



Provincia de Santa Fe

Ministerio de Educación

RESOLUCIÓN N° 1307

SANTA FE, "Cuna de la Constitución Nacional", 13 SEP 2023

VISTO:

El Expediente N° 00401-0337573-9 del registro del Sistema de Información de Expedientes en cuyas actuaciones el Ministerio de Educación gestiona la aprobación del "Diseño Curricular Educación Inicial", elaborado por las Subsecretarías de Desarrollo Curricular y Formación Docente y de Educación Inicial y la Comisión de Escrituración (autorizada por Resolución Ministerial N° 2101/22), todos de ésta Jurisdicción; y

CONSIDERANDO:

Que la titular de la mencionada Subsecretaría Desarrollo Curricular y Formación Docente señala que resulta necesario implementar una actualización curricular acorde a los paradigmas y enfoques pedagógico-didácticos, ya que el diseño que se encuentra en vigencia data del año 1997, gestionado en el contexto de la Ley Federal de Educación N° 24195, motivo por el cual resulta obsoleto;

Que indica que la Comisión en cuestión se encuentra integrada por especialistas en áreas curriculares, en campo pedagógico y docentes en desempeño en el nivel y que, el nuevo texto, se enmarca en la Ley Nacional de Educación N° 26206, Ley de Educación Sexual Integral N° 26150, Ley de Educación Ambiental N° 27621, Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26061, como así también en los Acuerdos y Marcos Federales del Consejo Federal de Educación en vigencia;

Que expresa que el texto en cuestión tiene como objetivo central generar una mirada actualizada en relación con los contenidos, nuevas perspectivas y adecuaciones a la normativa vigente, atendiendo a las profundas transformaciones epocales constituidas de nuevas subjetividades en tanto sujetos de derecho y se fundamenta y sostiene los principios centrados en el enfoque de los derechos humanos, en la pedagogía de los cuidados de las niñeces y adolescencias, en clave de la interculturalidad, de justicia educativa y en un claro reconocimiento de la pluralidad, que fortalece la construcción identitaria santafesina, desde un pensar y sentir situados en lo local y regional, lo nacional y lo latinoamericano, en diálogo con la cultura universal;

Que asimismo indica que se define a la producción curricular como expresión de un proyecto político, educativo-social bajo la iniciativa: "Todas las chicas y los chicos en la escuela aprendiendo", en tanto línea de gobierno priorizada, que se materializa en acciones concretas para garantizar el derecho a la educación en el reparto igualitario de los bienes simbólicos y materiales como condición de justicia educativa hacia el ejercicio de una ciudadanía plena;

Que destaca que el Decreto N° 0646/23 y la Resolución N° 114/23 establecen las Trayectorias Únicas, Completas y Obligatorias y las experiencias pedagógicas como estrategias y acción de intervención educativa para la sostenibilidad y fortalecimiento de la ejecución y evaluación curricular en los tramos obligatorios del Sistema Educativo Jurisdiccional, como en aquellas modalidades que lo constituyen y en mismo marco, se construye una mirada de transiciones curriculares entre el nivel inicial y con relación al nivel primario y a las experiencias socioeducativas previas al ingreso escolar;

Que sostiene que los principios de la política educativa de la actual gestión de gobierno se sustentan, entre otros aspectos, en el vínculo pedagógico como primera condición de la definición de la educación de calidad; la justicia educativa para disminuir brechas de desigualdad, la innovación y mejora de las condiciones del despliegue de la acción educativa; una escuela de avance continua comprendiendo a la educación como política pública de cuidado a través de una gestión que entrama con la comunidad, con la educación de nivel superior y con el mundo del trabajo;

Que por ultimo define que las infancias que habitan las secciones de este nivel, transitan un tiempo de la niñez histórico y particular, que compromete al Estado a garantizar el derecho a la educación integral, donde el juego y el jugar cobran central importancia en las propuestas de enseñanza para la especificidad del nivel y que, el diseño que se pretende aprobar por este decisorio, en sus aspectos estructurales-formales, resulta en un claro gesto de valoración del saber pedagógico situado, dadas las consultas institucionales realizadas;

Que la Unidad de Incumbencias y Competencia de Títulos se ha expedido al respecto mediante Dictamen N° 025/23;


Que la Secretaría de Educación requiere la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional que nos ocupa;

Que teniendo en cuenta el aporte y enriquecimiento que este Diseño propiciará en torno a la educación de las primeras infancias, la Dirección Provincial de Educación Privada da continuidad al trámite;

Que la presente gestión se enmarca en la delegación de facultades establecida en el Artículo 14° Inciso 1) del Decreto-Acuerdo N° 916/08;

Atento a ello;

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN
R E S U E L V E :

 1°) - Aprobar el "Diseño Curricular Educación Inicial", elaborado por las



Provincia de Santa Fe

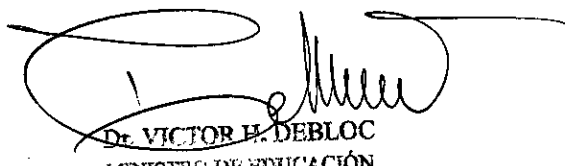
Ministerio de Educación

Subsecretarías de Desarrollo Curricular y Formación Docente y de Educación Inicial y la Comisión de Escrituración (autorizada por Resolución Ministerial N° 2101/22), todos de ésta Jurisdicción, el que se incorpora como Anexo de la presente.

2º) - Solicitar al Ministerio de Educación de la Nación la Validez Nacional del Diseño Jurisdiccional aprobado por el apartado precedente, a través del organismo de competencia.

3º) - Hágase saber y archívese.

Despacho - Grupo 2
Plan de Estudios - Diseño Curric.
2023 - Dis. inicial
P.M.



Dr. VICTOR H. DEBLOC
MINISTRO DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DE SANTA FE

Diseño Curricular

Educación Inicial

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe



Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe
Omar Perotti

Ministro de Educación
Víctor Hugo Debloc

Secretaria de Educación
Rosa Ana Cencha

Secretaria de Gestión Territorial Educativa
Rosario Guadalupe Cristiani

Secretario de Administración
Leonardo Martín Di Paolo

Subsecretaria de Desarrollo Curricular y Formación Docente
Patricia Claudia Petean

Subsecretaria de Educación Inicial
Marcela Beatriz Ramírez

Subsecretario de Educación Primaria
Ubaldo Aníbal López

Subsecretario de Educación Secundaria
Gregorio Estanislao Vietto

Subsecretaria de Educación Superior
Patricia Carolina Moscato

Directora Provincial de Currículum e Innovación Educativa
Ana Inés Solhaune

Director Provincial de Formación Continua
Walter Lionel Pighin

Director Provincial de Educación Privada
Rodolfo Camilo Fabucci

Director Provincial de Asuntos Jurídicos y Despacho
José Ignacio Mendoza

Directora Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
Lucía Nora Salinas

Director Provincial de Educación en Contextos de Privación de la Libertad
Rubén Matías Solmi

Directora Provincial de Educación Intercultural Bilingüe
Alejandra Mariela Cian

Directora Provincial de Educación Especial
Analia Silvana Bella

Director Provincial de Educación Física
Alfredo Guillermo Giansily

Director Provincial de Educación Técnica
Salvador Fernando Hadad

Directora Provincial de Educación Rural
Carolina Soledad Attías

Directora Provincial de Educación Domiciliaria y Hospitalaria
Raquel Susana Tibaldo

Directora Provincial de Tecnologías Educativas
Romina Judith Indelman

Directora Provincial de Bienestar Docente
Anabella Carina Fierro

Dirección Provincial de Investigación y Evaluación Educativa
Francisco Ceferino Corgnalli

Directora Provincial de Equidad y Derechos
Vanina Paola Flesia

Coordinador de Formación Profesional y Capacitación Laboral
Claudio Enrique Herrera

Equipo de Diseño Curricular Jurisdiccional

Dirección y Coordinación General
Patricia Claudia Petean, Marcela Manuale

Equipo Pedagógico de Educación Inicial
Andrea Bonino, María Claudia Cándido, Gabriela Sola

Fundamentos epistemológicos y antropológicos
José Tasat

Transitando el tiempo de la niñez
Cecilia Bixio y Laura Manavella

Un marco curricular de referencia para las prácticas
Patricia Claudia Petean, Marcela Manuale

La Educación Inicial en Santa Fe
Fundamentos pedagógicos y didácticos de la Educación Inicial
Andrea Bonino, María Claudia Cándido, Gabriela Sola

Transversalidades del currículum
Educación Sexual Integral
Equipo ESI Provincial de Educación

Educación Ambiental Integral
Equipo EAI Provincial de Educación

Interculturalidad
Patricia Pognante

Ciudadanía y Tecnologías Digitales

Marta Cristina Crivelli, Pablo Bongiovanni

Ámbito de Experiencias La Formación personal y social.
Convivencia y Ciudadanía

Andrea Bonino, María Claudia Candido, Gabriela Sola,
Equipo ESI Provincial de Educación

Ámbito de Experiencias El Juego y el jugar en la Edu-
cación Inicial

Patricia Sartié

Ámbito de Experiencias del Ambiente

Ciencias Naturales: **Marta B. Massa, Adrián Galfrascoli,**
Flavia Boglione, Silvina Lopérgolo, coordinación: **Ed-**
mundo Oscar Aguilera

Ciencias Sociales: **María Eugenia Gramajo, María Fer-**
nanda Oviedo, Carla Garini, Estrella Mattia, coordi-
nación: **José Hugo Goicoechea**

Educación Tecnológica: **Noel Ramonda, Stella Ma-**
ris Ruiz Díaz, Andrea Lorena Gravino, coordinación:
Marta Cristina Crivelli

Ámbito de Experiencias Estéticas

Teatro y Títeres

Ariel A. Soto

Danza

María Celeste Cantini, Mariela Frey, Ariel A. Soto

Artes Visuales

Silvana Díaz, Fernando Ríos

Con los aportes de **Patricia Berdichevsky**

Música

Lía Ana Blanco, María José Volentiera

Literatura

Arnaldo Gabriel Arias, Ángela Lidia Baldengo, Laura
Vizcay

Ámbito de Experiencias de las Prácticas Sociales de
Lectura y Escritura

Arnaldo Gabriel Arias, Ángela Lidia Baldengo
Asesora **Laura Vizcay**

Ámbito de Experiencias Matemáticas

Adriana Gallo.

Asesoras **Adriana González, Edith Weinstein**

Ámbito de Experiencias Ludomotrices, de la Corporei-
dad y la Corporalidad

Daniela Cattáneo, Karina Fernández

Los saberes de la Vida Cotidiana

Gabriela Bernardis, Alejandra Morzán

Educación Rural

Claudia Favit, Gabriela Sola

Educación Intercultural Bilingüe

Patricia Pognante, Alejandra Wozniak, Melina Coll, Ja-
vier Cabrera, Ector Catori

Educación Especial

Virginia De Agostini, Stella Maris Ponce de Perino

Educación Domiciliaria y Hospitalaria

Raquel Tibaldo

Educación en Contexto de Privación de la Libertad

Marcia Cáceres

Equipo de Revisión de escritura

Laura Vizcay, María Eugenia Meyer, Cecilia Ghio, Jorge
Maglier

Diseño editorial

Luciano Castelo

Arte de Tapa

Mele Boniard (Nélida Elena Bruniard) Artista santafesina.
Grabadora, dibujante, ilustradora y docente. Nacida en la ciu-
dad de Reconquista y radicada en Rosario. Ha sido una figura
relevante en los desarrollos de las artes gráficas argentinas.

Obra: Ritual cotidiana, 1970 /Xilografía sobre tela de tapi-
cería. Foto: Norberto Puzzolo. Ediciones Castagnino/Macro,
2012. Rosario.

Agradecimientos

Al equipo de la Dirección Nacional de Educación Inicial del
Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

A las voces de la docencia santafesina recuperadas en las
Jornadas de consulta del Diseño durante los años 2022 y 2023.

A la docencia santafesina de los Profesorados de Educa-
ción Inicial y a los de Formación Docente en Artes.

A la Dirección Provincial de Comunicación Educativa del
Ministerio de Educación de la Provincia.

A los Participantes del Panel «Interculturalidad y currículum»:

- Escuela N° 1.347 «Atahualpa Yupanqui», Prof. Erica Co-
viello (Directora), Lorena Olivares (Vicedirectora).

- Escuela N° 90 «María Remedios del Valle», Carina Trivi-
sono (Directora), Diana Raquel Ferrer (Vicedirectora).

- Escuela de EIB N° 6.173 «Manuel Belgrano», Prof. Ector
Catori (Director).

- Escuela de EIB N° 1.333 «Nueva Esperanza», Escuela N°
518 «Fuente Alba», Javier Cabrera (miembro CEAPI Santa Fe).

Lic. Julia Broquet (Antropóloga, Equipo Educación Artística).

Proyecto «Miradas afros, propuestas para repensar el cu-
rrículum y las prácticas educativas en relación a la diversi-
dad», Prof. Salomé Márquez y Prof. Guadalupe Román.

