma persona que en el mundo físico. Por este motivo la transparencia de la identidad es importante para forjar una digna Huella Digital.
- Se utilizarán programas, funciones y características para desarrollar las diferentes propuestas, se guiará y convocará a los niños/as invitándolos/as a explorar de manera intuitiva, aprendiendo las funcionalidades colaborativas.
- El docente guiará en el dominio de estrategias de almacenamiento y procesamiento de datos en distintos formatos: audio, video, imagen, gráficos, diagramas y texto.
- Guiará en la comprensión de la Web como fuente de información, valorando los recursos multimediales existentes con diferentes propósitos educativos e informativos. Utilizará videos, presentaciones, archivos sonoros, textos, aplicaciones, despertando sentido crítico para identificar información necesaria para ser transferida a producciones propias.
- Se focalizará en el desarrollo de habilidades como *aprender haciendo* a través de la programación e iniciación en la robótica. Habilidad que permite a las Infancias participar de la tecnología por medio de la comprensión de su funcionamiento y desempeño. Los niños y niñas comenzarán a crear, diseñar y comunicar conocimiento a través de otras lógicas, otros lenguajes. Para ello, se emplearán programas instalados en el equipamiento que poseen las salas, para transitar los primeros pasos en la creación de animaciones y escritura de código. Se pondrá énfasis en la planificación y desarrollo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje a través del equipamiento y acompañamiento situado de toda propuesta del Gobierno Provincial y Nacional en materia de programación y robótica.

Las estrategias metodológicas al momento de trabajar con elementos tecnológicos dependen de los objetivos que se persigan en cada propuesta. Es necesario y pertinente el trabajo en pequeños grupos para garantizar el acompañamiento del/a docente. La multitarea es una excelente estrategia de organización para el abordaje de los contenidos de Educación Digital.

La construcción de proyectos y la experiencia con las tecnologías permiten que los niños

y niñas se unan en la búsqueda de la resolución de problemas; estimulan la interacción social y el trabajo en equipo, recreando nuevas formas de relacionarse con las tecnologías. Asimismo, se constituyen como potencial factor de desarrollo en los diversos conocimientos y saberes que están implícitos.

5.4.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brailovsky, D. (2019). Emplear tecnologías (sin dejarse usar por ellas) *En Pedagogía (entre paréntesis)* Cap. 5. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas (NovEduc).

Buckingham, D. (2008). Alfabetizaciones en medios digitales. Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación. En David Buckingham *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. [Cap. 8] 1a ed. Buenos Aires: Editorial Manantial

Buckingham, D. (2007) *Educación en medios Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Buenos Aires. Ediciones Paidós. Paidós Comunicación 158

Calmels, D (2019) El cuerpo del niño (a) frente a los juegos de pantalla. El juego y la función corporizante del adulto [Publicación digital] *Letra Urbana Al borde del olvido* Edición 41. En <https://letraurbana.com/ediciones/41/>

Coll, C. (2009) Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades en R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (comp), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid. OEI-Santillana. Fundación Santillana, pp. 113-126

Ley Nacional N°26904 de 2013. *Incorporación del art.131* Código Penal. Honorable Congreso de la Nación Argentina.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-24999/223586/norma.htm>

Ley 11.723 de 1933. *Régimen legal de la propiedad intelectual* Congreso de la Nación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=42755>

Malajovich, A. (2000) *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires. Paidós Editorial

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2018) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Educación Digital, Programación y Robótica*. <http://www.abc.gov.ar/los-nap-de-educación-digital-programación-y-robótica-están-disponibles-online-2>

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina (2017) *Competencias de Educación Digital*. Colección Marcos Pedagógicos. Plan Nacional Integral de Educación Digital. Aprender Conectados.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias_de_educacion_digital_1.pdf

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2017) *Orientaciones Pedagógicas de Educación Digital*. Colección Marcos Pedagógicos. Plan Nacional Integral de Educación Digital. Aprender Conectados.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005853.pdf>

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2017). *Programación y Robótica: objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria*. Colección Marcos Pedagógicos Plan Nacional Integral de Educación Digital. Aprender Conectados.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005855.pdf>

Rolandi, A.M. (2012). *TIC y Educación Inicial. Desafíos de una práctica “digital” en el Jardín de Infantes*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Ruiz, F. (2019). *Las TIC en la Educación Inicial*. [En línea] <https://www.educ.ar/noticias/129250/las-tic-en-la-educacion-inicial>

Sánchez, M. E., Gutiérrez, R. C., & Somoza, J. A. G. C. (2018). Robótica en la enseñanza de conocimiento e interacción con el entorno. Una investigación formativa en Educación Infantil. Universidad de La Rioja - Fundación Dialnet. *Dialnet - Artículos de revista, Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (94), 11-28 ID: 10670/1.e9bcyo

Secretaría de Estado de Educación. Provincia de Neuquén (1995). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/disenio-curricular-nivel-inicial.pdf>.

Waidler, L. (2017) [comp.] *Integración de las TIC en la educación infantil. 0 a 5 la educación en los primeros años*. Buenos Aires. Novedades Educativas

Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. En *Revista de Educación a Distancia (RED)*, núm. 46. [Resumen]

<https://revistas.um.es/red/article/view/240321>

5.5. Educación física. Área de la trama curricular

Como el resto del Documento Curricular, esta Área se elabora a partir del trabajo participativo del colectivo de docentes de Educación Física de Nivel de Educación Inicial de la provincia del Neuquén. De esta manera, lo plasmado en este texto refiere a acuerdos arribados en sucesivas etapas de debate y construcción.

La Educación Física en la Educación Inicial es concebida como una disciplina pedagógica que se ocupa de considerar y crear las condiciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad como dimensiones humanas. La corporeidad se entiende como,

la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual, constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica. (Grasso A, 2008, p.5)

Por su parte, la motricidad es comprendida como la forma de expresión del ser humano, como un acto intencionado y consiente, que además de las características físicas, incluye factores subjetivos, dentro de un proceso de complejidad humana. (González Correa y González Correa. 2010, p.177).

Así desde el momento del nacimiento y con la propia experiencia, la corporeidad se construye mediante el acceso sensible al mundo y a los otros, Merleau Ponty (1945. p.100) afirma que “el cuerpo es el vehículo del ser-del-mundo”. Se accede al mundo y a los otros cuerpos vivos solo a partir del cuerpo propio, siendo la motricidad la capacidad para moverse en ese mundo. En este sentido, la Educación Física Escolar Infantil cobra relevancia en edades tempranas, puesto que bebés, niñas y niños se relacionan y comunican con el mundo circundante a partir de sus posibilidades motrices; aprenden a conocer su cuerpo y a usarlo como medio de expresión e intervención en y con el ambiente¹¹³; reconocen sus sensaciones y emociones y construyen vínculos con los y las demás a través de esas experiencias motrices.

Asimismo, la Educación Física (Gómez, 2005) debería ser capaz de dar respuesta a los/as sujetos/as en su situación y necesidad de aprendizaje en relación con el contexto socio-

¹¹³ Se concibe al ambiente como un entramado de relaciones sociales y naturales, en el cual lo social y natural están en permanente interacción, modelándose mutuamente (Kauffman y Serulnicoff, 2000). Dada la variedad de interacciones que se dan al interior del mismo, entre sus componentes sociales, culturales, biológicos, físicos, tecnológicos, entre otros, en determinados tiempos y espacios, el ambiente se caracteriza por ser diverso, complejo y dinámico. Siguiendo a Zabalza Beraza (2016), el ambiente incluye todo un conjunto de elementos que interactúan entre sí, creando un contexto específico en el cual construimos (y/o nos construyen) la dinámica de nuestra existencia. Es todo lo que nos rodea y del que también formamos parte, modificamos con nuestras acciones y a la vez, el mismo nos transforma (Goncalves, Segura y Mosquera, 2015). Así definido, el ambiente constituye un entramado de componentes naturales y sociales complejo y dinámico, que se encuentra sujeto a cambios y transformaciones, tensiones y conflictos y que se presenta de manera diversa en diferentes tiempos y lugares. (Campo del ambiente, fundamentación general DCNI)

cultural, mediante intervenciones pedagógicas intencionadas y sistemáticas, centradas en bebés, niñas y niños, como sujetos/as de derecho, que van construyendo su subjetividad siempre en relación con los otros, las otras y el ambiente.