Índice

- 1. Presentación**
- 2. Principios de la Política Educativa Jurisdiccional**
- 3. Antecedentes para la construcción del Diseño Curricular de Educación Inicial**
- 4. Marco Normativo. La Educación Inicial, una cuestión de derechos**
 - Encuadre Internacional
 - Encuadre Nacional
 - Encuadre Jurisdiccional
- 5. Marco General - Fundamentos del Diseño Curricular de Educación Inicial**
- 6. Transitando el tiempo de la niñez**
- 7. La Educación Inicial en Santa Fe**
- 8. Fundamentos pedagógicos y didácticos de la Educación Inicial**
 - Los sentidos de la Educación Inicial Santafesina
 - Principios para la organización de la enseñanza
 - La organización de la enseñanza
 - La evaluación: el seguimiento de las Trayectorias Únicas, Completas y Obligatorias
 - Trayectorias y transiciones entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario
- 9. Transversalidades del Currículum**
 - Educación Sexual Integral como derecho de las infancias
 - Interculturalidad y Educación Inicial
 - Educación Ambiental Integral
 - Ciudadanía y Tecnologías Digitales
- 10. Organización de los espacios curriculares**
 - Los Ámbitos de Experiencias
 - Los Saberes de la Vida Cotidiana
- 11. Los Ámbitos de Experiencias y los aportes de las Áreas Curriculares**
 - La Formación Personal y Social. Convivencia y ciudadanía
 - El Juego y el jugar en la Educación Inicial
 - Las Experiencias del Ambiente
 - Las Experiencias Estéticas: Teatro, Danza, Artes Visuales, Música, Literatura.
 - Las Prácticas Sociales de Lectura y Escritura
 - Las Matemáticas
 - Las Experiencias Ludomotrices, de la Corporeidad y la Corporalidad
- 12. La Educación Inicial y las modalidades en clave de derechos**
 - Educación Especial
 - Educación Rural
 - Educación Intercultural Bilingüe
 - Educación Domiciliaria y Hospitalaria
 - Educación en Contexto de Privación de la libertad
- 13. Bibliografía**
 - Marco normativo y curricular
 - Marco bibliográfico

1. Presentación

Un diseño curricular es un Documento construido colectivamente por distintas voces y aportes, y como tal es un mojón pedagógico que orienta despliegues educativos y escolares.

En él, el derecho a la educación toma consistencia y se potencia la marcha de oportunidades concretas para un nivel en franco crecimiento, muy cerquita de los albores de la vida. Lo cual requiere una pedagogía pertinentemente cuidada.

El nivel inicial habilita esas primeras experiencias con los otros pares, con su propio cuerpo y con los objetos del mundo escolar abriendo las páginas de los legados públicos y culturas diversas para que la herencia sea tramitada con educadores apasionados.

En esos escenarios se comienza un tránsito pretendidamente sistemático que será una promesa democrática para acompañar el desarrollo de formaciones y aprendizajes de todas y todos.

Dr. Víctor Deblac
Ministro de Educación

¿Cómo presentar la Cuna para la Ternura?

¿Cómo compartir en breves palabras, lo importante? Creo en lo trascendental de este documento porque refleja algunas respuestas a ciertos interrogantes. Porque alienta a hacernos preguntas para responder creativa y pedagógicamente con propuestas nuevas y porque nos pone a pensar juntas y juntos, en cómo educamos a nuestras infancias, cuidando desde la raíz a la vida que crece en las salas del Nivel Inicial.

Este libro nos entusiasma en la expresión, en los vínculos y en las experiencias que nos hacen únicas y únicos en las diversidades. Nos entusiasma en la planificación de una idea colectiva y común de crianza y de enseñanza.

Hacerlo propio es y será siempre, un proceso creativo. Y aunque debele un claro aspecto de permanencia, nunca será inmutable. Cada docente imprimirá lo nuevo en él, cuando lo lea, cuando lo dude y cuando reescriba las palabras que ayuden a recuperar las partes que falten. Este diseño curricular propone fundamentalmente, pensar en las niñas, sujetos de derechos, viviendo un tiempo sin apuro, y habitando un lugar donde circulen la posibilidad de inventar experiencias y la metáfora en todas sus dimensiones.

Lic Rosa Ana Cencha
Secretaría de Educación

Este nuevo Diseño Curricular constituye un marco que ofrece legalidad y legitimidad a las prácticas docentes. Resulta de una construcción colaborativa porque la trama se ha tejido entre diversas voces y sentimientos. Sus trazas marcan rumbos que inspirarán aperturas a nuevos horizontes.

El desafío es inscribir a los recién llegados en los legados científicos, éticos y socioculturales, considerando que la educación es transmisión, proyecto y promesa, continuidad e inauguración y que muy tempranamente se empieza a jugar la relación con el saber y se configura el sentido que la experiencia educativa va cobrando para cada sujeto.

La docencia santafesina, en este andar colectivo, pintará su obra con poesías, colores y texturas diversas al augurar escenas de enseñanza centradas en el juego y el jugar, propiciatorias de aprendizajes como vuelos de mariposas.

La invitación se teje en finos lazos para que la ocasión suceda ante cada legado y los sueños convivan en las instancias que orientan y acompañan el trabajo de tantas y tantos docentes a la hora de encender en cada sala, en cada jardín, en cada hogar, en las comunidades, esos fuegos que no son posibles de mirar sin parpadear, porque su incandescencia se enriquece con las experiencias, saberes y la imaginación de las infancias santafesinas.

Prof. Lic. Patricia Petean
Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente Este nuevo Diseño Curricular



Marco General de Fundamentos

2. Principios de la Política Educativa Jurisdiccional

El vínculo pedagógico como primera condición de la definición de la educación de calidad

El desafío de construir un sistema capaz de alojar a todas y todos se planifica con las chicas y los chicos dentro de la escuela aprendiendo. De este modo, el vínculo pedagógico se constituye en condición indispensable para lograr la continuidad de los aprendizajes, en todos los niveles y modalidades.

La centralidad de la enseñanza se focaliza en la valoración del saber docente en los escenarios actuales, a través de la diversificación de estrategias didácticas adecuadas al contexto de heterogeneidad y desigualdad de las trayectorias educativas.

Por ello la formación docente, como un derecho definido en la Ley Nacional N° 26.206, es fundamental para acompañar los procesos educativos, la mejora de la enseñanza y de los resultados de aprendizaje en todos los campos de conocimiento con énfasis en áreas críticas como la Alfabetización Inicial, las Prácticas del Lenguaje/Lengua y Matemática, y la promoción del uso de libros escolares que lleguen a cada estudiante e instituciones.

Para garantizar las Trayectorias Únicas Completas y Obligatorias, su cuidado se convierte en eje fundamental en el diseño de estrategias y acompañamientos dentro de cada nivel y entre niveles (R.M. N° 216/20, Dcto N° 646/23 y R.M. N° 114/23).

Justicia educativa para disminuir brechas de desigualdad

Las acciones que dan rumbo a políticas públicas en esta dirección exigen justicia distributiva y construcción de mejores condiciones pedagógicas. Este principio requiere, a su vez, poner la mirada en todas y todos los actores que conforman la comunidad escolar y empoderar la escuela con recursos materiales y simbólicos. Pensar en clave de justicia educativa implica atender a las singularidades de las y los estudiantes, a los distintos contextos culturales y el derecho a las diversidades, que no deberían ser nunca sinónimo de desigualdad.

La educación tecnológica, innovación y mejora de las condiciones del despliegue de la acción educativa

Habilitar la palabra, el intercambio, la socialización de las prácticas escolares, da lugar al crecimiento personal y colectivo en las instituciones educativas. Considerar la multiplicidad de lenguajes e incorporar las nuevas tecnologías de la educación es un desafío ineludible de nuestro tiempo. La escuela se potencia así en su capacidad de crear para mejorar su despliegue. Innovar implica desarrollar experiencias pedagógicas que renueven las prácticas y saberes. También concierne a la calidad asegurar fibra óptica, wifi, pisos tecnológicos y la formación en habilidades digitales.¹

Una escuela de avance continuo comprendiendo a la educación como política pública de cuidado

Garantizar el derecho a la educación invita a imaginar y poner en acción una escuela que ofrezca diversas posibilidades pedagógicas para que los recorridos que propone la institución educativa se den siempre en avance con diversidad de itinerarios que garanticen los aprendizajes sustantivos. Generar las condiciones que sostengan el ingreso, la permanencia y el egreso de cada uno de los

¹ Santa Fe + conectada - Inclusión digital y Transformación Educativa, Santa Fe.

niveles obligatorios de la escolaridad es un compromiso de la política educativa provincial y de cada institución en particular, en el marco de los acuerdos federales. El compromiso de poner a disposición de las y los estudiantes, un abanico de alternativas y estrategias para crear condiciones que hagan viables los recorridos escolares, asegurando aprendizajes relevantes.

Una gestión que entrama

- a. Con la comunidad toda, para garantizar el derecho de la educación de sus ciudadanas y ciudadanos, construyendo verdaderas redes de sostén y acompañamiento para el despliegue de la tarea específica de las instituciones educativas.
- b. Con los Institutos de Educación Superior y Universidades, para la continuidad de las trayectorias hacia niveles de formación profesional y académica.
- c. Con el mundo del trabajo, impulsando el fortalecimiento de las prácticas profesionalizantes; siendo parte activa también en la construcción de proyectos sociales colectivos a la vez que proyectos de vida dignos.

3. Antecedentes para la construcción del Diseño Curricular de Educación Inicial

Un Diseño Curricular es un instrumento de política educativa. Es un proyecto colectivo para la educación y una herramienta de acompañamiento al trabajo diario de las y los docentes. Para su construcción resulta fundamental recuperar procesos históricos, encuadres normativos existentes, experiencias institucionales y la sistematización de información relevante para generar instancias de intercambio de manera que los procesos de estructuración formal y de desarrollo curricular se potencien mutuamente:

«Nuevos tiempos reclaman un diseño que dé respuestas y posicionamiento provincial no solo desde el punto de vista teórico, sino que también nos brinde a los y las docentes herramientas para enseñar en la compleja realidad que nos toca enfrentar a quienes seguimos comprometidos con la educación de las infancias»².

«El Diseño Curricular legitima el trabajo de cada institución. Lejos de encasillar, abre posibilidades, para que sea situado, para darle vida a las instituciones educativas» (Voces, 2023).

Teniendo en cuenta estas perspectivas, para la elaboración del presente Diseño Curricular, se realizaron producciones de escritura que recuperan lo trabajado en el territorio provincial. Las mismas conforman un corpus que incluye:

- Compilación y sistematización de Informes Curriculares de la Jurisdicción Santa Fe, correspondientes a las gestiones educativas anteriores al año 2019.
- Consultas de Diseños Curriculares actualizados para el Nivel Inicial de otras jurisdicciones, conforme a la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. En la provincia de Santa Fe, los Diseños para el Nivel Inicial mencionados datan del año 1996 y 1997.
- Conclusiones de las Mesas Territoriales en el marco de la Línea de Acción «Todas

2. Expresiones recuperadas del documento: «Voces de la docencia santafesina. Jornadas de consulta del diseño curricular de Educación Inicial» (2023) Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. En adelante, se referencia (Voces, 2023).

las niñas y los niños en la escuela aprendiendo» (2020).

- Elaboración del Informe Provincial de las Jornadas Institucionales realizadas durante los meses de marzo y mayo de 2022, que compila y sistematiza los Informes de Supervisión presentados en toda la provincia contruidos con base en las planificaciones institucionales de las escuelas de todos los niveles y modalidades.

- Jornadas institucionales «Hacia la construcción participativa del Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial», realizadas con la docencia santafesina, en los meses de noviembre del 2022, y febrero, abril y mayo de 2023 ,sobre los documentos preliminares.

- Jornada sobre «Interculturalidad y Currículum» Panel de especialistas y relatoría de praxis educativas situadas de Interculturalidad: Escuela N° 1.347, Escuela N° 90, Escuela de EIB N° 6.173 y Escuela N° 1.485 «San Juan Diego». Experiencia de Formación Docente «Miradas Afro. Propuestas para repensar el currículum y las prácticas educativas en relación a la diversidad» a cargo de docentes del IES N° 8. Reflexiones y aportes conceptuales de la Antropóloga Julia Broguet.

- Jornada de consulta a los Institutos de Formación Docente y de Formación en Artes en junio de 2023.

«Creemos que un Diseño Curricular para la Educación Inicial debe contener todos los hilos, debe potenciar la trama, la intervención activa de las docentes, el uso de los espacios públicos como forma de expresión y apropiación, la participación activa de las familias y su presencia, la interrelación de las ciencias, las artes y el deporte, el conocimiento activo y vivencial, el ambiente cercano como forma de pertenencia y descolonización de los saberes y las acciones; todo ello con miras a potenciar a las infancias que, inmersas en un mundo digital y vertiginoso reclaman más presencia, más escucha y más contención, que no es nada más y nada menos que la mirada de las personas adultas de referencias a su disponibilidad ofreciendo con las manos y la mente abierta no solo saberes, sino sabores, olores, colores y palabras que despierten y potencien esas infancias genuinas que pueblan los Jardines de Infantes» (Voces, 2023).

4. Marco Normativo. La Educación Inicial, una cuestión de derechos

Encuadre internacional

En el contexto internacional, durante todo el siglo XX se sostuvieron debates muy importantes que contribuyeron a posicionar a las niñeces en las discusiones de la agenda pública y estatal. Son varios los hitos normativos de orden internacional a considerar: la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (Sociedad de las Naciones, 1924); la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en cuyo cuerpo quedan incluidos los derechos de niñas, niños y adolescentes (ONU, 1948); la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959); la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (con la misión de trabajar articuladamente con la OEA en tareas de promoción y defensa de los Derechos Humanos en la región, 1959); la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica, 1969).

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) fue aprobada en la legislación interna de Argentina en el año 1990 como la Ley N° 23.849. Se incorporó a la Constitución Nacional en

la reforma de 1994. Sin embargo, no fue hasta 2005, que el país sancionó una ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley Nacional N° 26.061), acorde a los lineamientos de protección integral de la Convención. La Convención sobre los Derechos del Niño plasma un consenso entre los diferentes sistemas jurídicos y las diversas culturas en relación a los principios y criterios esenciales que deben regir en la protección de las niñeces.

El pasaje del modelo tutelar al de protección integral responde a un complejo proceso de cambio en las miradas sobre las niñeces, que no se salda únicamente con la actualización de la legislación sobre el tema.

Finalizando el siglo XX, y dando inicio al siglo XXI, esta agenda de derechos continúa su proceso de ampliación, que se expresa en diversos documentos que sustentan este diseño. Se destacan fundamentalmente:

- «La Educación encierra un tesoro», Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Jacques Delors (UNESCO, 1996).
- Foro Mundial sobre la Educación: «Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes», Dakar - Senegal (UNESCO, 2000).
- Los protocolos facultativos que amplían el alcance de la Convención sobre los Derechos del Niño respecto de temáticas específicas: el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (ONU, 2000), el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados (ONU, 2002) y el Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo al procedimiento de comunicaciones (ONU, 2012).
- El Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe: el currículo al debate, PRELAC (2006).
- La Declaración de los derechos de las personas con discapacidad, Convención internacional de Naciones Unidas (2006).
- El Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe: «Educación de Calidad para todos, un asunto de los derechos humanos», PRELAC (2007).
- El Comité de los Derechos del Niño (2013). Observación General N° 17, Artículo 31: «Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes».
- La Agenda Educativa 2030 emergente de la Declaración de Incheon y su Marco de Acción, «Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos», UNESCO (2015).
- «Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?», UNESCO(2015).
- «La educación transforma la vida», UNESCO(2017).

Todos estos documentos representan un avance crucial en la mejora de los estándares de derechos que los Estados deben asumir hacia las niñas, niños y adolescentes. Todos fueron aceptados por Argentina e incorporados a la legislación interna, incluso cuando formalmente nuestro país todavía se inscribía en el paradigma tutelar.

Encuadre nacional

Leyes

La **Ley N° 24.660/96** de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad determina en su contenido que las niñas y niños pueden permanecer al cuidado de las madres al interior de las Unidades Penitenciarias hasta los 4 años de edad.

La **Ley N° 26.206/06** de Educación Nacional (LEN) regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender (Artículo 14 de la Constitución Nacional). Define a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado. Considera al Nivel Inicial una Unidad Pedagógica constituida por el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes. Esta unidad pedagógica se define en su Artículo 18: «La Educación Inicial constituye una Unidad Pedagógica y comprende a los niños y niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año».

La **LEN** establece como objetivos de la Educación Inicial:

- a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos y activas de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b) Promover en los niños y las niñas la solidaridad, la confianza, el cuidado, la amistad, y el respeto a sí mismos y a los demás.
- c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.
- d) Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor, y social.
- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.
- f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.
- g) Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.
- h) Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de la totalidad de los niños y las niñas en el sistema educativo.
- i) Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.

La **Ley N° 26.061/05** de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes garantiza el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales, en los que la Nación sea parte. Esta ley inaugura una nueva percepción sobre la Infancia, reconociendo el derecho del niño y la niña a la representación propia y a expresarse con libertad, así como el deber (de los adultos) de dar oportunidades para que sean escuchados. Reconoce lo que se denomina «el interés superior del niño» y concede a este último un status de sujeto (activo) de derechos, opuesto a la visión previa que lo designa un mero objeto (pasivo) de tutela y asistencia.

La **Ley N° 27.045/14** modifica el Artículo 16 de la LEN, definiendo la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de 4 (cuatro) años hasta la finalización de la Educación Secundaria y establece la universalización de los servicios educativos para los niños y las niñas de 3 (tres) años de edad. De esta manera, se prioriza la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población.

La **Ley N° 27.611/20** de Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia, conocida como Ley 1000 días, tiene como objetivos proteger, fortalecer y acompañar el cuidado integral de la vida y la salud de las personas gestantes, y las niñas y los niños en sus primeros tres años.

A continuación, se abordan distintas leyes nacionales que regulan aspectos parciales de la dimensión curricular, como la Educación Sexual Integral, la Interculturalidad, la Educación Vial y la Educación Ambiental.

La **Ley N° 26.206** (LEN) en sus Artículos 52, 53 y 54 incorpora a la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria garantizando el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Artículo 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica.

La **Ley N° 26.378** (2008) aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobada mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 13 de diciembre de 2006.

La **Ley N° 26.150/06** de Educación Sexual Integral (ESI) establece que las y los estudiantes tienen derecho a una educación sexual integral que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, y éticos. La aprobación de esta ley retoma compromisos asumidos en el plano nacional e internacional. No constituye un hecho aislado, sino que expresa y condensa un conjunto de leyes, normas y compromisos internacionales y nacionales que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos.³

La **Ley N° 26.743/12** de Identidad de Género reconoce el derecho de las personas a su identidad de género, al libre desarrollo de su persona conforme a la misma y a ser tratada de acuerdo a esta. En particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad como el DNI.

La **Ley N° 26.852/13** que instaura el Día Nacional de las y los Afroargentinos y la Cultura Afro en su Artículo 3 reza lo siguiente: «Encomiéndose al Ministerio de Educación de la Nación, a través del Consejo Federal de Educación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones, acordar la incorporación a los contenidos curriculares del sistema educativo, en sus distintos niveles y modalidades, la conmemoración de dicho día y la promoción de la cultura».

La **Ley N° 27.214/15** de Promoción de la Educación Vial que establece la inscripción de esta problemática en el campo más amplio de la educación ciudadana promueve «el acceso igualitario y democrático de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a conocimientos, hábitos y prácticas centrales para la protección de la vida y su bienestar físico y psíquico».

La **Ley N° 27.621/21** de Educación Ambiental Integral (EAI) establece la incorporación de la Educación Ambiental Integral en todos los ámbitos, niveles y modalidades del sistema educativo de la República Argentina. La aprobación de esta ley retoma compromisos asumidos en el plano nacional e internacional.

Resoluciones del Consejo Federal de Educación

La **Resolución del C.F.E. N° 45/08** establece los Lineamientos curriculares de ESI. Dicha norma despliega los contenidos a enseñar en todas las escuelas del país, desde el Nivel Inicial hasta la Formación Docente.

³ Como marco legislativo internacional, la Constitución Nacional incorporó con la máxima jerarquía leyes y convenciones, como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, entre otras, que otorgan la responsabilidad al Estado de proteger ciertos derechos intrínsecos a cada ser humano. A nivel nacional, la Ley N° 25.673 crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Asimismo, la nueva Ley de Educación Nacional plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

La **Resolución del C.F.E. N° 119/10** aprueba el documento «La modalidad EIB en el Sistema Educativo Nacional» y postula el reconocimiento de la diversidad para todos los habitantes del territorio, **siendo intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales**, en especial, aquellas en las que habitan pueblos originarios. Plantea en su Artículo 3 que se hace necesaria la gradual y progresiva incorporación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la política curricular de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, sugiriendo propuestas de trabajo específicas para el mejoramiento de los aprendizajes en contextos de diversidad lingüística y cultural.

La **Resolución del C.F.E. N° 127/10** aprueba el documento «La educación en contextos de privación de libertad en el sistema educativo nacional».

La **Resolución del C.F.E. N° 155/11** define a la Educación Especial como Modalidad.

La **Resolución del C.F.E. N° 174/12** aprueba el documento «Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y modalidades, y su regulación», destacando aquellas claves a tener en cuenta para el mejoramiento de las trayectorias escolares «reales» de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en el Nivel Inicial, Primario y modalidades.⁴

La **Resolución del C.F.E. N° 188/12** aprueba el «Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente».

La **Resolución del C.F.E. N° 202/13** aprueba el documento «La Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional» y establece que las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales implementarán en forma gradual y progresiva medidas conducentes para la ampliación de la cobertura de la modalidad en los niveles obligatorios.

Instituir a la Educación Domiciliaria y Hospitalaria como una modalidad del Sistema Educativo, constituye un acto político de reconocimiento de una práctica educativa desarrollada en nuestro país desde hace más de medio siglo, en su doble sentido: en el de otorgar valor a su existencia y en el de reconocer, como un «volver a conocer» la especificidad de su realidad educativa, refutando su esencia, sus sentidos e intencionalidad política (Artículo 35, Resolución C.F.E. N° 202/13).

La **Resolución del C.F.E. N° 311/16** establece las bases para una educación que propicie condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo y para el acompañamiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes con discapacidad. Asimismo, busca su promoción, acreditación, certificación y titulación.

La **Resolución del C.F.E. N° 340/18** define las acciones necesarias para el cumplimiento de la Ley N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral (ESI). Prescribe que se incluya en los planes institucionales, el atravesamiento de la Educación Sexual Integral. Incluye un anexo con los lineamientos curriculares, abordando los cinco ejes de la ESI y los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo. En correlato, la Resolución del C.F.E. N° 419/22 reafirma a la Educación Sexual Integral (ESI) como política de Estado, constituyendo un aporte necesario y fundamental para la construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria. Define la necesidad de establecer una fecha específica dentro del calendario escolar en el marco de las acciones previas y posteriores enmarcadas en la implementación de la ESI, para la realización de la Jornada «Educar en Igualdad».

La **Resolución del C.F.E. N° 423/22** «Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad» tiene su correspondencia con los principios de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada el 25 de septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social, educativa y ambiental, guía de referencia para el trabajo de la comunidad internacional hasta el año 2030.

⁴ Se retoma y amplía en el Apartado 13 «Trayectoria y transiciones entre el Nivel Inicial y Primario».

En materia de educación, el Objetivo «Desarrollo Sostenible 4» deja establecido específicamente el compromiso para «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas». La República Argentina, país miembro, ha ratificado su compromiso por cumplir con el mismo, considerándolo como una guía para orientar y definir el camino del pleno ejercicio del derecho a la educación.

La **Resolución del C.F.E. N° 425/22** aprueba las pautas para la regulación de ingreso de estudiantes en la modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria frente a situaciones complejas, definición de incumbencias y campos de acción conjunta. Así lo expresa esta resolución de reciente aprobación: «Los derechos son indisolubles, es decir, que no se debe introducir diferencias o distinciones de trato entre los diferentes tipos de derechos. Todos los derechos tienen el mismo estatus, todos son igualmente importantes. El derecho a la educación es, en este caso, tan importante como el derecho a la salud. Además, estos derechos son intransigibles, es decir, que no es posible renunciar a ellos».

Documentos Curriculares

Los **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, 2004)** del Ministerio de Educación de la Nación refieren un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos. Estos se incorporan como objetos de enseñanza, debido a que contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que las niñas y los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura. Enriquecen, de ese modo, las experiencias personales y sociales en sentido amplio.

Los **«Cuadernos para el Aula» (2009)** del Ministerio de Educación de la Nación constituyen materiales de desarrollo curricular que apoyan las prácticas de los docentes. Sus propuestas se organizan a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y muestran recorridos posibles para su enseñanza, al incluir problemas, casos, secuencias didácticas, y experiencias de docentes. Se analizan también consignas de tareas y se exponen algunos recursos para su uso en el aula. Estos materiales enriquecen las prácticas de docentes en las aulas con propuestas para la enseñanza en los diferentes campos de conocimiento, y establecen relaciones con otros saberes escolares: «Juegos y juguetes», «Números en juego», «Narración y biblioteca», «Zona Fantástica». En el año 2021 se suma el ejemplar «Cuentos y lecturas» a la colección.

El **Plan Nacional de Lectura** fue una de las primeras medidas de la democracia recuperada. En 2009 se estableció formalmente su existencia con la Resolución N° 1044/08. Dentro de las colecciones se encuentran: «Leer abre Mundos», «Leer por leer», «Libros para aprender».

El Documento **«Políticas de Enseñanza para el Nivel Inicial» (2012)** del Ministerio de Educación de la Nación orienta la construcción curricular colectiva de las jurisdicciones y acerca la gestión de las políticas de enseñanza. Es producto de este diálogo federal, cuya intención es contribuir a la actualización del debate en torno a la Educación Inicial.

Dentro de la Serie **«Cuadernos de ESI»**, se encuentra «Educación Sexual Integral para la Educación Inicial» (2010), que establece contenidos y propuestas de abordaje específicos para el nivel.

La Colección **«Las abuelas nos cuentan» (2006)** está integrada por ocho libros de cuentos de nueve autores, un cuadernillo para el docente para el Nivel Inicial y uno para el Nivel Primario.

Los **NAP de Educación Digital y Programación Robótica-Educación Inicial, Primaria y Secundaria (2018)**, aprobados por el C.F.E. en su Resolución N° 343/18 fueron creados para dar pleno cumplimiento a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establece la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, además de su integración en los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

La Serie Colección «**Transiciones. Entre Inicial y Primaria, Alfabetización Inicial y Matemática**» (2021) aborda reflexiones acerca de niveles, recorridos y responsabilidades de las instituciones educativas, al considerar que estas son la puerta de entrada a otros derechos. Brinda, también, algunos puntos de partida para la transmisión de contenidos sobre Derechos Humanos, Género y ESI en las aulas.

La Colección «**Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela**» (2022) ofrece un conjunto de lecturas, materiales y recursos para pensar y hacer escuela hoy, con el objetivo de acompañar la formación de nuevas ciudadanías democráticas.

En relación con los Derechos Humanos y la memoria colectiva, el libro álbum que rescata la historia de Malvinas se titula «Como una guerra» (2022). El autor de Andrés Sobico y Paula Adamo, sus autores, muestran que cada detalle del texto o de la imagen guarda sentidos que evocan la historia personal y la historia del país en una de sus horas más tristes y complejas. Cada página es ocasión de profunda conversación intergeneracional entre lectores y lectoras.

Entre los documentos propuestos también se puede acceder al material «**Referentes Escolares de ESI, Educación Inicial. Propuestas de NAP para abordar en el aula (2022)**» presentado por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Está destinado a docentes del Nivel Inicial e incluye propuestas de abordaje para acompañar, reforzar y favorecer la implementación de la ESI en todas las escuelas del país.

Encuadre jurisdiccional

Normativas provinciales: Leyes, Decretos, Resoluciones

La **Ley Provincial de Nivel Inicial N° 10.411/89** regula las instituciones educativas que brindan Educación Inicial dependientes del Estado provincial y las privadas autorizadas o incorporadas a la enseñanza oficial: «Se denomina y define como Nivel Inicial al primer tramo del sistema educativo provincial, etapa en la que se brinda Educación Inicial a los niños de cero hasta seis años de edad» (Capítulo II, Artículo 3).

La sanción de la **Ley Provincial de Nivel Inicial N° 10.411/89** y el **Decreto N° 4.340/90** que la reglamenta constituyen un hito trascendental en la organización del Nivel Inicial en la provincia de Santa Fe, ya que sientan las bases para su posterior transformación.