Las prácticas corporales y motrices propuestas y las maneras en las que se ofrecen también deberían atender al respeto de estos derechos. Posicionarse en una educación universal lleva a considerar una Educación Física que posibilite el acceso a los saberes corporales y motrices de cada ciudadana y ciudadano, sin impedimentos, condicionamientos o discriminación por razones de clase social, etnia, género, religión, discapacidad u otros. El principio de universalidad sostiene que, frente al derecho a la educación, rige el principio de igualdad para que bebés, niñas y niños puedan acceder a una educación de calidad, socialmente justa y culturalmente relevante.

Sin duda, el desafío del área para que las diferencias no se conviertan en desigualdades, es atender a la diversidad. Como menciona Grasso (2005),

Esto supone no sólo incluir al distinto en capacidades o habilidades, sino conocer mejor al alumno para lograr fomentar su interés por lo que aprende y hacer que lo mantenga durante y después de su escolaridad, como una experiencia valiosa... (p. 21)

Así, las y los docentes se convierten en guías y acompañantes de estas experiencias placenteras y significativas, valorizando la biografía corporal y motriz de cada bebé, niña y niño; habilitando la participación y la producción por encima de la reproducción y el rendimiento. En este sentido, la Educación Física toma como contenidos ciertas formas de la cultura y debería proponer múltiples prácticas corporales, motrices, lúdicas, expresivas, y todas aquellas que involucren al ser humano en su corporeidad y motricidad, siendo -particularmente en el Nivel Inicial- los juegos y lo lúdico la base para que bebés, niñas y niños que habitan el suelo neuquino construyan su disponibilidad corporal y motriz, entendida esta última “como el uso inteligente y emocional del propio cuerpo y sus capacidades.” (Gómez, 2002)

Las propuestas escolares en las que se despliegan estos contenidos y estas prácticas de enseñanza y de aprendizaje en clave de derechos, se ven fortalecidas por ciertas particularidades significativas de la Educación Física infantil en la Provincia del Neuquén: *La diversidad cultural, La diversidad territorial, Las actividades de los días viernes y Las plantas de campamento.*

Las propuestas de Educación Física infantil que se ofrecen a bebés, niñas y niños en el Nivel Inicial, se inscriben en el derecho al reconocimiento de la diversidad cultural. Tal como se explicita en el Marco Socio Político Pedagógico de este Diseño Curricular, las prácticas de Educación Física infantil se ubican “en la doble dimensión de una pedagogía de la igualdad y del reconocimiento de la diversidad.” Igualdad respecto del derecho al conocimiento que tiene todo bebé, niña y niño de los saberes corporales, lúdicos y motores. Esta diversidad cultural que conforma la provincia y que atraviesa la presente área, está en parte generada por los crecientes movimientos migratorios y la existencia de los pueblos originarios, destacando como rasgos característicos a la trashumancia y a la ruralidad, entre otros. Eso posiciona al área en la necesidad de valorar, reconocer y respetar las diferencias culturales, en concordancia con el Artículo 105° de la Constitución de la

Provincia del Neuquén.

Desde ese principio también se reconoce la diversidad territorial provincial que, de acuerdo con sus regiones, tiene características geográficas, climáticas, culturales, socioeconómicas y ambientales que influyen y orientan la elección de ciertas prácticas motrices escolares, como pueden ser el esquí, la natación, el canotaje entre otras.

La diversidad de propuestas de prácticas corporales y motrices encuentra en las *Actividades de los días viernes*, oportunidades para el aprendizaje de la participación y la autonomía, de la ciudadanía y la democracia. Actividades que - desde el año 1987 y con distintos modos de organización- posibilitan el encuentro con bebés, niñas y niños de diferentes instituciones infantiles, en un contexto educativo y en tiempos diferentes a los habituales de las clases de Educación Física.

La interacción con la diversidad de ambientes, mencionada precedentemente, se ve favorecida por la existencia de Plantas de Campamento que ofrecen un espacio rico y específico de fortalecimiento de la interacción social y afectiva de bebés, niñas y niños que transitan las salas de Nivel Inicial, con los ambientes naturales a través de las más variadas prácticas corporales y ludomotrices¹¹⁴.

Propósitos

Ciclo Maternal

- Propiciar una progresiva conquista de la disponibilidad corporal a través de variadas prácticas corporales, ludomotrices y expresivas que favorezcan el conocimiento, dominio y cuidado del propio cuerpo, el de los/as demás y de los objetos.
- Favorecer la exploración, la confianza y el control de las propias posibilidades de acciones perceptivas y motrices, a través de diferentes prácticas corporales y ludomotrices.
- Promover interacciones sociales de forma creciente para construir vínculos afectivos positivos entre pares y con adultos/as significativos/as, a través de variadas prácticas motrices y expresivas, centradas en el lenguaje corporal y el diálogo tónico saludable, valorando las sensaciones y emociones percibidas en estas prácticas.
- Favorecer a través de prácticas ludomotrices, experiencias placenteras en los juegos y el jugar, el despliegue de la imaginación y el gusto por resolver situaciones motrices.
- Propiciar prácticas corporales ludomotrices en ambientes o contextos variados, desde lo cercano y familiar hacia lo nuevo y desconocido, posibilitando experiencias de disfrute y conocimiento.

¹¹⁴ La ludo motricidad recae en la naturaleza de las situaciones motrices que corresponden a los juegos deportivos. Su finalidad es clara, pues alude al placer del juego, al deseo de una acción entretenida. El placer del juego responde básicamente a una actitud que puede nacer y desarrollarse en condiciones muy variadas según el contexto social y las vivencias subjetivas de cada uno. (Parlebas, 2001)

Ciclo Infantes

- Favorecer la disponibilidad corporal a partir del desarrollo, conocimiento y cuidado del propio cuerpo en relación consigo mismo/a, los otros y las otras, el espacio, el tiempo y los objetos.
- Promover prácticas motrices, ludomotrices y expresivas que favorezcan la construcción del vínculo con las y los otras/os, respetando la diversidad, la adquisición progresiva de la autonomía y la confianza en sí mismo/a, valorando las sensaciones y emociones percibidas en estas prácticas.
- Propiciar la participación y el disfrute de prácticas ludomotrices comprendiendo, acordando, respetando, creando reglas y roles, utilizando la imaginación, la creatividad y las posibilidades de expresión, sin prejuicios y con apoyo en la diversidad.
- Promover la práctica de juegos tradicionales populares y emergentes del contexto, para la valoración de la cultura.
- Promover el respeto y el disfrute de los ambientes naturales mediante prácticas motrices y ludomotrices que fomenten el uso en conservación.
- Propiciar la exploración y el disfrute de prácticas motrices y ludomotrices en ambientes no habituales, que posibiliten el enriquecimiento de la biografía corporal.
- Generar múltiples situaciones de experiencias que favorezcan la oportunidad de resolver problemas motrices, enriqueciendo la disponibilidad corporal.

Ejes organizadores de contenidos

Los ejes organizadores permiten agrupar, organizar y secuenciar los contenidos¹¹⁵ atendiendo a un proceso de diferenciación e integración progresiva y a la necesaria flexibilidad dentro del Nivel. Asimismo, según las características y las necesidades de la comunidad que conforma cada institución, cada aprendizaje - a través del contenido propuesto - cobra un sentido formativo específico. Entonces, la forma de enunciación de los contenidos difiere de las tradicionales, en relación con la relevancia dada sujetos/as en dicha práctica, sobre cada contenido explicitado.

Los contenidos son recortes culturales que, recontextualizados en el ámbito escolar, favorecen la posibilidad de concretar procesos de aprendizajes y de construcción cultural. De este modo, al adquirir su condición escolar, la enseñanza de esos contenidos también debe buscar adecuarse a los intereses y las posibilidades de la totalidad del grupo, favoreciendo procesos de apropiación y reconstrucción en términos de saberes con sentido y significado histórico y cultural.

Tanto lo descrito en los párrafos precedentes, como la idea de pensar las múltiples formas que tienen bebés, niñas y niños de poner en juego una práctica motriz, como también los diferentes estilos didácticos a los que puede recurrir un o una docente a la hora de enseñar a ese grupo particular, invita a considerar que no hay una manera única y aca-

¹¹⁵ Los contenidos son un conjunto de saberes, un recorte arbitrario de conocimientos de un campo disciplinar, que se considera esencial para la formación del alumno. Los contenidos se seleccionan en función de la propuesta formativa en la que se insertan, ya que la misma orienta su desarrollo y articulación con otros contenidos (de cursos correlativos y posteriores, por ejemplo). Gómez R. (2007)

bada de enseñar o aprender. De este modo, el/la docente interviene desde una posición de mediador/a que tiene en cuenta la trayectoria corporal y motriz que cada bebé, niña y niño posee; se corre del papel de único/a poseedor/a del conocimiento que enseña de una manera establecida a los/as infantes, suponiéndolos/as vacíos de trayectoria motriz. En este sentido, el presente currículo pretende ser orientador de las prácticas docentes de Educación Física en cada lugar de la provincia.

Es preciso entender que el punto de partida es la centralidad de bebés, niñas y niños que se hallan en la construcción constante de su subjetividad. A partir de esto se acordaron tres ejes que se consideran fundamentales para orientar las prácticas pedagógicas del área. Estos ejes responden a la disponibilidad corporal en relación con una/o misma/o, en interacción con las/os otras/os y en la interacción con el ambiente natural u otros, siempre conscientes de que esta interacción se da en un contexto socio- histórico-cultural. Cabe aclarar que los ejes no son excluyentes entre sí, sino que han de articularse entre sí y con las dos perspectivas: Educación Sexual Integral (ESI) y Enfoque Saludable, que también se acordaron como tales.

Por otro lado, estos ejes organizadores de contenidos cobran relevancia en la Trama Curricular, articulando el área de Educación Física con los campos de Conocimientos y Saberes. Los conceptos específicos y propios Corporeidad, Disponibilidad corporal y Motricidad, fundantes y presentes en el Área, se llevan a las prácticas en el momento de relacionar los contenidos de cada eje con los contenidos de cada campo. El Eje 1 de la disponibilidad corporal en relación con uno/a mismo/a, se vincula principalmente con el Campo de las Identidades e Infancias. El Eje 2 de la disponibilidad corporal en relación con los/as demás; se enlaza principalmente con el Campo de la Comunicación y la Expresión y el Eje 3, de la disponibilidad corporal en relación con el ambiente, se entrelaza básicamente con el Campo del Ambiente.

Eje 1: Bebés, niñas y niños y su disponibilidad corporal en relación consigo misma/o.

En el reconocimiento del propio cuerpo con sus potencialidades y posibilidades, de sus emociones y sensaciones, se favorece el logro de la autonomía mediante prácticas placenteras de experimentación, que colaborarán con la elaboración de la propia identidad corporal y motriz. Por ello, en este eje se destaca a bebés, niñas y niños como seres únicos, con una forma singular y diversa de ser en el mundo, quienes, a partir de sus propias experiencias y las intervenciones pedagógicas, lograrán construir su corporeidad.

Al abordar este eje se facilita la construcción de la disponibilidad corporal a partir de procesos personales internos relacionados con la percepción, el reconocimiento, el desarrollo, el control y el dominio de uno/a mismo/a, a través de situaciones de vivencia, exploración, descubrimiento, experimentación, conocimiento, etc., que se concretan al participar de una amplia variedad de prácticas corporales, ludomotrices y expresivas.

Eje 2: Bebés, niñas y niños y su disponibilidad corporal en interacción con los/as demás.

En este eje se resalta a bebés, niñas y niños en su interacción con los y las demás, mediante prácticas corporales, ludomotrices y expresivas en las que se prioriza el vínculo como motivante u organizador, por el placer de interactuar con otros y otras a través de la participación, la convivencia, la construcción de acuerdos, la colaboración y el trabajo colectivo.

vo, mediante del respeto, el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Las prácticas ludomotrices, expresivas u otras, son instancias potenciales de aprendizaje compartidas con las/los otras/os. En este sentido, se propone que las diferentes situaciones problemáticas propuestas logren constituirse como espacios de aprendizajes placenteros, con potencialidad para promover la formación en el ejercicio pleno de la ciudadanía democrática.

Eje 3: Bebés, niñas y niños y su disponibilidad corporal en interacción con el ambiente natural u otros.

En este eje se destaca a bebés, niñas y niños en su interacción con el ambiente natural u otros ambientes, para favorecer la construcción de la disponibilidad corporal a partir de la participación, la convivencia, la interacción, la sensibilización, la valoración y el conocimiento a través de experiencias y prácticas corporales, motrices y ludomotrices en ambientes naturales u otros, conocidos o poco habituales.

Se trata de promover experiencias propias y comunitarias en diferentes entornos que provoquen en las infancias un placer no cotidiano, para crear un vínculo entre sí mismo/a y con el ambiente, equilibrado, sensible y de disfrute, permitiendo la construcción de la corporeidad y la motricidad a través de saberes significativos que pueden resignificarse.

Enfoques

Educación Sexual Integral

La relación con la Educación Sexual Integral implica un espacio de enseñanza y aprendizaje sistemático, de contenidos adecuados a las edades de bebés, niñas y niños, que comprende saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas, que se van construyendo progresivamente en la búsqueda de una autonomía y conciencia crítica crecientes. Estos contenidos están organizados sobre el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la valoración de las emociones y los sentimientos, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, la valoración positiva de la diversidad, la no discriminación y la igualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres.

Saludable

Un enfoque relacionado con los aspectos saludables de la Educación Física escolar supone tener en cuenta el concepto de salud, entendido por la Organización Mundial de la Salud como el estado de equilibrio o bienestar integral, - físico, emocional, social, mental, etc. -. En este sentido, las intervenciones pedagógicas se deberían generar en situaciones de *bien-estar*, atento a esa dimensión del ser integral que son los/as bebés, niñas y niños.

Al plantear lo saludable como enfoque, se toma como guía con contenidos propios y principalmente con conceptos que orientan y sitúan los contenidos específicos de los demás ejes. Por último, entender que es necesario trabajar de forma interdisciplinar conlleva contemplar que la Educación Física y sus prácticas son el lugar donde se ponen en juego los conceptos y la promoción de los hábitos saludables referidos a la alimentación, la higiene, el descanso y la actividad física como un contenido propio que, en el ámbito escolar, puede ser considerada como un agente primario de la salud en cuanto promueva prácticas saludables.

En este sentido, conceptualmente se trata de promover la participación en prácticas corporales y motrices de forma placentera, de modo tal que propicien el gusto por el movimiento y por jugar moviéndose durante el trayecto escolar para que continúen una vez que este finalice.