La **Ley Provincial N° 11.078/93** regula las relaciones colectivas e individuales de las comunidades aborígenes de la provincia. Reconoce en su Artículo 1, la propia organización y cultura, al propiciar su efectiva inserción social. Se define como prioritaria la adecuación de los servicios educativos en áreas de asentamiento de las comunidades aborígenes, de manera que posibiliten el acceso de dicha población a una educación de carácter intercultural y bilingüe en los distintos niveles educativos.

La **Ley Provincial de Educación Vial N° 11.686/99** declara la obligatoriedad de la Educación Vial en todos los niveles de la educación provincial, de dependencia oficial o privada.

La **Ley Provincial N° 12.967/09** define la adhesión de la provincia de Santa Fe a la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la provincia. Esta fue modificada por la Ley N° 13.237/11.

Por su relevancia y articulación con la Educación Inicial se citan algunos de los Decretos y Resoluciones provinciales:

El **Decreto N° 4.340/1990** reglamenta la Ley Provincial de Nivel Inicial N° 10.411/89, que establece el Digesto de Nivel Inicial. Este documento constituye una herramienta fundamental para las instituciones educativas, ya que orienta y prescribe su organización.

El **Decreto N° 2.059/00** del Poder Ejecutivo de Santa Fe decreta que para el ingreso al primer grado de la Educación Primaria se exigirá la presentación del Informe Final de Nivel Inicial que deberá ser acompañado por la ficha de seguimiento de las y los niños, información que constituirá la base de la evaluación inicial que realicen las instituciones del Nivel Primario.

El **Decreto N° 1.719/05** aprueba el Reglamento para la Organización y Funcionamiento de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la Provincia de Santa Fe.⁵

El **Decreto N° 2.703/10** establece las pautas de organización y articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. Una resolución anterior del Ministerio de Educación, la N° 1.716/07 aprueba el Proyecto de Régimen para la Integración Escolar Interinstitucional de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo santafesino.

El **Decreto N° 2.633/11** reglamenta la Educación Hospitalaria y Domiciliaria en la Provincia de Santa Fe y la Resolución N° 2.030/11 aprueba el protocolo de actuación para solicitar la atención educativa domiciliaria en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinado a garantizar el derecho a la educación a las infancias y adolescencias, que por razones de salud, se encuentran imposibilitados de asistir con regularidad a la institución educativa en los niveles obligatorios de educación.

La **Resolución N° 2.529/13** de Reconocimiento de la Identidad de género autopercebida en el tránsito por el sistema educativo en la Provincia de Santa Fe garantiza a estudiantes de todos los niveles y modalidades de la educación, que no han tramitado el cambio de identidad en las partidas de nacimiento y el DNI, el ejercicio de su derecho al reconocimiento de la identidad de género autopercebida.

El **Decreto N° 2.288/16** gestiona la aprobación del protocolo de atención interinstitucional para el acceso a la justicia de niños, niñas y adolescentes, víctimas o testigos de violencia, abuso sexual y otros delitos.

El **Decreto N° 646/23** establece las Trayectorias como Únicas, Completas y Obligatorias y a las experiencias pedagógicas como estrategia y acción de intervención educativa para la sostenibilidad y fortalecimiento de la ejecución y evaluación curricular en los Niveles Inicial, Primario y Secundario del Sistema Educativo Provincial, como en aquellas Modalidades Educativas que las componen.

La **Resolución N° 114/23** define el desarrollo de la experiencia pedagógica que conforman la Trayectoria Única Obligatoria. Incluye el Anexo 1: «La Trayectoria Única, Continua y Completa. La Escuela efectivizando el derecho a la obligatoriedad educativa» y el Anexo II: «Evaluación Formativa de la Trayectoria Única, Continua y Completa».

Documentos Curriculares Provinciales

El **Documento «La Educación Inicial en Santa Fe. Una identidad en movimiento» (2017)**, refiere a la conformación histórica del Nivel Inicial en nuestro país y en la realidad provincial. Asume el propósito de revisar la identidad pedagógica del nivel desde una mirada retrospectiva.

Los **«Cuadernos Pedagógicos» provinciales (2020-2021)** constituyen una serie de tres publicaciones que se elaboraron en el contexto de la pandemia COVID-19, bajo la premisa de que la Educación Inicial vaya al encuentro de niñas y niños en sus hogares. Los cuadernos pedagógicos: Cuaderno 1, Cuaderno 2 y Cuaderno 3, son parte de un guion común, que junto a las mediaciones de la docencia, acompañaron y fortalecieron las trayectorias de las primeras infancias durante la pandemia COVID-19.

5 «Elementos Jurídicos Relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe» (2021), documento elaborado por la Dirección Provincial de Asuntos Jurídicos y su Despacho y la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus Educativo.

El **Diario Experiencia «Ventana como alas» (2021)** recupera las vivencias indelebles de la Educación Inicial y abre espacios para anidar pensamientos, preguntas y curiosidades. Es un diario experiencia porque propone entamar la lectura del mundo natural y la escritura del propio libro, al desplegar alas de saberes alfabetizadores que conjugan arte, ciencias, literatura y música. Constituye un bien cultural que acompaña la transición interniveles (2021) y la intermitencia en la modalidad de Educación Rural en el ciclo 2022.

El **documento provincial «Evaluación. Las perspectivas de la evaluación formativa en la unidad académica 2020-2021 para los tramos de educación obligatoria y modalidades» (2021)** da cuenta de los lineamientos a considerar para evaluar en los diferentes momentos del año, y enfatiza el cuidado y seguimiento de las trayectorias únicas, continuas y completas.

Las revistas para docentes **«Horizontes musicales» (2021)**, **«Encontrarnos en el susurro del lenguaje» (2021)** y **«Matemática en juego» (2022)** conforman una colección de aportes teóricos y prácticos, cuyos propósitos son fortalecer y orientar las propuestas de enseñanza en torno a los sentidos de la Educación Inicial santafesina.

Las Orientaciones Didácticas en relación al **«Cuaderno Pedagógico Serie 3» (2021)** acompañan las intervenciones docentes, en el cuidado de las subjetividades de las infancias, sosteniendo con ternura el despliegue de lo lúdico, andamiado en la oralidad y las primeras lecturas. Acompañan a la docencia a crear un espacio y un tiempo de exploración con juegos, rimas, poesías, música, y voces ancestrales que conmueven y emocionan.

El **Calendario ambiental 2023** para la Educación Inicial es una materialidad con impronta santafesina que toma como eje a «El Ambiente Nuestra Casa Común», invita a coordinaciones y acciones para abordar los contenidos actualizados de la EAI desde las efemérides y otras fechas significativas.

5. Marco General. Fundamentos del Diseño Curricular de la Educación Inicial

Toda construcción curricular es un proceso complejo, histórico, situado, en el cual se entrecruzan discursos-sujetos-prácticas, siempre de índole política, en tanto responden a un proyecto social y cultural más amplio, con el fin de alcanzar un determinado horizonte utópico.

El proyecto educativo provincial propone las bases para una escuela pública que promueva más y mejor educación, aloje las diferencias y profundice vínculos. Sostener como prioridad la búsqueda de la igualdad, concebida como problema político, como decisión y como proyecto que implica intervenir sobre la realidad. La igualdad solo es posible con inclusión. Ambas son atributos imprescindibles para la educación como un bien público y derecho humano fundamental, a la vez que habilitan el acceso al ejercicio de otros derechos.

La construcción de Diseños Curriculares tiene como marco legal en Argentina la Ley Nacional de Educación N° 20.206/06 que en su Artículo 2 instituye a la educación y el conocimiento como bien público y como derecho personal y social, garantizados por el Estado. En tal sentido, es preciso un currículum para garantizar la educación de las primeras infancias, como derecho primordial en el acceso y disfrute de los bienes materiales y simbólicos.

El currículum es parte constitutiva de un proyecto político-pedagógico que proporciona orientaciones y lineamientos sobre qué, cómo y para qué se quiere educar, en los desafíos de los actuales escenarios socio-históricos y ante las transformaciones que se avizoran y qué requiere la mirada sobre las infancias. Como tal, el currículum es un campo de disputas, de lucha por el sentido acerca del cual se

va a formar a las nuevas generaciones, en qué memorias y legados se han de inscribir los procesos de filiación que se generan en la transmisión intergeneracional. Como expresión de una política pública asume la responsabilidad de garantizar un proyecto colectivo en la construcción de lo común para la educación y de constituirse en una herramienta de acompañamiento al quehacer de las y los docentes.

En consonancia con los encuadres críticos, el currículum constituye una síntesis de diversos componentes en pugna, al que se intenta llegar a través de procesos participativos. Como plantea Alicia de Alba (2007), el currículum es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.

Esta síntesis pensada en y desde contextos cuyos posicionamientos epistemológicos conllevan derivaciones consecuentes, dará lugar a complejas relaciones interculturales y pondrá en tensión lo universal y lo local, lo global y lo singular, lo que implica desde lo curricular repensar la construcción social de los contenidos a enseñar.

Desde allí, el currículum es una conversación compleja (Pinar, 2014) entre diversos grupos y sectores, donde se van entramando los sentidos y significados acerca de lo que es valioso enseñar a las nuevas generaciones. Conversación que conlleva tensiones y acuerdos que posibiliten arribar a un marco de referencia común para las prácticas educativas, que promuevan el compromiso ético con la alteridad.

El currículum involucra una cuestión de conocimiento, de poder y también una cuestión de identidades constituidas, en parte, desde saberes que se incorporan y cuyos efectos gravitan en la constitución identitaria de los sujetos que intervienen en el hecho educativo en general y en particular. Al alojar las identidades múltiples y diversas, en esta construcción curricular, se adscribe a una perspectiva de derechos desde principios de reconocimiento (diferencias) y de redistribución (equidad), categorías enmarcadas en perspectivas filosóficas y epistemológicas del pensamiento pedagógico latinoamericano.

Los actuales escenarios socioculturales, ambientales y geopolíticos presentan problemáticas acuciantes que interpelan fuertemente el campo curricular. Sus abordajes resultan impostergables desde una perspectiva de derechos y se encaminan hacia los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). En algunos casos, se trata de luchas y conquistas sociales reivindicatorias de grupos históricamente subalternizados, perspectivas ausentes o que han quedado en los bordes de las perspectivas hegemónicas; en otros, se trata de campos de conocimientos nuevos, emergentes en los escenarios de la contemporaneidad.

En ese marco y en relación a la agenda social del currículum (De Alba, A., 2012) se enfatizan principios que sustentan y transversalizan al diseño curricular. Entre ellos, cabe mencionar la relevancia de los Derechos Humanos en la construcción y ejercicio de una ciudadanía plena para una convivencia posible en comunidad; la Educación Sexual Integral (ESI) desde la perspectiva de derechos; la cuestión ambiental (EAI) y su relación con el desarrollo sustentable y sostenible; la diversidad sociocultural en clave de políticas de reconocimiento a las identidades múltiples y diversas (Interculturalidad); y el Juego como un Derecho de las Infancias para un tiempo lúdico de aprendizajes creativos, integradores y gozosos.

Interculturalidad

Uno de los principios que se expresa en la política educativa provincial es el de la interculturalización del currículum desde una mirada de género y diversidad, partiendo de un enfoque que fortalezca los procesos de construcción identitaria con anclaje santafesino, regional, en un marco nacional y latinoamericano, hacia lo universal. Esta posición requiere un pensar situado hacia una perspectiva descolonizadora del saber en un horizonte emancipador.

Transversalizar la interculturalidad involucra el tratamiento de temas de relevancia pública para las relaciones sociales y la vida en democracia, tanto en la escuela como en la sociedad toda. Se trata, además, de una tarea no exenta de tensiones y conflictos posibles de identificar en la vida cotidiana escolar, en la historización del sistema educativo, en las propuestas editoriales de libros de estudio, en prácticas pedagógicas, en la persistencia de variados modos de discriminación, racismo y exclusión en nuestra sociedad (Pognante, 2022). Sin ser un concepto acabado, la interculturalidad concebida como proceso de intercambio requiere que tanto las diferentes prácticas culturales como los modos de producir conocimientos se basen en relaciones de igualdad. Se trata, por lo tanto, de una relación en términos equitativos y no la mera enunciación de la diferencia. Esta cuestión implica una doble tensión/desafío para el currículum en la apertura a lo diverso y a la construcción de lo común.

«La interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de sus diferencias culturales y sociales» (Walsh, 2005).

La interculturalización del currículum comprende tanto la valoración de los pueblos originarios, reconocidos por nuestra Constitución como culturas preexistentes, las corrientes inmigratorias y migratorias de diversos puntos del planeta a lo largo de nuestra historia, como también los grupos y culturas históricamente subalternizados. Es decir, aquellas que han quedado marginadas e invisibilizadas por las tradiciones occidentales coloniales, como las tan ricas culturas mestizas y afroamericanas que constituyen nuestra identidad argentina.

Edgar Morin nos lo remarca en sus célebres trabajos dedicados a los educadores:

«La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal, centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad en común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano» (Morin, 2001, p.18).

Esto significa forjar una posición que sea premisa sustantiva de una pedagogía del cuidado, profundamente humanizante y humanizadora.

Así, desde los fundamentos epistemológicos-antropológicos de este Diseño se reflexiona sobre la relevancia de una perspectiva que aloje saberes que fueron negados por la modernidad, invisibilizados y ocultos en sus discursos, imaginarios y símbolos compartidos.

La descolonización del saber en la construcción de identidad

La política curricular considera al conocimiento como una cuestión pública, parte de un proceso colectivo y a los contenidos como formas culturales elegidas y seleccionadas que implican conceptos, principios, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, y prácticas, sistemas de convivencia, entre otros.

Atendiendo a esto, la producción de este Diseño Curricular se propone posibilitar la conformación de una trama que se nutra de los conocimientos científicos consolidados, pero también de su cuestionamiento –y del cuestionamiento de su legitimación como núcleos de verdad definitivos– y de la incorporación de saberes de los bordes con valor formativo para la educación de las nuevas generaciones. Asimismo, se trata de reconocer las marcas geopolíticas y geohistóricas del conocimiento, incluyéndose su tratamiento y su crítica. Así, la escuela como espacio de lo público, otorga a los conocimientos y saberes, universalidad, criticidad, democratización, comunicabilidad (Cullen, 1997, p. 49).