Contenidos

Eje 1 Bebés, niñas y niños y su disponibilidad corporal en relación con sí mismos/as			
ESI	ENFOQUE SALUDABLE	Ciclo Maternal (45 días a 2 años)	Ciclo Infantes (3 a 5 años)
		<i>Exploración de prácticas corporales, ludomotrices, expresivas y acuáticas, inclusivas y accesibles¹¹⁶ que impliquen:</i> - El conocimiento, control y conciencia de lo corporal. - Exploración y reconocimiento del propio cuerpo (topografía corporal, partes del cuerpo global y segmentario, etc.). - Exploración de la acomodación corporal a través del equilibrio estático, dinámico y la combinación de ambos. - Percepción del cuerpo en diferentes posturas. (parado/a, sentado/a, acostado/a, agrupado/a, etc.).	<i>Vivencia de prácticas corporales, gimnásticas, acuáticas, ludomotrices, introyectivas¹¹⁷ y expresivas, inclusivas y accesibles que impliquen:</i> - El conocimiento, control y la conciencia de lo corporal. - Percepción de las diferentes sensaciones y modificaciones corporales (sed, cansancio, transpiración, movilidad, quietud, etc.). - Exploración y reconocimiento del propio cuerpo y el de las/os compañeras/os. (topografía corporal, semejanzas y diferencias, partes del cuerpo global y segmentario, etc.).

¹¹⁶ El concepto se desarrolla en las Orientaciones Didácticas de este Diseño Curricular.

¹¹⁷ "Las prácticas motrices introyectivas son aquel conjunto de situaciones motrices con una lógica interna miomotriz (Rodríguez, J. P., 1997), en donde el objetivo motor se dirige hacia sí mismo, y cuya práctica desencadena la emergencia de conductas motrices que capacitan a las personas para mejorar y ampliar su percepción, pero muy especialmente la percepción interoceptiva y propioceptiva... Las prácticas motrices introyectivas se pueden llevar a cabo en cualquier espacio y lugar, pues lo único que se requiere es una implicación e inmersión completa en la atención hacia el propio cuerpo, estar completamente abierto al aquí y al ahora (Tolle, E., 2001)" Citado por Lagardera, F.; Masciano, A. (2011). Bajo la denominación de prácticas motrices introyectivas se hallan prácticas como el Yoga, el Tai-Chi, el QiGong, la Eutonía, la Antigimnasia o el Stretching Global Activo, métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicosomático (Lagardera y Lavega, 2003).

		- Percepción del cuerpo en diferentes estados (tensión, relajación) y de las diferentes sensaciones y modificaciones corporales (sed, cansancio, transpiración, movilidad, quietud, etc.). - Experimentación de prácticas corporales expresivas que impliquen diversas formas de movimientos. (teatralizaciones, bailes, ritmos, etc.). - Vivencia, identificación y reconocimiento de las relaciones topológicas (arriba, abajo, adelante, atrás, adentro, afuera, a los lados, cerca, lejos). - Vivencia, identificación y reconocimiento de las nociones temporales (orden y ritmo). - Exploración y vivencia de las habilidades motoras rudimentarias de tipo locomotoras (rodar, rolar, reptar, gatear, caminar, correr, saltar, etc.), no locomotoras (suspenderse, girar, empujar, traccionar, colgarse, equilibrarse, etc.) y manipulativas (tomar, arrojar, etc.).	- Exploración y reconocimiento del lado hábil y no hábil. - Exploración de la acomodación corporal a través del equilibrio estático, dinámico y la combinación de ambos. - Percepción del cuerpo en diferentes posturas. (parado, sentado, acostado, agrupado, etc.). - Percepción del cuerpo total y parcial en diferentes estados de tensión, relajación. - Vivencia de prácticas corporales expresivas que impliquen otras formas de movimientos. (teatralizaciones, bailes, ritmos, etc.). - Vivencia, identificación y reconocimiento de las nociones espacio – tiempo (arriba, abajo, antes, después, etc.). - Exploración y reconocimiento de las características y uso de los distintos objetos convencionales y no convencionales. (color, textura, peso, forma, etc.). - Exploración y reconocimiento de las características y uso de los distintos objetos convencionales y no convencionales. (color, textura, peso, forma, etc.).
		- Vivencia y exploración de habilidades motrices acuáticas que permitan la ambientación al medio, a través de diversas prácticas motrices y ludomotrices. (desplazamientos, inmersiones, saltos, flotación, respiración, cambios de posiciones).	- Exploración y vivencia de las habilidades motoras básicas de tipo locomotoras (correr, saltar, rodar, etc.), no locomotoras (suspensión, girar, empujar, traccionar, colgarse, equilibrarse, etc.) y manipulativas (lanzar, picar, recibir, etc.). - Vivencia de distintas prácticas gimnásticas: rolidos (rol adelante, rol atrás con y sin ayuda, otros),

		- Vivencia y exploración de habilidades motrices acuáticas que permitan la ambientación al medio, a través de diversas prácticas motrices y ludomotrices. (desplazamientos, inmersiones, saltos, flotación, respiración, cambios de posiciones). - Reconocimiento de pautas de cuidado, precaución, límites y posibilidades en las prácticas ludomotrices en el agua. - Reconocimiento, cuidado y respeto del propio cuerpo y el de las/los demás, aceptando las condiciones de igualdad y oportunidades entre pares. - Adquisición y construcción de hábitos saludables para el cuidado del propio cuerpo (actividades cotidianas de alimentación, descanso e higiene). - Percepción, toma de conciencia y manifestación frente a las diferentes situaciones de la clase (alegría, enojo, congoja, gozo, etc.).	- apoyos, posiciones invertidas (iniciación a la media luna y vertical). - Percepción de las capacidades como la fuerza, velocidad, resistencia, y flexibilidad en diferentes situaciones preferentemente ludomotrices. - Reconocimiento y exploración de las capacidades coordinativas en acciones corporales motrices y expresivas. - Vivencia y exploración de habilidades motrices acuáticas que permitan la ambientación al medio, a través de diversas prácticas motrices y ludomotrices. (desplazamientos, inmersiones, saltos, zambullidas, flotación, respiración, propulsión, deslizamientos, rolidos, cambios de posiciones). - Reconocimiento de pautas de cuidado, precaución, límites y posibilidades en las prácticas ludomotrices en el agua. - Reconocimiento, cuidado y respeto del propio cuerpo y el de las/los demás, aceptando las condiciones de igualdad y oportunidades entre pares. - Adquisición y construcción de hábitos saludables para el cuidado del propio cuerpo.
			- Percepción, toma de conciencia y manifestación frente a las diferentes situaciones de la clase (alegría, enojo, congoja, gozo, etc.)

Eje 2 Bebés, niñas y niños y su disponibilidad corporal en interacción con los/as demás.			
ESI	ENFOQUE SALUDABLE	Ciclo Maternal (45 días a 2 años)	Ciclo Infantes (3 a 5 años)
		<i>Exploración de prácticas corporales ludomotrices, expresivas, inclusivas y accesibles, que impliquen:</i> - Vivencia y participación en diferentes juegos corporales populares y tradicionales de la cultura propia (familias, grupo sociales), resaltando la diversidad cultural. - Vivencia de los juegos de crianza (sostén, ocultamiento, persecución, narrativas y canciones). - Participación en diferentes juegos grupales, reconociendo y aceptando diversas formas y modos¹¹⁸ de jugar. (pautas, acuerdos, roles y estructuras simples). - Invención y creación de juegos, autónomos y espontáneos.	<i>Participación en prácticas corporales ludomotrices, expresivas y emergentes del contexto, inclusivas y accesibles, que impliquen:</i> - Vivencia y participación en diferentes juegos populares, tradicionales y de los pueblos originarios, de la cultura propia (familias, grupos sociales), de otras culturas y otros lugares. - Participación en diferentes juegos grupales, reconociendo y aceptando diversas formas y modos de jugar. (Pautas, acuerdos, funciones, reglas, roles y estructura). - Participación en la invención de juegos, con reglas simples.
		- Compartir juegos que propicien el modo lúdico, explorando materiales y/o espacios, utilizando elementos variados (convencionales y no convencionales).	- Participación en juegos que propicien el modo lúdico en parejas o pequeños grupos, compartiendo materiales y/o espacios, utilizando elementos convencionales y no convencionales.