El pensamiento desarraigado de nuestra tierra y desgravitado de nuestro horizonte cultural toma como referencia una noción de cultura y de sujeto cultural formulada en otros contextos y, por tanto, desconectada de los problemas, particularidades y tensiones propias del territorio y los mundos que constituyen la América profunda (Kusch, 1962), sobre lo que es ineludible reflexionar y atender en la dimensión pertinente a las orientaciones que se tratan en este currículum.

«La Educación se constituye como la posibilidad de extender esperanzas y aumentar las expectativas de sus estudiantes y sus actores comprometidos: docentes, autoridades y comunidad. Es una persistencia silenciosa de constituir un mundo posible ante las existentes desigualdades y diferencias en la distribución del derecho educativo en nuestro lazo social» (Tasat, 2022, p. 1).

Al plantear la descolonización de la educación como nuevo paradigma educativo se intenta aportar a la convivencia de saberes en el dispositivo áulico, en sus consonancias y amplificaciones. Esto implica adoptar las perspectivas de los derechos humanos, de género y la interculturalidad, lo lúdico y la creatividad, como premisas epistémicas transversales que atraviesan todas las áreas y saberes que integran la propuesta curricular del Nivel Inicial.

Sobre el principio de justicia curricular y la construcción de lo común

La justicia curricular constituye una premisa fundamental de la política educativa y es soporte de la construcción de este Diseño para crear condiciones que propicien Trayectorias Educativas Únicas, Completas y Obligatorias.

Esta concepción mira desde una perspectiva ética, solidaria y corresponsable de un proyecto más amplio, destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. Esta perspectiva va de la mano con la educación inclusiva, a la que es preciso contemplar como un proyecto político que identifica y supera los obstáculos que dificultan el acceso y permanencia en las instituciones escolares. Es una manera de desmontar una arquitectura de la exclusión y de la desigualdad. En definitiva, la justicia curricular se expresa como el derecho a los aprendizajes, en un marco de justicia, de igualdad y de inclusión (Connell, 2006, p.28).

Por lo expuesto, se define esta construcción curricular como una política pública con responsabilidad en la construcción de lo común, en tanto condición necesaria para que sea posible una convivencia plural, con justicia en la democratización de los saberes para el acceso y disfrute de los bienes del patrimonio científico-cultural disponible.

Al entender la Educación como acto político que hace lugar a las nuevas generaciones y como pasaje de lo que como sociedad se tiene como común, cabe ampliar la comprensión sobre qué significa lo común. Lo común no significa uniforme, sino posible, abierto, para todos: un mundo en el cual avanzar es posible. El mundo se amplía a medida que se aloja lo desconocido y se hace lugar al que llega (Cornu, 2008). Asimismo, lo común es aquello que se comparte y reparte (Frigerio, 2009). Significa una operación política en la que se encuentra toda la pluralidad social, cultural, ética, política.

Lo común es ese principio que está orientado a pensar en cómo ofrecer al conjunto de la población experiencias escolares comunes sin que lo común mismo se traduzca en una norma que reintroduzca procedimientos clasificatorios y de jerarquización de los sujetos que consoliden, una vez más, las desigualdades (Diker, 2009).

Se reafirma, entonces, que en el diseño curricular lo común no debe significarse como lo mismo o lo único posible. Definir lo común, desde distintas perspectivas, supone un debate enriquecedor y abierto, que en el devenir de las prácticas curriculares será necesario para la construcción desde un compromiso ético y político y a la luz de diferentes saberes donde sea suelo para la construcción del lazo social que posibilite la vida con otros. Debe sostenerse, sin olvidar que la escuela: «se constituye ella misma en el elemento común que toda la población por derecho o por obligación debe compartir» (Diker, 2008, p. 160).

Un currículum común es un currículum justo, que garantiza la participación y escolarización común, en el sentido de que todas y todos puedan aprender y participar en la formación de ciudadanía para una convivencia posible, en una sociedad democrática.

La construcción curricular ha de estar alejada de cualquier sesgo clasista y segregacionista. Por el contrario, la construcción de lo común exige un anclaje general que impregne el proceso con y desde perspectivas inclusivas, plurales, profundamente humanizadoras, enraizadas en la riqueza de las tradiciones pedagógicas latinoamericanas, argentinas y santafesinas.

Sobre la enseñanza, la docencia y los contenidos

Si se piensa desde el campo de la política, la sociología y la psicología, la escuela constituye un ámbito fundamental por su contribución a procesos de filiación social, determinantes en la constitución subjetiva. Filiación que instituye al sujeto y que supone el trabajo de mediación con contenidos de la cultura, como son los que se definen en el marco de proyectos curriculares.

Interesa, en este aspecto, enfatizar la función de amparo que cumple la escuela en respuesta al desamparo en que viven tantas niñas, niños y adolescentes. Amparo que ejercen las y los adultos y las instituciones educativas toda vez que ofrecen herramientas para significar las experiencias de distinto orden que se viven y poder hacer algo –en ese trabajo con los contenidos de la cultura– frente a ellas (Zelmanovich, 2003, p. 1).

La centralidad de la tarea docente es la enseñanza, la que tiene un lugar preeminente y de suma importancia en la transmisión socioeducativa.

En este marco curricular, se entiende la enseñanza como una acción intencional, que supone una mediación social y pedagógica entre los saberes que se pretende transmitir y los sujetos que se pretende que los aprendan (Davini, 2008; Camilloni, 2006).

La Educación Inicial jerarquiza al docente como figura decisiva no solo por el lugar de adulto, sostén en los haceres del «oficio del lazo» (Frigerio, 2017 pp. 44), sino también en tanto mediador, ya que al enseñar pone a disposición de las infancias lo bueno, lo justo y lo bello del patrimonio cultural de la humanidad que por derecho merecen aprender.

Las niñas y los niños no solo aprenden, sino que aprenden «algo», unos determinados objetos de conocimiento, los contenidos y eso que aprenden tiene un determinado propósito y sentido en una cultura particular.

Los contenidos se vivifican a través de las experiencias. De allí, la importancia de que en la enseñanza se generen experiencias potentes que se han de vivir juntos, entre educadores y niñeces. Así, la enseñanza escenifica un encuentro intergeneracional y en ese acto, se tramam saberes que es necesario poner a disposición de todas y todos.

Las finalidades formativas de la Educación Inicial se articulan en los contextos educativos a través del enriquecimiento de las experiencias y la transmisión de saberes que remiten a múltiples campos del conocimiento para el logro de una educación integral. La participación activa de las niñas y los niños en varios dominios culturales –en el contexto de interacción con otras niñas, niños y adultos– promueve la apropiación de los contenidos de la cultura, el proceso de constitución de la propia identidad y la inserción social. De este modo, una formación integral significa ofrecer oportunidades de aprendizajes para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, motor y social (Políticas de Enseñanza, 2011, p. 15).

En síntesis, el Diseño Curricular es expresión de un proyecto político pedagógico que se traduce en un texto marco de referencia para la práctica docente, sujeto a sucesivas interpretaciones, traducciones, contextualizaciones y recontextualizaciones que se van produciendo en los distintos

niveles y momentos de su construcción y en el que van interviniendo de manera directa o indirecta, diferentes actores sociales, agencias de producción y circulación de los conocimientos.

Durante el desarrollo curricular, se dan procesos de reformulación activa que implican relecturas y reelaboraciones por parte del colectivo de educadores en las propias instituciones de enseñanza. En esta instancia institucional cobran especial relevancia los procesos de reflexión inherentes a la lectura situacional que realice el colectivo docente sobre el contexto y los sujetos que lo habitan. Es sustancial producir los acuerdos que demanda llevar adelante y sostener un proyecto curricular, tanto a nivel institucional como en cada agrupamiento, y poner en diálogo la lectura situacional con el texto curricular.

La lectura del contexto conlleva la visibilización de los saberes de la comunidad y su puesta en valor. A su vez, incluye de manera insoslayable la mirada atenta y la intervención correspondiente de aquellas prácticas, creencias o costumbres que pudieran estar vulnerando los derechos de las infancias consagrados en todo el plexo normativo, tanto a nivel internacional, nacional como jurisdiccional.

La contextualización del diseño implica considerar los significados que aporta el contexto histórico-cultural-socioproductivo para dar anclaje a las prescripciones curriculares a través de propuestas de enseñanza que resulten de relevancia para las niñeces y se inscriban en la perspectiva de los derechos.

En el desarrollo curricular cobran especial importancia las mediaciones a través de la enseñanza y el claro posicionamiento epistemológico, ético y político asumido por las y los educadores para sostener en cada gesto educativo, los principios que fundamentan esta construcción del currículum en clave de derechos humanos y justicia educativa.

En tal sentido, se ponen en juego estrategias para contextualizar y descontextualizar procesos situados y universales que permitirán a la docencia comprender el universo infantil, favorecer la comprensión mutua y poner en diálogo significativo los contenidos curriculares y los saberes cotidianos.

En suma, se sostiene una concepción acerca de la enseñanza interpelada en sus supuestos homogeneizadores, para construir lo común en el marco de la diversidad y el derecho a la educación de las infancias.

6. Transitando el tiempo de la niñez

«La niñez es como un telar cuya urdimbre abre múltiples posibilidades y pluralidad de matices que se entretajan en una frontera indómita, en un tiempo de intensidad y en un tiempo en disponibilidad. De este tejer surgen diferentes tramas, con variados grosores, colores y texturas que dan cuenta de las singularidades de las niñeces. No tiene un único tejedor o tejedora. La cultura y sus instituciones las producen. Las niñeces intervienen tejiendo y destejiendo al unísono»

Manavella y Bixio (2011)

Si bien se reconoce que infancia y niñez son sinónimos, se suele hablar de infancia como categoría social y de niñez para aludir a la población de determinada franja etaria, cuyos límites varían según las posiciones que se adopten; sin embargo, en todo caso, la niñez y las niñeces también deben ser pensadas como categorías teóricas. Se la nombra niñez porque se toma su propia palabra, dado que no se trata de alguien que no sabe hablar y al que hay que enseñarle⁶, sino que se trata de alguien que tiene un singular modo de hablar y al que hay que acompañar y andamiar mientras aprende a hablar con las voces de su cultura sin perder la propia voz.

⁶ Según Joan Coromina, el vocablo infante proviene del latín «infans» -de donde deriva infancia- que significa el que no habla, incapaz de hablar. Otras acepciones consideran la palabra niña y niño como una onomatopeya de los primeros balbuceos, por tanto, ese modo de hablar lo define.

La niñez como construcción social e histórica

Si bien se puede suponer, tal como algunas investigaciones lo proponen, un primer momento inicial en el que la niñez fue invisibilizada como categoría social, se advierte que el momento en que comienza a ser «mirada» coincide con el momento en que se institucionaliza la escuela como espacio específico para atender sus necesidades.

Desde esta perspectiva, la niñez es un momento definido de vida que requiere de cuidados específicos. Se la concibe como una etapa de dependencia e indefensión, a la vez que se le adjudican características pensadas en el siglo XVII, tales como su condición innata de bondad e inocencia. La escuela se funda sobre las bases de esta representación acerca de la niñez como objeto de protección.

Durante el siglo XX y este inicio del siglo XXI, se instalan una serie de debates sobre la niñez, que culminan en el reconocimiento de sus derechos y en la necesidad de proponer políticas estatales acordes. De ser meros objetos de cuidados, los niños y las niñas pasan a instituirse como sujetos de derecho, al reconocerse su estatus de persona y de ciudadana o ciudadano.⁷

La transformación acerca de la representación social de la niñez como sujeto de derecho ha impactado también en los modos en que la escuela interviene. Como dice Sandra Carli: «Ya no es la escuela la que produce las definiciones acerca de la infancia o discute críticamente las definiciones heredadas, sino que son los niños los que desafían a redefinir las escuelas» (1998, p.6).

Las niñeces y sus tránsitos

Pensar las niñeces a partir de la diversidad de las experiencias según sean sus tránsitos y el reconocimiento de la institución educativa como un espacio de convivencia en la pluralidad son dos puntos claves a considerar. Hay una niñez y múltiples modos de transitarla.

Hoy, se habla de la niñez como sujeto de derechos y, a la vez, se reconoce que junto a esos derechos adquiridos, hay múltiples derechos vulnerados. Al situar la libertad en la escena educativa en el sentido en que Freire plantea la pedagogía de la autonomía, se requiere de experiencias estimuladoras para el pensamiento crítico que se conciben como «un tráfico constante en ilusión, un reiterado acceso a la interacción entre la creatividad y lo que el mundo tiene para ofrecernos» (Winnicott, 1990, p.100). Este horizonte emancipador sitúa en el enseñar y en el aprender un lugar de vigencia de los derechos humanos. Iguala a los sujetos en la posición de derechos y en la lucha por su conquista de manera colectiva.

En esta misma línea de pensamiento, en su conferencia «La opción de educar y la responsabilidad pedagógica», Meirieu (2013) considera que la escuela debe transmitir saberes emancipadores, ya que entiende que la emancipación se logra a través de la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios. Afirma que es esencial luchar por la justicia social y por una distribución equitativa de los bienes materiales y agrega: «también es necesario luchar por una igualdad de acceso a las formas simbólicas y, por ende, a las formas de expresiones artísticas y culturales» (Meirieu, 2013, p.19).

Las tramas de las niñeces

¿Por qué se habla de niñeces? Las tramas de las niñeces se tejen a través del juego, el modo singular de vivenciar las experiencias en un tiempo intenso («tercera zona» como dice Winnicott o «frontera indómita» como conceptualiza Montes) y la alteridad.

La niñez se vive estando en un tiempo subjetivo, circular, que no se puede medir ni describir, sino

7 Como correlato de estas representaciones acerca de la niñez, se producen una serie de declaraciones y legislaciones nacionales e internacionales, como la Declaración de los Derechos del Niño, del año 1959 y la Convención sobre los derechos del Niño de UNICEF que entra en vigor en 1990, entre otras, que impactan a nivel nacional. Se modifica la Ley del Patronato de Menores, que regía en Argentina desde el año 1919, por la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes sancionada en el año 2005. Esta nueva manera de pensar la niñez, «niñeces», desde el paradigma de los derechos humanos, condice con la perspectiva de la Ley Nacional de Educación y de todas las legislaciones vigentes que atienden a las niñeces.

vivenciar. No es una experiencia excepcional, sino justamente cotidiana, común al tiempo de la niñez. Es el tiempo (Aión) en intensidad, el tiempo de lo creativo, que habita en la frontera indómita, como afirma Graciela Montes.

La escuela es un lugar privilegiado para hacer posible ese derecho a vivir plenamente en un tiempo lúdico e intenso. Esto no significa encontrar un juego para cada contenido curricular, sino hacer de la experiencia del conocimiento un tiempo de jugar, un estar jugando. Esta es la manera en que la niñez se apropia del mundo, lo inventa, lo investiga, lo descubre y lo reconoce.

La alteridad, al igual que el juego, son constitutivos en la niñez. Alicia Fernández recupera a Winnicott y propone pensarse como seres entramados «ya que no hay sujeto posible sin trama social ni sociedad humana sin subjetividad en juego» (2011, p.214). Es a través de la tensión productiva de este tejido que se constituye el objeto de conocimiento que es simultáneamente externo al sujeto y, a la vez, construido por él.

Somos seres entramados desde el inicio. Freire habla de una pedagogía de la emancipación partiendo de la alteridad y las singularidades de cada persona, por lo que considera a los sujetos como constituidos por la otra y el otro mutuamente en una acción dialógica donde la otra y el otro irrumpen y se transforman y nos transforman. En esta relación dialéctica se experimenta la autonomía con otras y otros hacia lo común. Cullen utiliza la metáfora de la escuela como telar de la esperanza y dice: «la escuela como telar de la esperanza alude, en primer lugar, a la necesaria dimensión política de la educación, en este sentido, del arte del tejido. Lo que importa aquí es definir cuáles hilos conforman la urdimbre y qué tramas se tejen con ellos» (2004, p.199).

La escuela y la docencia en disponibilidad

La escuela se enarboló como la institución dedicada a la niñez, a su educación, cuidado y socialización. La niñez fue visualizada e interpelada por el Estado como «futuras ciudadanas y futuros ciudadanos» y, por tanto, pensada como un preludio de la adultez, como un tiempo de espera y no como un tiempo en sí misma. Las instituciones educativas, regidas por el tiempo cronológico, todavía suelen esperar que la niñez se adapte a los ritmos escolares, aunque ya se sabe que es la escuela quien necesita adaptarse a sus ritmos.

Desde esta mirada, la docencia se posiciona en disponibilidad ante las niñeces, al decir de Volnovich (2020), para ofrecer, acompañar, sostener, habilitar, intervenir, entablar lazos, abrir caminos intersubjetivos que posibiliten ese «bien-estar que convoca al descubrimiento, la enseñanza y el aprendizaje».

7. La Educación Inicial en la Provincia de Santa Fe

El Nivel Inicial en la Provincia de Santa Fe ha asumido a lo largo de su histórica conformación una variada fisonomía que incluye y admite distintas formas organizativas. Esta diversidad contempla una polifonía de situaciones contextuales y culturales, tanto en ámbitos urbanos como rurales, que se expresan en el vasto territorio provincial con identidad pedagógica y se enmarcan en movimientos expansivos que continúan promoviendo la apertura de nuevos formatos organizacionales que garanticen la ampliación del derecho a la educación, aún en los tramos no obligatorios.

En sintonía con documentos nacionales, que sostienen que «la variedad de modelos organizacionales resultará una herramienta válida para la concreción de la expansión y la cobertura de las salas, con formatos flexibles, adecuados, necesarios y posibles de acuerdo a cada contexto social

y cultural de nuestro país» (MEN, 2011), se enumeran en el marco del sistema educativo formal santafesino las distintas formas organizativas de las instituciones que brindan educación a las primeras infancias.

Los Jardines Maternales

Los Jardines Maternales reciben a bebés, niñas y niños, desde 45 días a 2 años de edad. Estas unidades educativas presentan formas organizativas muy particulares para atender integralmente a este grupo etario, con lo cual los agrupamientos docentes adquieren especial tratamiento. Duplas y tríos de docentes se encuentran en las salas de los Jardines Maternales y hacen sustentable la flexibilidad de los tiempos, los espacios y los agrupamientos.

Los Jardines de Infantes

Los Jardines de Infantes santafesinos dan cobertura al tramo de Educación Inicial obligatorio al recibir a niñas y niños de 4 y 5 años de edad, e incluyen progresivamente a la población de 3 años, en términos de universalización de la educación para la población infantil de esta franja, garantizando el derecho al acceso temprano.

Entre las distintas formas organizativas de los Jardines de Infantes de la Provincia de Santa Fe, se encuentran:

- **Jardín de Infantes Común**, en el que todas las secciones comparten un mismo local escolar. Funciona en distintos turnos de jornadas simples.
- **Jardín de Infantes Nucleado**, que tiene la particularidad de reunir a más de un local en el que se encuentran secciones del Nivel Inicial que comparten edificio con escuelas primarias u otras instituciones sociales. En estos Jardines de Infantes la dirección específica del Nivel Inicial es itinerante.
- **Jardín de Infantes de Jornada Completa**, que ofrece a las niñas una permanencia en la institución que extiende el horario habitual a jornada completa. La organización escolar de estas unidades es realmente singular, ya que una dupla de docentes -un o una docente en cada turno- se encuentra a diario con cada una de las secciones a las que asisten las niñas y los niños, lo que requiere de una cuidada articulación de propuestas de enseñanza que aseguren su integralidad.
- Secciones de Nivel Inicial que funcionan y dependen organizativa y pedagógicamente de escuelas primarias.

Según la **Resolución N° 114/2023**, en el apartado «Recorrido educativo desde las formas organizativas», se establece que:

La Educación Inicial constituye una **unidad pedagógica** y comprende a las y los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorias las secciones de 4 y 5 años (LEN N° 26.206/06 y su modificatoria, la Ley N° 27.045/14) y funcionan con dos modalidades o denominaciones: **Jardines Maternales y Jardines de Infantes**.

En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de las y los niños entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como las multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse.

El Nivel Inicial como **unidad pedagógica** propende a la independización de las secciones de

Educación Inicial que dependen pedagógica, organizativa y administrativamente de escuelas de Nivel Primario, así como la independización de anexos que respondan a los requisitos de nuevas instituciones (Jardines de Infantes) del Nivel Inicial.

8. Fundamentos pedagógicos y didácticos de la Educación Inicial

La dimensión pedagógica y didáctica enfatiza la función educativa que cumple la escuela en un entramado social complejo. Es en esta configuración cambiante donde los aprendizajes se constituyen como punto de apoyo y de partida para las experiencias educativas.

La construcción colegiada e institucional de la dimensión pedagógica y didáctica favorece la conjunción de sentidos, en relación a la función social de la Educación Inicial, aspecto que hace referencia al conjunto de propuestas y prácticas de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje, en clave con los saberes relevantes y significativos para las primeras infancias santafesinas.

Los sentidos de la Educación Inicial santafesina

Sobre la base de los objetivos que establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206 para la Educación Inicial (2006), los sentidos de los aprendizajes definidos en los NAP (2004) y los principios de la política educativa jurisdiccional (2022)⁸, se definen los siguientes sentidos de la Educación Inicial santafesina, primer eslabón de las trayectorias educativas obligatorias del sistema educativo argentino:

- Promover el aprendizaje de las niñas y los niños de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y participantes activas y activos de un proceso de formación integral.
- Posibilitar la construcción de la identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de las identidades culturales, los lenguajes e historias personales, familiares, locales, provinciales, regionales, y nacionales.
- Garantizar prácticas educativas que reconozcan las diversidades en relación a personas con discapacidad, modos de vida familiares y comunidades de pertenencia vinculados a pueblos originarios, afrodescendencia, migrantes, desde el respeto y la no discriminación.
- Propiciar el conocimiento y respeto de valores y normas para la convivencia democrática, fomentando la confianza, la autonomía, la solidaridad y la cooperación.
- Posibilitar la creatividad y el placer por el conocimiento en situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Habilitar la expresión y la comunicación a través de los distintos lenguajes verbales y no verbales: el movimiento, las artes visuales, la música y la literatura.
- Abordar las experiencias de juego como un derecho para las infancias, una necesidad vital y un modo de construir sentido, en clave de equidad e igualdad para niñas y niños.

8. Los principios de la política educativa jurisdiccional se desarrollan en el Apartado 2 de este documento: El vínculo pedagógico como primera condición de la definición de la educación de calidad; Justicia educativa para disminuir brechas de desigualdad; La educación tecnológica, innovación y mejora de las condiciones del despliegue de la acción educativa; Una escuela de avance continuo comprendiendo a la educación como política pública de cuidado; Una gestión que entrama con la Comunidad toda, con los Institutos superiores y Universidades, con el mundo del trabajo.

- Posibilitar la alfabetización inicial, cultural e integral reconociendo la importancia de los lenguajes para el acceso a los conocimientos, el valor de la diversidad de las lenguas y culturas y otras expresiones particulares de las niñeces.
- Favorecer la apropiación de saberes vinculados con prácticas corporales para garantizar la construcción de la corporeidad y la corporalidad.
- Permitir exploraciones sobre el ambiente para su conocimiento y organización, como así también la identificación y resolución de problemas ambientales situados como ejercicio de ciudadanía.
- Diagramar o diseñar las transiciones intra e interniveles como parte fundante del sostenimiento y enriquecimiento de trayectorias escolares únicas, continuas y completas.
- Atender las desigualdades educativas de origen familiar, social, al igual que las necesidades singulares de niñas y niños, para propiciar aprendizajes significativos.
- Impulsar acciones entramadas desde el cuidado y la corresponsabilidad en la protección y promoción integral de derechos.

Principios para la organización de la enseñanza

Atento a la necesidad de revitalizar y actualizar los principios que permiten dotar de identidad educativa a las propuestas pedagógicas para las primeras infancias, este Diseño Curricular rescata, resignifica y amplía aportes de diferentes autoras y autores en consonancia con las normativas vigentes, las tradiciones docentes del Nivel Inicial de nuestro país y las singularidades de nuestra provincia. Estos principios son:

- El protagonismo de las infancias.
- La integralidad de las propuestas.
- La globalización de los contenidos.
- El lugar del juego y de la dimensión lúdica.
- La importancia de las experiencias.
- La diversidad de las propuestas.
- Las organizaciones flexibles.
- Las tramas vinculares: cuidar, enseñar y educar entre varios.
- La Interculturalidad en las propuestas de enseñanza.
- La Educación Sexual Integral (ESI) como pedagogía del cuidado.
- La Educación Ambiental Integral (EAI) como ejercicio de ciudadanía y derecho a un ambiente sano.

El protagonismo de las infancias

Las niñeces se hacen visibles y emergen múltiples, desconocidas y concertantes. Esto convoca a pensar la educación de las primeras infancias como un concierto de melodías pensado y construido, en cada uno de sus derechos. En la búsqueda permanente de sentidos, de manera cotidiana, los lugares ofrecidos, donados y enseñados habilitan a las niñas y niños a crear sus propias firmas, huellas singulares para «aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir» en el mundo común (Delors, 1996).

Las niñas y los niños como protagonistas «traen consigo la novedad», al decir de Hannah Arendt (1991), quien afirma que es imprescindible preservar lo que es nuevo y revolucionario en cada niña, en cada niño, protegiendo la novedad que traen las y los recién llegados para introducirla como un fermento nuevo en un mundo ya viejo.

Las voces de las niñas y los niños, en definitiva, sus participaciones, que tienen lugar en el ámbito de lo común y colectivo, requieren de la escucha, la atención, el cuidado y la mediación pedagógica de las y los adultos que acompañan.

Las y los estudiantes de la Educación Inicial tienen características singulares. Los modos y formas de relacionarse con las y los otros y con el mundo, en íntima relación tanto con los procesos de desarrollo y constitución subjetiva como de construcción cognitiva que las y los atraviesan durante la primera infancia, imprimen a los espacios educativos que reciben, particulares formas de ser escuela, que deben atenderse especialmente.

La Educación Inicial santafesina, en el marco de la pedagogía de la ternura que aloje, cuide y enseñe con disponibilidad afectiva, privilegia ofrecer a las niñas las mejores oportunidades de conocimiento y desarrollo cognitivo, al tiempo que busca ampliar su universo cultural, en tanto se instituyen como sujetos del vínculo además de sujetos de aprendizaje. Dice María Emilia López: «ese giro en la mirada profesional de los educadores modifica radicalmente el foco de atención y las posibilidades de empatía» (López, 2019). Se hacen extensivas sus consideraciones a la Educación Inicial en su conjunto.

La integralidad de las propuestas

Las dimensiones constitutivas de la educación integral desde los primeros años de vida son la formación personal y social y la alfabetización cultural.⁹

Los procesos de socialización contextualizados, propios de la Educación Inicial, hacen referencia al enriquecimiento de los repertorios culturales, que contemplan al mismo tiempo aspectos como el aprender a estar con otras y otros y la necesidad de conocer y participar de la interculturalidad.

La alfabetización cultural entendida en el marco de una educación integral garantiza trayectorias educativas completas, mediante prácticas pedagógicas que amplían, interpelan y profundizan el conocimiento que las niñas y los niños han comenzado a construir sobre el mundo y sus relaciones, sus formas de estar, de ser y de sentir.

La globalización de los contenidos

Este Diseño propone organizadores de la enseñanza que asuman la concepción de educación integral, al evitar las fragmentaciones disciplinares y pensarlas como integración e interrelación de saberes de las distintas áreas curriculares, sin que esto implique una globalización forzada, desde el reconocimiento de cada una de estas. El enfoque globalizador no es más que el intento de ofrecer a cada niña y a cada niño, los materiales de aprendizaje de la forma más similar posible a cómo reciben las informaciones en su vida cotidiana como una totalidad, alejada de las percepciones fragmentadas o parcializadas.