¹¹⁸ Se entiende entonces que la forma tiene que ver con la configuración general o estructura del “Juego” (reglas, espacio, tiempo, etc.) que hace que sea “ese juego” y no otro. Y que el modo tiene que ver con la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego... es por ende imprescindible contar con la perspectiva del jugador, su actitud y sus deseos, conjugándose componentes cognitivos y afectivos, individuales y colectivos. Víctor Pavía y otros (2012)

		- Vivencia y participación de prácticas motrices grupales expresivas, creativas y emergentes del contexto. (Bailes, teatro, murgas, actividades circenses, etc.). - Participación en encuentros ludo-motrices recreativos con actitud inclusiva y solidaria. (Actividades de los días viernes, inter distritales, etc.).	- Vivencia y participación de prácticas motrices grupales expresivas, creativas y emergentes del contexto. (Bailes, teatro, murgas, actividades circenses, etc.). - Participación en encuentros ludo-motrices recreativos con actitud inclusiva y solidaria. (Actividades de los días viernes, inter distritales, etc.). - Puesta en práctica de las habilidades motoras básicas en juegos con el otro y la otra.

Eje 3 Bebés, niñas y niños y su disponibilidad corporal en interacción con el ambiente, natural y otros.			
ESI	ENFOQUE SALUDABLE	Ciclo Maternal (45 días a 2 años)	Ciclo Infantes (3 a 5 años)
		<i>Vivencia y exploración de prácticas corporales, motrices y ludomotrices, inclusivas y accesibles, en ambientes y contextos conocidos, desconocidos o poco habituales, que impliquen:</i> - Exploración y reconocimiento de las características y uso de los distintos objetos convencionales y no convencionales. (color, textura, peso, forma, etc.). - Vivencia de diferentes desplazamientos, en distintos ambientes o contextos. - Vivencia de diferentes tipos de permanencias en distintos ambientes o contextos, (jornadas extendidas, cenas, jardín de noche, etc.).	<i>Participación, vivencia y exploración de prácticas corporales, motrices y ludomotrices, inclusivas y accesibles, en distintos ambientes conocidos o poco habituales, en interacción con los elementos naturales¹²⁰, que impliquen:</i> - Vivencia y participación en caminatas u otros desplazamientos, en distintos ambientes y terrenos, naturales u otros. - Vivencia de diferentes tipos de permanencias en distintos ambientes naturales u otros, (jornadas extendidas, cenas, jardín de noche, pernoctes, campamentos, etc.).

		- Participación de prácticas lúdicas recreativas en distintos ambientes, o contextos. (grandes juegos, juegos nocturnos, etc.). - Vivencia, descubrimiento y expresión de sensaciones, sentimientos y emociones que genera la interacción con el ambiente a través de prácticas estéticas expresivas, contemplativas¹¹⁹, de observación, etc. (actividades plásticas, teatrales, bailes, etc.). - Vivencia y participación en diferentes prácticas acuáticas en diferentes ambientes y contextos, naturales u otros, con o sin elementos. - Reconocimiento y práctica de pautas de cuidado, precaución, límites y posibilidades en las prácticas ludomotrices en el agua. - Exploración y experimentación de diferentes habilidades para desplazarse, con variedad de elementos como, carritos, andarines (pata pata) mono patín, triciclos, trineos, u otros, en distintos ambientes y terrenos.	- Vivencia y participación en diferentes prácticas campamentiles en distintos ambientes. (cocina rústica, cabu-yería, fogones, veladas, construcciones, etc.). - Participación de prácticas lúdicas recreativas en distintos ambientes, naturales u otros. (grandes juegos, juegos nocturnos, etc.). - Vivencia, descubrimiento y expresión de sensaciones, sentimientos y emociones que genera la interacción con el ambiente a través de prácticas estéticas expresivas, contemplativas, de observación, etc. (actividades plásticas, teatrales, bailes, etc.). - Vivencia y participación en diferentes prácticas acuáticas en ambientes, naturales u otros, con o sin elementos. - Reconocimiento y práctica de pautas de cuidado, precaución, límites y posibilidades en las prácticas ludomotrices en el agua. - Exploración y experimentación de diferentes desplazamientos, con variedad de elementos como bicicletas, mono patín, patines, triciclos, tablas de esquí, trineos,

¹¹⁹ Contemplativas (prácticas): en referencia a todas las prácticas corporales o experiencias generadas en educación física que llevan a las niñas y niños a examinar una cosa cuidadosamente (concentración completa) para conocer todos sus detalles o para descubrir algo, en una realidad que le es placentera y que la/o involucra íntegramente, promoviendo estados de mayor bienestar. Es ir más allá de la observación.

¹²⁰ Se hace referencia a los cuatro elementos clásicos de la naturaleza, agua, tierra, aire y fuego, en todas sus formas posibles.

		- Práctica de pautas básicas de cuidado del ambiente y su biodiversidad, para el uso en conservación.	- u otros, en distintos ambientes y terrenos. - Exploración y experimentación de diferentes prácticas en altura como tirolesas, trepas y escaladas (palestra o boulder) u otras, en distintos ambientes naturales o artificiales. - Reconocimiento y práctica de pautas básicas de cuidado del ambiente y su biodiversidad, para el uso en conservación. - Reconocimiento y práctica de nociones de seguridad y autocuidado. (Autoprotección, protección, pedido de ayuda).

Orientaciones didácticas

En este apartado se intenta orientar la selección de estrategias y los modos de intervención docente para guiar los aprendizajes de bebés, las niñas y niños que transitan el Nivel Inicial, tanto en el Ciclo Maternal como en el Ciclo de Infantes.

Crear un clima de seguridad y confianza con bebés, niñas y niños en las propuestas de Educación Física a través de la constitución de un vínculo afectivo sólido, construido mediante un dialogo tónico¹²¹ y un lenguaje corporal afectivo positivo, resaltando la importancia de incluir a la familia en esta construcción del vínculo, fundamentalmente en el Ciclo Maternal, para así lograr el permiso necesario.

De este modo, se propone que la/el docente al momento de plantear la clase de Educación Física piense en intervenciones pedagógicas significativas donde bebés, niñas y niños vivencien, exploren, participen de las más variadas situaciones motrices y sean protagonistas de aprendizajes significativos en la construcción de su corporeidad y el desarrollo de su motricidad, desde modelos inclusivos de enseñanza y a través de prácticas inclusivas y accesibles.¹²² Una Educación Física Escolar Inclusiva busca brindar instancias en las que se tengan en cuenta las necesidades y particularidades de bebés, niñas y niños, sus contextos, sin ningún tipo de prejuicio apoyado en el género, etnia, religión, desempeño de cualquier tipo, discapacidad o alguna otra forma que resulte de impedimento

¹²¹ Conjunto de intercambios mediatizados por el modo en que el niño o la niña son sostenidos/as por el progenitor y la manera en la que el/la bebé responde a ello, produciéndose una interacción entre las posturas de ambos y el tono muscular resultante (Wallon 1980) Se refiere al dialogo tónico como un intercambio corporal de información que se produce entre la figura maternante y el niño, y que se expresa por estados de tensión-distensión muscular, que reflejan sensaciones de placer y displacer y que provocan reacciones de acogida-rechazo en el otro (Ajuriaguerra 1993) en Camps Llauredó 2006

y/o condicionante para acceder a su pleno derecho. En este último caso, se hará necesario apoyarse en una dupla pedagógica, cuando algún/alguna bebé, niña o niño, requiera una atención más personalizadas.

En este sentido, es inminentemente imprescindible considerar la compleja relación entre ese contenido a enseñar, el grupo destinatario con toda su diversidad y los contextos donde acontece dicho proceso. Anijovich y Mora (2009) afirman que la clase funciona cuando hay coherencia entre los componentes de la programación, válidos para el contenido que se ha de enseñar, relevantes para el docente y significativos para el grupo destinatario.