La lógica de la globalización-articulación de contenidos como aportes a ejes temáticos orientan la planificación de proyectos, unidades didácticas, itinerarios u otros formatos de enseñanza alternativos: «formatos que se sostienen en las ideas de articular los diversos contenidos para promover el aprendizaje significativo de los niños, la comprensión de situaciones vitales, de recortes de la realidad social-cultural-natural, de diversas producciones culturales, otros» (Soto y Violante, 2011).

El lugar del juego y de la dimensión lúdica

El juego es un comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por las

⁹ Es importante aclarar que cuando se habla de alfabetización inicial se hace referencia a la enseñanza de las cuatro competencias lingüísticas básicas: leer, escribir, escuchar y hablar. Cuando hablamos de alfabetización cultural se hace referencia a los procesos de apropiación de las culturas, de todos los bienes valiosos del patrimonio cultural de los pueblos (arte, música, costumbres, modos sociales de vincularse) que vale la pena ser legados a las infancias. Es así que la alfabetización inicial forma parte del proceso de alfabetización cultural (Soto y Violante, 2011).

y los propios jugadores. Cuando se sitúa en espacios formales como la escuela o el Jardín de Infantes, estos se hacen responsables de garantizar el derecho de las niñas y los niños a jugar en igualdad de oportunidades, asumirlo como un aspecto central de su desarrollo integral y enseñarlo como un contenido de valor cultural. Por esto, ocupa un lugar relevante en la propuesta de enseñanza. Articula la manera particular en la que las niñas y niños construyen el conocimiento, a la vez que facilita el diseño y la puesta en marcha de las diferentes prácticas. Asumir al juego desde esta perspectiva requiere contemplar no solo su alto poder motivacional, que puede facilitar la enseñanza de otros contenidos (como es el caso de los juegos de mesa para los contenidos vinculados con las matemáticas, los juegos con palabras, trabalenguas y adivinanzas en las prácticas del lenguaje, situaciones lúdicas que posibiliten la diversidad de preferencias y elecciones sin condicionamientos de género, entre otros), sino también ofrecer tiempos, espacios y objetos, enseñar a jugar, enseñar a ser jugador y ampliar el repertorio lúdico de las infancias. Respetar la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad propios del juego en sí desafía el modo en que se incluye como una propuesta genuina en las salas (Sarlé, 2017).

La importancia de las experiencias

Eso que nos pasa...¹⁰

Las experiencias dejan huellas, hacer una experiencia significa que algo nos acontece, nos alcanza, que se apodera de nosotros, nos interpela y nos transforma. Al construir experiencia se logra que las palabras del otro, sus gestos y sus acciones puedan formar o transformar las propias palabras, gestos y acciones. Construir experiencia es significar el mundo y atribuir sentidos, involucrar los lenguajes y los pensamientos, pero también la sensibilidad y la emoción.

Al decir de Jorge Larrosa, los movimientos que posibilitan la experiencia suponen una salida de sí mismo hacia afuera, que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Pero al mismo tiempo es un repliegue porque la experiencia supone que el acontecimiento afecta y tiene efectos en uno, en lo que se es, en lo que uno piensa, siente, sabe y quiere. El sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena.

La experiencia subjetiva y subjetivante sucede cuando la palabra, las ideas, los sentimientos y las representaciones posibilitan que algo acontezca mientras pasa como proceso de transformación. Enseñar y aprender, entendidos como experiencias, generan renovadas posibilidades de encuentros, de conversaciones pedagógicas y de lecturas del mundo, entre docencias e infancias.

A través de las propuestas de enseñanza entendidas como experiencias potentes, se promueven aprendizajes y transformaciones duraderas. Este Diseño organiza los contenidos en Ámbitos de Experiencias que a su vez presentan zonas de intersección, diálogos, intercambios y cruces que se ponen en juego al momento de organizar la enseñanza en la planificación didáctica que da marco a las prácticas cotidianas.

La diversidad de las propuestas

Las propuestas pedagógicas para la Educación Inicial se pueden presentar a través de diferentes formatos, contextualizados y planificados en función de la intencionalidad pedagógica y de las experiencias de aprendizaje que se deseen promover. Estas propuestas permiten organizar y seleccionar los contenidos desde el criterio de globalización.

Entre las modalidades organizativas, se pueden mencionar las unidades didácticas, los proyectos (que buscan responder a alguna problemática o pregunta de punto de partida) y las secuencias o itinerarios didácticos (que privilegian el abordaje de algún recorte disciplinar o lúdico). A lo largo

¹⁰ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus educativo. Nivel Superior (2022). La experiencia «eso que me pasa». Kairós (Kalpós): el acontecimiento.

del año, pueden sucederse diferentes formatos de planificación y, en algunos casos, superponerse unos y otros.

Ofrecer diversidad de propuestas de enseñanza es ofrecer a las niñas y los niños, diferentes modos y variados recorridos para aprehender el mundo.

Las organizaciones flexibles

Los espacios de Educación Inicial asumen formas organizativas flexibles que devienen de las maneras de concebir el interjuego entre las variables de espacio, tiempo, agrupamientos, contenidos, formas de interacción entre infancias y la docencia y sus intervenciones.

La organización escolar, según el principio de flexibilidad, debe generar trayectos pedagógicos heterogéneos que respondan, a partir de planificaciones móviles y dinámicas, a cierta regularidad y estabilidad. Resulta imperioso pensar, entre las demás variables, el tiempo como tiempo no cronológico, sino vivido desde la experiencia.

Es indispensable sostener que estos espacios se constituyen en ámbitos especializados para atender a bebés, niñas y niños pequeños, ofreciendo la posibilidad de experiencias subjetivantes e irrepetibles que impactan en sus trayectorias escolares y en sus vidas.

Las tramas vinculares: entre enseñar y cuidar

La Educación Inicial es la primera entrada de las niñeces junto a sus familias, o personas adultas referentes, a la esfera de lo público y, por ello, resulta una experiencia transformadora en múltiples aspectos. Esta experiencia se constituye en un espacio común, se expresa en un entramado de interacciones y deviene en constantes encuentros con otros, con lo otro, con lo diferente: las diferentes crianzas, los modos de cada familia, de las culturas, de las propias lógicas de lenguajes afectivos, corporales, simbólicos, expresivos, entre otros (Rebagliati, 2010).

El encuentro de las infancias con otros adultos adquiere en esta trama vincular una relevancia vital. Al decir de Perla Zelmanovich (2007), asumir la función de la adultez «es una función simbólica, y lo simbólico en el adulto, está hecho de palabras, de ficción, de juego, de pintura». Esto genera la implicancia de educadoras y educadores en los procesos de filiar, atar, ligar, sujetar a las niñeces al mundo de la cultura, de inscribirlas socialmente y de reconocerlas, para habilitarlas en los procesos del conocer. Es precisamente en estos espacios donde se construye la trama vincular que teje la dimensión subjetiva emocional y afectiva entre la docencia, la complejidad de sus prácticas cotidianas, las infancias, las familias y la comunidad.

Tomando palabras de la autora, pensar acciones de cuidado desde lo propio de la enseñanza y de los espacios para las primeras infancias, implica estar atentas y atentos a lo particular, a lo singular de cada una y cada uno. El tiempo y el espacio que se construye en los encuentros contiene soportes y anclajes simbólicos necesarios para ellas: «Ese Otro que necesita hoy un niño es un otro que le provea, mucho más que en otras épocas, de estos recursos simbólicos mediados por el juego y la ficción»¹¹. «Se trata de una producción de sensibilidades estéticas, que tiene todos los soportes que podamos imaginar» (Zelmanovich, 2006).

Pensar a la docencia en torno a estas tramas vinculares con disponibilidad es pensarla con relación al lazo social. El ser humano se constituye siempre en relación con otro y es, con esa mediación, que el otro hace con la cultura lo que posibilita producir sentidos. Pensar prácticas escolares y

11 ¿Cuál es el Otro que necesita hoy cada sujeto? Todo el mundo vive apurado, y no hay ni tiempo como para conversar. Esa pausa para detenerse en cada uno, en ese diálogo, en ese estar atento. Hoy el sujeto necesita de un Otro que construya una pausa y un estar atento. Estar atento a qué necesita ese sujeto singular. Vemos así que la atención o la desatención queda de nuestro lado y nos convoca a estar advertidos que, así como nosotros estamos atravesados por determinados discursos, también los niños, la infancia está atravesada por determinados discursos de la época (Zelmanovich, 2006).

vínculos requiere fortalecer la construcción de espacios democráticos, dialógicos y participativos, que propicien la escucha y prioricen el protagonismo de niñas y niños, brinden oportunidades diversas para significar el mundo, construyan narrativas en torno a lo vivido y promuevan proyectos a futuro (MEN, 2022).

La Interculturalidad en las propuestas de enseñanza

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del territorio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades, fuente de intercambios, de innovación y de creatividad. La diversidad cultural constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Las propuestas de enseñanza que integran la interculturalidad se gestan desde el pensamiento y producción de conocimientos en conversación con otras y otros, abren el entramado social y cultural, y dan lugar a las expresiones culturales de las comunidades de referencia de las infancias, que tienen características compartidas y otras propias. Tienden al fortalecimiento de identidades y sentidos que se enlazan en una interacción dialógica, respetuosa, participativa y sinérgica, entre dos o más culturas para favorecer el bien común (Peralta, 2002).

Proponer un diálogo entre culturas, transmisión y niñeces, al decir de Claudia Loyola (2022), una invitación a dos gestos escolares: «reconocer-recuperar» y «diversificar-expandir». «Reconocer» los bagajes culturales que portan las infancias y que les permiten pensar, sentir y actuar en sus ámbitos de convivencia familiar, ya que son portadores de sentidos construidos en interacción con sus territorios y grupos de referencia y «recuperar» las experiencias culturales que se pueden abordar en los espacios de la Educación Inicial que se conjuga y complementa con «diversificar y expandir».

María Emilia López sostiene que «el derecho a la identidad puede convertirse en mera retórica cuando la cultura dominante provoca un desgajamiento de la cultura de origen». Se pregunta: «¿Cómo enriquecer la experiencia sin abolir sentidos? ¿Cómo producir encuentros que estimulen el intercambio y, a la vez, facilitar una práctica de cuidados que haga pie en la cultura de origen?» (López, 2019).

Desde el equipo pedagógico de la Dirección Provincial de EIB, se retoma lo que plantea la Resolución N° 119/10 del Consejo Federal de Educación, para responder significativamente desde el Nivel Inicial a las necesidades educativas de los ambientes y contextos diversos que conforman los distintos Pueblos, en nuestros territorios y sus comunidades. Indica adecuarse y diferenciarse en su diseño y ejecución, considerando las características sociolingüísticas y socioculturales de las niñas y los niños que asisten a los Jardines de Infantes, partiendo de la premisa que la familia y la comunidad de pertenencia constituyen el primer centro de relación y acción, desde donde se propicia la conformación de la identidad personal y colectiva.

El aporte de la perspectiva intercultural a la Educación Inicial será de importancia en tanto la escuela trabaje en forma conjunta con la comunidad, escuchando y atendiendo sus necesidades y respetando sus pautas culturales siempre con una mirada en clave de derechos. Es importante que niñas y niños sean escolarizados teniendo en cuenta sus ritmos, tiempos y conocimientos previos. Cultura, cosmovisión, religión, juegos, música, cantos, melodías, relatos, forman parte de conocimientos ancestrales, transmitidos de boca en boca y muchas veces en la propia lengua materna, que apoyan los procesos de enseñanza y de aprendizaje presentes y futuros, y otorgan un marco de seguridad y confianza que favorece el inicio de una trayectoria escolar exitosa.

La ESI como pedagogía del cuidado

Cuando se cuida es posible reconocer en aquello que se cuida, un valor singular. Se acompaña y se comparten nuevas formas de mirar lo que sitúa, rodea y de lo que es parte.

Cuidar en clave pedagógica es ante todo reconocer a las niñeces no solo en sus necesidades inmediatas, sino en sus deseos, sus proyectos y sus esperanzas. Las prácticas de cuidado constituyen parte de la tarea educativa. Cuidar, enseñar a cuidarse y a cuidar de las otras y los otros.

El cuidado, desde la ESI, abarca una multiplicidad de temas relacionados con el ejercicio de los derechos de las primeras infancias. Contempla formas de enseñanza que brindan tempranamente herramientas y prácticas para lograr autonomía, reconocer la importancia de la intimidad, tener la información necesaria para decidir sobre sus propios cuerpos, sobre sus expresiones de género u orientaciones del afecto y del deseo. La pedagogía del cuidado permite promover la construcción de lazos sociales de confianza, lo que supone cuidar a las niñeces en todas las dimensiones posibles.

Acompañar a las niñeces en la construcción de subjetividades críticas, en el marco de la autonomía progresiva y el conocimiento y ejercicio de sus derechos, como también en la prevención de situaciones de vulneración de los mismos, implica reconocer el co-protagonismo social y político de niñas y niños como sujetos de derechos y la necesidad de transitar un camino con nuevas formas de construir relaciones sociales intergeneracionales (Morales; Magistris, 2020).

Desde el marco normativo, el sistema educativo se suma al conjunto de instituciones que trabajan para desnaturalizar cualquier signo de violencia e intervenir cuando estas situaciones acontecen. En este contexto de corresponsabilidad, la escuela pasa a ser entendida de otro modo, ya no como un templo de saber o como un segundo hogar, sino como un espacio que integra el cuidado, la enseñanza y el aprendizaje, que sabe acompañar y reaccionar frente a distintos emergentes (Cuidados, Colección Derechos Humanos, Género y ESI, 2021).

La Educación Ambiental Integral en el ejercicio de ciudadanía y derecho a un ambiente sano

La Educación Ambiental Integral se conforma como principio orientado a educar en conciencia ambiental, aportar a la construcción de ciudadanía y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, rico y diverso. Su abordaje en la Educación Inicial se presenta como proceso educativo permanente con contenidos específicos y transversales que buscan el equilibrio entre dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común: nuestra tierra.