De allí que los y las docentes de esta Área deban favorecer la formación corporal y motriz a través de diferentes prácticas adecuadas, adaptadas a las posibilidades y necesidades de cada grupo, estimulando su interés por la construcción y apropiación de los contenidos, partiendo de sus saberes y conocimientos previos. Deban planificar las clases con flexibilidad respecto de las posibles resoluciones motoras que dan bebés, niñas, niños y del tiempo destinado para ello, otorgando un lugar importante a lo que los/as infantes/as proponen, luego de plantear las actividades o mostrarles un escenario.

La flexibilidad respecto del tiempo contempla que, si bien en el Ciclo de Infantes están establecidos la cantidad de estímulos y su duración, es preciso mantener cierta ductilidad, teniendo en cuenta las características del grupo en general, interpretando cómo se encuentran ese día respecto de la actividad planteada, entendiendo y atendiendo las necesidades, estados de ánimo, sueño, alimentación de las infancias. En el Ciclo Maternal esto es más evidente, puesto que requiere de una mirada y consenso con todo el grupo docente y de ir estableciendo progresivamente la duración de los tiempos de clase.

En esta tarea la/el docente de Educación Física del Nivel Inicial debe involucrarse corporalmente poniendo el cuerpo; ser partícipe de la actividad ayudando a bebés, niñas, niños a descubrir su propia disponibilidad corporal en relación con uno/a mismo/a, con las otras, los otros y con el ambiente. Esta es una labor compartida con todo el equipo docente en todas las actividades, escenarios y prácticas ludomotrices propuestas. Así, el trabajo interdisciplinar se vuelve fundamental por lo que el espacio de Educación Física debe ser acompañado por la / el docente de sala.

En el Nivel Inicial el juego debe tomarse como un contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social (Ley Nacional N°26206, art 20 inc. d). En este sentido, la/el docente debe plantear estrategias y modos de intervención basadas en situaciones ludomotrices que atraigan y den acceso para que bebés, niñas y niños construyan sus propios aprendizajes.

¹²² En relación directa con el concepto de “Educación Inclusiva”, como punto de partida de una aproximación conceptual a la inclusión en este documento se recurre a Echeíta y Ainscow (2011) quienes consideran que la definición de educación inclusiva se sustenta en cuatro pilares: (a) la inclusión es un proceso constante de acogida del alumnado; (b) la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; (c) la inclusión precisa de la identificación y eliminación de barreras; y (d) la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Este proceso se da en un marco de cuatro dimensiones que interactúan entre sí: políticas, conceptos, estructuras y prácticas (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). La interacción entre dichas dimensiones determinaría la eficacia de la inclusión educativa. Estas dimensiones se operativizan en tres variables escolares relevantes: presencia, participación y progreso de las y los alumnos. María Jiménez Ruiz (2016)

Se recomienda entonces la elaboración de proyectos interdisciplinarios que por su valor posibilitan desde el Área y los distintos campos, el abordaje de problemáticas en común. Por ejemplo, aquellos relacionados con los juegos y el jugar, con el conocimiento, con el cuidado, uso y conservación del medio ambiente, con el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de los/as demás, con la Educación Sexual Integral, con la promoción de hábitos saludables, con las prácticas de expresión y comunicación, entre otros.

La concreción en la práctica escolar de la relación entre los contenidos del Área, los contenidos de los Campos y del Eje Transversal, se plantea principalmente a través de proyectos institucionales presentes en el PEI, pero también en las planificaciones anuales de las y los docentes de Educación Física, coordinadas con las propuestas por las/os docentes de sala y con las y los docentes del área de música, e incluso en las unidades didácticas. Los contenidos y las prácticas constitutivas de cada eje, tienen una particular relación con cada campo. El Eje 1 con el Campo de Identidades e Infancias; el Eje 2 con el Campo de la Comunicación y la Expresión y el Eje 3 con el Campo del Ambiente, relación extensiva a articulaciones más amplias con y entre los distintos espacios de la trama curricular.

De la misma manera, si bien los ejes organizadores de contenidos no son excluyentes unos de otros, la intencionalidad pedagógica de la clase debe ser clara en la enunciación de las consignas, aunque existan contenidos de dos o más ejes presentes en la misma. También se deben considerar los enfoques, señalando la relevancia de atender los saberes específicos propuestos por la Ley Nacional N°26150 de Educación Sexual Integral para Educación Física en el Nivel Inicial. La misma importancia tienen los saberes relacionados con el Enfoque Saludable, poniendo atención a lo que le compete al área desde intervenciones pedagógicas que busquen el “bien estar” de bebés, niñas o niños. Es decir, se trata de promover la participación de prácticas corporales y motrices de forma placentera, de modo tal que propicien el gusto por la realización de las mismas.

A continuación, se presentan algunas sugerencias a modo de ejemplos que orientan a la selección de estrategias y modos de intervenciones docentes con los cuales se intente facilitar, organizar y asegurar los vínculos entre las/os bebés, niñas, niños y los contenidos.

En principio, es menester conocer al grupo y a cada bebé, niña y niño que lo conforman, considerando sus individualidades en todas las situaciones pedagógicas a abordar, - consignas, respuestas motrices, aprendizajes, evaluación -. Percibir y observar su disponibilidad corporal presente, su trayectoria motriz y su biografía corporal, con el respaldo teórico en cuanto a las etapas y fases de la construcción motriz que transitan, pero teniendo en claro que hay que respetar los tiempos de bebés, niñas y niños y no encasillarlos en procesos temporales rígidos. Sobre todo, en el Ciclo Maternal, es preciso hacer hincapié en el proceso de desarrollo natural, poniendo el foco en el movimiento, que va cambiando al tiempo que lo hace la percepción del mundo y la disponibilidad corporal para relacionarse con este, con los objetos y con las personas.

Asimismo, se han de propiciar situaciones didácticas donde bebés, niñas y niños pongan en juego la exploración, el descubrimiento, la imitación, la resolución de problemas, utilizando diversidad de materiales propios del área como también no convencionales (telas, cajas, globos, etc.), diferentes espacios, actividades lúdicas, juegos y canciones. La multitarea y la construcción de escenarios cobran relevancia en el Ciclo Maternal, si se ofrece variedad de opciones y de materiales que, con aspectos en común, permitan la relación entre los mismos en cuanto a las habilidades motoras o las acciones motrices involucradas y las respuestas motoras que generan. Por último, se sugiere incluir en los momentos de juego o en los escenarios propuestos, objetos transicionales propios y significativos de

bebés, niñas o niños.

En relación con el eje bebés, niñas, niños y su disponibilidad corporal en relación con sí mismo/a.

Retomando la idea de que la corporeidad se construye mediante el acceso sensitivo al mundo y a los/as otros/as así como de que se accede al mundo y a los otros cuerpos a partir del cuerpo propio, se proponen, a partir del sentido de este Eje que se debatió con docentes del área, algunas sugerencias:

- Destinar espacios de diálogo donde bebés, niñas y niños expresen sus experiencias y sensaciones ante las situaciones motrices, desde la construcción del vínculo bebés, niñas, niños – docente, generando este/a último/a el permiso y la confianza necesaria.
- Brindar experiencias motrices en cada clase, en la que bebés, niñas y niños incrementen la oportunidad de resolver problemas; pongan en práctica su disponibilidad motriz reiteradamente; aprendan a tomar decisiones y den cuenta de cómo realizaron determinada acción. Evitar de este modo aquellas tareas repetitivas sin sentido o la escasa posibilidad de participar y experimentar múltiples veces.
- Evitar la reproducción de modelos estereotipados y valoración de determinadas formas de producción y expresión motriz, que han sido hegemónicas en la historia de Educación Física.
- Promover actividades de percepción de las sensaciones internas a través de la Relajación - Respiración - Escucha - Tacto (Latidos, temperatura, etc.).
- Generar actividades y reflexiones que estimulen la valoración de las potencialidades personales.

En relación con el eje bebé, niñas, niños y su disponibilidad corporal en interacción con los y las demás.

Se sugiere promover a través de variadas prácticas ludomotrices y expresivas, el vínculo y la interacción con pares, presentando variedad de situaciones motrices y lúdicas que supongan explorar, experimentar, descubrir y elaborar en forma colectiva diferentes posibilidades de acción motriz en las propuestas planteadas.

En el Área Educación Física en el Nivel Inicial, los juegos se orientarán desde los juegos exploratorios y espontáneos a juegos organizados y con reglas simples. En el abordaje de la enseñanza de los juegos en la clase Educación Física se propone:

- Considerar al juego desde diferentes perspectivas:
 - El juego por el juego mismo como una actividad placentera y recreativa.
 - El juego como medio para el desarrollo de capacidades lógico-motrices, resolución de problemas y formador de la toma de decisiones.
 - El juego como medio de socialización que fomente la aceptación y construcción de normas y reglas, el respeto, la solidaridad, la cooperación, el fortalecimiento de vínculos, entre otros.
- Observar el juego reconociendo sus diferentes instancias y evolución, con inter-

venciones necesarias para su enriquecimiento, habilitando siempre un cierre para la reflexión con los/as niños/as sobre ganar, perder, objetivos cumplidos, sensaciones, entre otros.

- Tener en cuenta la secuenciación didáctica en el aprendizaje de juegos nuevos. Ir por partes al todo, aprendiendo el juego, jugando la enseñanza.
- Armar espacios lúdicos o instalaciones puesto que es muy enriquecedor para el juego espontáneo en bebés, niñas y niños. La intervención docente debe tener el carácter de observador/a activo/a, que promueva las propuestas surgidas de bebés, niñas y niños para crear argumentos de juegos.
- Organizar los encuentros - que pueden concretarse en las actividades de los días viernes o en otro tipo de proyectos - con la familia o los adultos/as significativos/as quienes adquieren un rol protagónico sobre todo en el Ciclo Maternal, pues son ellas/os los que vehiculizan y materializan el acercamiento y la interacción de los/las bebés y las niñas y niños más pequeños/as. Por tanto, es imprescindible tenerlos/as en cuenta en estas actividades, desde el momento de la planificación.
- Estimular la práctica de estrategias de mediación en la resolución de conflictos, planteando un proceso progresivo que comienza en el Ciclo Maternal, donde el y la docente tienen un rol protagónico, hacia el Ciclo de Infantes en el que son los/as mismos/as niños y niñas quienes plantean la solución y acuerdan, cada vez con mayor autonomía.

En relación con el eje bebés, niñas, niños y su disponibilidad corporal en interacción con el ambiente natural y otros.

Contemplando la necesidad de que las infancias participen de prácticas corporales, motrices y ludomotrices en interacción con ambientes naturales u otros, que favorezcan experiencias propias y comunitarias, a partir del sentido de este Eje que se debatió con docentes del área, se sugiere:

- Proponer variadas prácticas corporales, motrices y ludomotrices para interactuar con ambientes naturales, protagonizando experiencias significativas, explorando, descubriendo y apropiándose así de las posibilidades que ofrecen los ambientes.
- Promover prácticas corporales, motrices y ludomotrices donde bebés, niñas, niños aprendan a desempeñarse en el ambiente natural, para hacerlo confortable, confiable, agradable, disfrutable y se inicien en el respeto y su uso en conservación.¹²³
- Generar propuestas integrando diferentes áreas y docentes (Ciencias, Literatura, etc.).
- Propiciar la escucha, la observación y contemplación de la naturaleza.
- Promover hábitos de alimentación saludable (meriendas, menú, hidratación, etc.)

¹²³ El uso en conservación implica una aproximación respetuosa hacia la naturaleza. Ese respeto, está referido al conocimiento del sistema natural que se visita, a la responsabilidad sobre las consecuencias de las acciones que se realicen en la naturaleza, que pueden generar efectos negativos y también refiere al reconocimiento de la administración de esos territorios y sus normativas (parques nacionales, provinciales, plazas, parques, reservas urbanas, otras). Encabo M., Sánchez S., Cánepa L. (2019)

Evaluación en educación física de Nivel Inicial

La y el docente del Nivel Inicial debe considerar y atender los tiempos de la evaluación, dimensión co-constitutiva de la práctica pedagógica puesto que esta permite obtener información respecto de la pertinencia y significatividad de la propuesta de enseñanza; proceder justificadamente a realizar las modificaciones necesarias; obtener información respecto de los aprendizajes de bebés, niñas y niños.

Por ello, es necesario, al analizar e interpretar la información recogida, contar con criterios de evaluación de acuerdo con lo que se quiere evaluar. Para ello, la/el docente dispone de variedad de instrumentos de evaluación, - informes narrativos, informes gráficos, entre otros cuya elección y validez se determina en relación con las circunstancias de su utilización y del momento del proceso de aprendizaje, - situación inicial o diagnóstica, en el transcurso o al final.

Por otra parte, siguiendo los principios de una Educación Inclusiva, los procesos evaluativos puestos en juego por docentes de Educación Física deben potenciar la diversidad y valorar los progresos de individuales de bebés, niñas y niños.

Todo lo anterior conduce a que se sugiera habilitar la participación activa de bebés, niñas y niños en las experiencias de evaluación otorgándole sentido a la actividad.

5.5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenstein A. (Coord.) (2000) *Repensando la Educación física Escolar*. Buenos Aires. Nove-dades Educativas.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. Reino Unido. Ed. Routledge

Anijovich y Mora (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires. Editorial Aique.

Bracht, V. (1996) *Educación Física y Aprendizaje Social*. Buenos Aires. Editorial Vélez Sars-field, 1ra.edic.

Calmels D. (s/f) Juegos de crianza: intervenciones o interferencias. Educar en las Institu-ciones Maternales: una mirada sobre nuestras prácticas. [Conferencia] CABA. EdC. CePA. <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/calmelsconf.pdf>

Camilloni, A. (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. CABA: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina, UBA. OPS/OMS.

Camilloni, A. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós Editorial.

Camps Llauredó, C. (2006) El dialogo tónico y la construcción de la identidad personal. España. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, N° 25, Vol. 7 <https://psicomotricitatgirona.files.wordpress.com/2013/05/dialogo-tc3b3nico-y-construc-cic3b3n-identidad-cori-camps.pdf>

Carranza M. (1996) *La Educación Física en el segundo ciclo de primaria*. CABA. Editorial Pai-dotribo.

Consejo Federal de Educación (2008) Resolución N°43/2008. Programa Nacional de Edu-

cación Sexual Integral *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. MEC
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13254.pdf>

Consejo Federal de Educación (2016) Resolución N°311/2016.

<https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/04/RES-311-CFE.pdf>

Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Dirección General Modalidad Educación Física. *Lineamientos Curriculares de Educación Física de la Provincia de Neuquén*. Resolución N°0186/2005. <https://www.neuquen.edu.ar/normativa/>

Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Dirección General Modalidad Educación Física. Resolución N°1151/2016 *Programa "Actividad de vida en y con la naturaleza"*. <https://www.neuquen.edu.ar/normativa/>

Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Dirección General Modalidad Educación Física. Resolución N°0982/2018 *"Actividades deportivas-recreativas"*

<https://www.neuquen.edu.ar/normativa/>

Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Dirección General Modalidad Educación Física. Disposición N°001/2003 *"Organización del área"*.

<https://www.neuquen.edu.ar/normativa/>

Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Dirección General Modalidad Educación Física. Disposición N°056/2002 *"Salidas de los días viernes"*.

<https://www.neuquen.edu.ar/normativa>

Constitución de la Provincia de Neuquén. (2006) Honorable Legislatura de la Provincia de Neuquén. Sancionada: septiembre 29 de 1957. Enmendada marzo 20 de 1994. Reformada por Convención Constituyente febrero 17 de 2006.

<https://www.legislaturaneuquen.gob.ar/archivos/ConstitucionProvincial.pdf>

Echeíta, G y Ainscow; M (2011) La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12 (2011): 26-46

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Encabo M., Sánchez S., Cánepa L. (2019) *Uso en conservación de la Naturaleza*. Neuquén. UNCo Facultad de Turismo. Grupo Recreación y turismo en conservación.

turismoenconservacion.org/sección/publicaciones

Feldman D. y Palamidessi M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad Problemas y enfoques*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Portal deportivo La Revista*. No. 4 (1-10) <http://www.portaldeportivo.cl/articulos/FE.0008.pdf>

Grasso, A. (2005) *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires. NovEduc.

Grasso, A (2001) *El aprendizaje no resuelto de la Educación física: la corporeidad*. Buenos Aires. Novedades Educativas

Grasso, A. (2009) *La Educación Física Cambia*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Gómez, J. (2002) *Educación física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires. Ed. Stadium.

Gómez, J. & Ministerio de Educación Argentina. C. y T. D. N. d. G. C. y. F. D. A.C.E.F. (2005) *La Educación Física y su contenido*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Gómez, R. H. (2000) *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y en el joven: significación, estructura y psicogénesis*. Buenos Aires. Ed. Stadium,

Gómez, R. H. (2002) *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires. Ed. Stadium.

Jiménez Ruiz, M (2016) *Delimitación conceptual. La Inclusión Educativa. En Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión de las aulas*. [Tesis doctoral Universidad de Valladolid] Disponible en

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/22092/1/Tesis1187-170112.pdf>

Kirk, D. (1990) *Educación Física y currículo*. Universitate de Valencia.

Lagardera, F.; Masciano, A. (2011) *Aprendiendo a desanudarse: una práctica psicomotriz introyectiva de autoconocimiento y autorregulación emocional* [Memoria Académica en línea]. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología. Educación Física y contextos críticos. Motriz. 12 al 15 de octubre de 2011, La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1419/ev.1419.pdf

Lagardera, F. y Lavega, P. (2003) *Introducción a la praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.

Ley Nacional Programa Nacional de Educación Sexual Integral N°26150 de 2006. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Sancionada: Octubre 4 de 2006 Promulgada: Octubre 23 de 2006

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/> norma.htm

Ley sobre Convención de los Derechos de niñas, niños y adolescentes. N° 23.849 de 1990.

Honorable Congreso de la Nación Argentina. Sancionada: Setiembre 27 de 1990.

Promulgada de hecho: Octubre 16 de 1990

https://www.oas.org/dil/esp/Convencion_sobre_los_Derechos_del_Nino_Argentina.pdf

Ley sobre Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. N° 26.378 de 2008. Honorable Congreso de la Nación Argentina Sancionada: Mayo 21 de 2008.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317>

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Neuquén N°2945 de 2014(Con fuerza de ley)

Honorable Legislatura de la Provincia de Neuquén. Sancionada diciembre 17 de 2014.

<https://www.legislaturaneuquen.gob.ar/svrfiles/Neuleg/normaslegales/pdf/LEY2945.pdf>

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires .Paidós Editorial.

Ministerio de Educación del Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Dirección General Modalidad Educación Física. (2019). *Currículo de Educación Física Nivel Primario y Modalidad Especial*.

<https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/doc-nivel-primario-y-mod->

especial-24-de-abril-del-2019.pdf

Pavía V. (coord.) (2012) *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Pavía V. (coord.) (2010) *Formas del juego y modos de jugar*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Ed. Educo UNCo.

Pitluk L. (2007) *Educación en el Jardín Maternal: Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Pitluk L. (2016) *Las propuestas educativas y las secuencias didácticas en el Jardín Maternal*. Buenos Aires. Ed. Homo Sapiens.

Renzi, G. M. (2009) Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Renzi, G. M. (2010) Revisando las prácticas evaluativas en la educación física actual. En Fioriti G. (Comp.) *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes*. Pcia, de Buenos Aires. UNSAM.

Rozengardt R. (2016) La Educación física y el cuerpo en la escuela. [Ponencia] *Décimo Congreso Argentino y Quinto Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata. Argentina.

Ruiz Pérez L. M (1994) *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid. España. Ed. Gymnos.

Sarlé P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós Editorial.

Scharagrodsky, P. (2002/2003). En la educación física queda mucho 'género' por cortar. *Revistas de la FAHCE*: p. 103-127. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>

Scharagrodsky, P. (2007) Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. Universidad Nacional de la Plata y Universidad Nacional de Quilmes.

Secretaría de Estado de Educación Provincia de Neuquén, (1995). *Diseño Curricular del Nivel Inicial*.

<https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/diseniocurricularnivelinicial>

Stenhouse, L. (1991) Definición el problema [Cap.1], Objetivos conductuales y desarrollo del Curriculum [Cap.5] y Una crítica al modelo de objetivos [Cap. 6] En *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata. 3ª. Edición,

Wallon, H. (1980) *Psicología del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid. Pablo del Río Editores.

6. Biografías de artistas visuales

A continuación, se presenta una síntesis biográfica de los y las artistas que engalanan este documento curricular.

- **Jorgelina Vanesa Dell'Acqua**, nació en Centenario, provincia de Neuquén. Profesora en Artes Visuales por la Escuela Superior de Bellas Artes Manuel Belgrano, dicta clases de historia del Arte en la misma institución de la que es egresada. En su tiempo libre se dedica a la acuarela, la fotografía y la ilustración de cuentos para su hija.
- **Carlos Alberto Juárez**, vive en Neuquén desde 1981. Su obra, una de las más importantes de la Patagonia y premiada en numerosas oportunidades, transita desde la realización de murales hasta la ilustración de libros de literatura. Muestras suyas fueron exhibidas en sitios de todo el mundo, como Venecia, Shanghai y Marruecos.
- **Ramón Oscar Muñoz**, es neuquino nativo. Ha realizado 80 muestras individuales y participado en más de 100 colectivas. Sus obras se encuentran en Instituciones, museos y colecciones privadas en Argentina, Brasil, México, Suiza, Portugal, España e Italia. Muchos años se desempeñó como maestro en Educación Plástica en la Escuela Jean Piaget de Neuquén capital, y dicta cursos en el interior de la provincia y en su taller particular.
- **Carolina Laura Novodvoretz**, es neuquina de nacimiento. Estudió magisterio en Artes Visuales, profesorado en Artes Plásticas y cinematografía. Realizó numerosas exposiciones colectivas como individuales. Trabaja como docente en establecimientos de nivel terciario de la provincia del Neuquén.
- **Gastón Pereira**, nació en Neuquén en 1984. Pintor y artista visual multidisciplinar, su obra abarca el espectro del arte mural, teatro de títeres y música. Proyectos suyos han sido exhibidos en Méjico, Chile, Perú y Marruecos, y en diversos lugares de la República Argentina. Se destacan sus siete participaciones en encuentros artísticos interculturales en la Comunidad Mapuche Paineñilu, de Junín de los Andes.
- **Ana Zitti**, reside en Neuquén desde 1966. Es una de las artistas visuales neuquinas más reconocidas y premiadas a nivel internacional. Su obra se expuso en importantes galerías de Buenos Aires, en Alemania y en Marruecos. El 6 de septiembre del 2019 el Concejo Deliberante de la ciudad de Neuquén, le otorga la distinción de Vecina Ilustre por su aporte constante a la comunidad y su legado en el arte.

Este volumen fue impreso en Neuquén Capital
para el Centro Editor en 2022

El Centro Editor es la editorial del Centro de Documentación e Información Educativa Alicia Pifarré, dependiente del Consejo Provincial de Educación.

Nuestro catálogo se compone de obras producidas en Neuquén destinadas a la comunidad educativa.

Deseamos que este ejemplar sea de tu agrado:
ahora está en tus manos.