La organización de la enseñanza

«Estamos atravesados por luchas de sentido que viven también en las formas del aula, y solo siendo arquitectos podemos verlas y entenderlas. Somos arquitectos porque nos importa usar las herramientas adecuadas, y sabemos que no todo «da lo mismo». Pero necesitamos a la vez ser anfitriones, porque enseñar es también percibir la forma que todo esto adquiere en cada encuentro... Como arquitectos, se nos demanda una mirada larga y atenta al contexto; como anfitriones, hacemos culto de lo singular, del aquí y ahora»

Daniel Brailovsky (2020)

La enseñanza implica una niña, un niño, infancias, que construyen su mundo activamente con la mediación de una otra, un otro. Vínculo pedagógico que es condición indispensable para garantizar trayectorias educativas únicas, completas y obligatorias¹². Otra, otro que lega el alfabeto cultural, que le da significados culturales a los objetos, que muestra sus usos, que le enseña las herramientas de la cultura.

El objetivo de la enseñanza en la Educación Inicial es ampliar las oportunidades de conocer, comprender y transformar la realidad complementando las singulares tradiciones y culturas familiares de los niños y niñas. Acorde con ello, la propuesta pedagógica refiere a un conjunto de saberes centrales, rele-

12. Para ampliar Vínculo Pedagógico, se sugiere retomar la lectura de los Principios de la política educativa jurisdiccional, Apartado 2 de este Diseño Curricular.

vantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños y niñas ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (NAP, 2004). Una educación integral ofrece la oportunidad de ampliar contextos vitales enriqueciéndose desde lo cognitivo, afectivo, ético, estético, lúdico, corporal y social.

En la enseñanza se entran los saberes como contenidos de la enseñanza que se ofrecen en relaciones dialógicas como oportunidades de conocer y ampliar las singulares culturas.

Las propuestas educativas resultan, así, coherentes, significativas, flexibles y situadas y, culturalmente, pertinentes a los diferentes territorios y comunidades en las que se llevan a cabo (Peralta, 2002).

Acerca de la concepción de los contenidos

Los contenidos representan el conjunto de saberes o formas culturales cuya adquisición por parte de las nuevas generaciones se considera relevante, tanto para su desarrollo personal y social como para el enriquecimiento de los repertorios culturales.

Tradicionalmente la noción del contenido quedó acotada a los saberes científicos formalizados que se organizan en las áreas del conocimiento del currículum escolar. Esta concepción dejó por fuera los saberes populares, ancestrales, otros saberes de la vida cotidiana, saberes culturales.

Para la construcción de este diseño se han recuperado soportes y producciones teóricas que permiten argumentar sobre la importancia de considerar los saberes que portan niñas, niños y sus familias, para ponerlos en relación con los conocimientos escolares. La incorporación al diseño de estos saberes es decisión de una política curricular cuyo anclaje se expresa en los fundamentos que la sustentan: la interculturalidad y la descolonización del saber. Estos principios impregnan la producción de escritura desde estas lógicas.

Segundo Moyano (2022) plantea la necesidad de resignificar los contenidos, para vivificarlos. Señala:

«Tradicionalmente se había separado el qué enseñar del cómo. Además, expresa que estamos viviendo un momento en el que venimos arrastrando un cierto grado de cristalización de los contenidos. Se torna necesario pensar las relaciones entre los contenidos y quienes enseñan. Si no se mantiene una relación viva, vivificante, cotidiana, insistente con aquello que se quiere transmitir, es difícil transmitirlo. No se trata de saber que hay unos contenidos, sino saber cómo los leemos, cómo los ponemos en juego en el momento de enseñar. No se puede volver a esa idea de transmisión mecánica. Los contenidos son el lugar de encuentro entre el que enseña y el que aprende. Y tienen que ver con una responsabilidad pedagógica».¹³

En relación al valor de los contenidos, se afirma que estos deben permitir el ir y venir y el preguntarse sobre la posibilidad de situarlos en otro lugar, en vínculo con otras cosas, ponerlos en relación con los juegos, con la música, con otros lenguajes. Su abordaje tiene que ver con la función de producción cultural, tan importante en los procesos de inscripción y filiación de las nuevas generaciones.

Perla Zelmanovich (2015) propone pensar el trabajo con los contenidos desde la idea de triángulo pedagógico, cuyo rasgo fundamental es estar abierto por la base, poniendo en relación al docente como agente interpretante, con el sujeto como cuerpo hablante, a través de la mediación de contenidos resonantes. Por otra parte, el trabajo que se hace con los contenidos produce efectos en los afectos, ya que las formas en las que se aprende algo tienen que ver con la emoción. No se puede pensar lo emocional por fuera del trabajo pedagógico con los contenidos y en esa relación triangular (Abramowski, 2017).

¹³ FLACSO- ciclo de conversaciones: el malestar y sus emergentes en el transitar pandémico y post-pandémico. Tercer encuentro - Oct 2022. Contenidos escolares desafectados y cuerpos desbordados en la transpandemia.

Siguiendo la línea teórica de autores como Jorge Larrosa, se sabe que el contenido por sí mismo no produce aprendizaje. Son las «experiencias» las que provocan transformaciones en los modos de sentir, percibir, comprender, aprehender la realidad y construir mundos imaginarios. Por tanto, en este Diseño Curricular se plantea la importancia de generar experiencias potentes, ya que «vivifican» los contenidos a enseñar a nuestras niñeces.

Tiempos, espacios y agrupamientos

Los tiempos, espacios y agrupamientos para los ámbitos de la Educación Inicial constituyen en sí mismos posibilidades para el movimiento, la exploración, el descubrimiento, el juego y el disfrute en clave con las experiencias infantiles heterogéneas donde se privilegia el enriquecimiento simbólico.

Pensar su organización es pensar también en las formas en que son habilitados y resignificados por los diferentes actores escolares. No es solo pensar en cómo organizar los espacios físicos y los tiempos cronológicos, sino en cómo estos son habitados y apropiados por las niñeces que los viven y les dan sentido.

Los tiempos flexibles y desestructurados, los múltiples espacios lúdicos y de experiencias, los agrupamientos en todas sus variables, deben ser las posibilidades que se ofrezcan en la Educación Inicial para superar la gramática escolar anclada en lo estático, lo inamovible y lo instalado.

Se propone situar y repensar las organizaciones institucionales desde las perspectivas de las primeras infancias. El enfoque de la diversidad en Educación Inicial encuentra su correlato didáctico en el diseño de espacios educativos heterogéneos, entendiendo que son la dimensión teórica y práctica de una misma perspectiva pedagógica.

El tiempo

«El tiempo escolar es un tiempo intensificado, ritualizado, separado del tiempo común, rodeado de gestos, de procedimientos, de estéticas, de formas de hablar y de pensar»

Daniel Brailovsky (2020)

El tiempo, factor determinante en la constitución social de la infancia, es una organización experimentada y aprendida en la cotidianidad de cada escuela: horarios, rutinas, momentos de actividades específicas, tiempos de juegos, entre otros. De este modo, se internalizan progresivamente las pautas organizativas de la dinámica escolar, junto a las que se aprenden en el entorno familiar.

La Educación Inicial ha configurado una manera particular de abordar la tarea educativa que se imprime en la organización diaria de las jornadas. En estas jornadas se identifican momentos particulares, los que surgen de lo legado por las tradiciones del Nivel Inicial y que se van resignificando y actualizando en diálogo con el derecho de las infancias, a la educación desde la cuna. Se aspira a que estos momentos no constituyan una sucesión o un continuo que no repare en el sentido que cada una de las propuestas porta. Al decir de Daniel Brailovsky (2020), «cada momento viene con sus gestos, sus rituales, sus luces, sus sonidos, sus instrucciones acerca de cómo ponerse, cómo moverse, cómo hablar (...) hablan desde los rituales que los definen como «momentos» separados del tiempo común».

Es importante tener en cuenta que el ritmo cotidiano, que preserva una estructura diaria, les permite a las niñas y los niños anticipar cómo se irá desarrollando el día escolar, brindando seguridad y confianza.

El tiempo en clave de ritmos, cotidiano y semanal, de continuidad y secuencia de las distintas propuestas, de reiteración y de pausa, al decir de Patricia Sarlé y de Inés Rodríguez Sáenz (2022)¹⁴.

14 «El calendario escolar tiene su propio ritmo, ritmo que no solo comprende el período de inicio, el de cierre, el previo a las vacaciones, sino que incluye además las fiestas, efemérides, festejos especiales de la comunidad o de la sala (...) Junto con eso la semana también tiene su

propone una mirada atenta acerca de cómo se propician experiencias escolares diversas. Experiencias que promuevan de manera equilibrada las distintas formas de leer y aprender el mundo, de simbolizar, de jugar, de actuar con independencia y autonomía, de disfrutar del movimiento y del reposo, del hacer de modo personal y con otros, en un pequeño grupo o con todos los integrantes del grupo escolar, de conversar, de escuchar, de contemplar.

Así como el tiempo puede ser analizado en clave de ritmos cotidiano y semanal, también se presentan diferentes temporalidades a lo largo del año escolar, que requieren ser miradas detenidamente: los períodos de inicio, de avance, de promoción o egreso.

Como se ha enunciado en este documento, el tiempo propio de las niñeces está ligado a un tiempo aión, tiempo del disfrute, que es el tiempo del sentir y de la vida, más que a un tiempo cronos, que es homogéneo y rectilíneo¹⁵. En este sentido, se invita a pensar el tiempo kairos como el tiempo de la docencia, como el tiempo de la oportunidad para intervenir. Educadoras y educadores tienen el desafío de diseñar los tiempos escolares, al atender a las particularidades de las niñas y los niños y de cada grupo, haciendo prevalecer los tiempos de enseñanza.

El espacio, alfabetizador cultural

El espacio se propone como ambiente pedagógico que se ofrece con el fin de generar oportunidades y claves para el descubrimiento del mundo, el acercamiento al acervo cultural que se pone a disposición y los desplazamientos autónomos, independientes y cuidados de las infancias. Es un ámbito alfabetizador por excelencia. Cuenta, habla, transmite la cultura institucional, las voces que allí circulan, la huella de los recorridos pedagógicos, los espacios habilitados y por habilitar.

Es la construcción pedagógica, y con ella la semántica, las que van a transformar las salas, el patio, las galerías y pasillos, los comedores y las bibliotecas, las paredes, en lugares para la enseñanza.

Ampliar la mirada hacia los espacios por habitar es buscar nuevos lugares posibles que pueden convertirse en extensiones de los espacios interiores para las experiencias educativas. Los espacios escolares como espacios sociales, culturales, cuidados e inclusivos, posibilitan la interacción entre las niñeces, las prácticas docentes y las representaciones culturales y simbólicas. Para tal fin, se sugieren espacios flexibles, variables, móviles, dinámicos, despojados, abiertos a diferentes usos o intervenciones.

Tornar el espacio escolar en ambientes alfabetizadores, implica interrogarse, definir pautas, tomar decisiones, consensuar, posicionarse en torno a los lugares que se generan para las distintas experiencias infantiles, ligadas al juego, a la lectura, al descubrimiento del ambiente, al movimiento, al canto, a las posibilidades de hacer en comunidad, de tener autonomía, de ser libre, entre otras.

Implica también cuidar el lenguaje de las imágenes en los espacios institucionales, priorizando la búsqueda de sentidos, decidiendo qué se muestra, qué lugares ocupan las voces, las escrituras, en definitiva, las producciones, de las niñeces y la docencia.

Se propone analizar el universo visual y estético que rodea a las infancias, desde los portadores escritos e intervenciones en los diferentes espacios institucionales: carteles, murales, afiches, fichas, carteleras, producciones artísticas. También se considera imprescindible reflexionar constructivamente para mediar entre el universo estético y comunicativo cercano a las niñas y a los niños en sus primeros años de vida, acompañando y facilitando el disfrute y la lectura crítica de los objetos simbólicos que se ofrecen en los Jardines de Infantes.

ritmo propio (...). Esa estructura establecida se constituye en un peligro que Jackson (1991) señala, cuando el modo en que se despliega la vida escolar nos lleva a pensar que las cosas suceden a menudo no porque los alumnos las deseen, sino porque ha llegado el momento de que se produzcan» (Sarlé y Rodríguez Sáenz, 2022).

¹⁵ Se remite al apartado «Transitando el tiempo de la niñez» de este Diseño Curricular de Educación Inicial. Punto 6.

Los espacios exteriores como espacios pedagógicos

El contexto escolar de Educación Inicial se enmarca en el derecho al juego y al jugar, y reconoce que en el Jardín de Infantes el juego de las niñas y los niños cobra un sentido diferente en relación a otros contextos.

El juego, eje transversal por excelencia, adquiere sentidos e intencionalidades pedagógicas en todos y cada uno de los espacios institucionales. Es a través del juego que las niñas y los niños se apropian del mundo, se conectan con otros, con el ambiente y con los objetos. El juego es un derecho, es un contenido de alto valor cultural, es patrimonio de las infancias y una forma particular de pensar la enseñanza.

Se plantean algunos interrogantes que pueden ayudar a analizar «qué se ofrece» al momento de invitar a jugar a las niñas y los niños: ¿qué lenguajes expresivos se proponen?, ¿se favorecen distintos modos de relacionarse con los otros y las otras? De este modo, se potencia también su desarrollo, no solo del sentido estético, sino también emocional y cultural. La capacidad de sentir placer a través de lo bello es inherente al ser humano y reconocer la belleza, las formas, la armonía, la composición en las relaciones de las partes con el todo tiene que ver también con otras formas de aprender. Un espacio armonioso puede ser un escenario de aprendizajes significativos y una invitación a la creatividad y medio de expresión de un lenguaje diferente al de la palabra.

Se propone fortalecer en la Educación Inicial la deconstrucción de estereotipos en relación a las imágenes, a los espacios de juego, a las diferentes actividades que cotidianamente se realizan. La resignificación de los espacios abiertos o al aire libre de las instituciones como espacios pedagógicos se abren a nuevas experiencias educativas en los múltiples sectores por donde las niñas transitan diariamente.

Cada institución educativa es única en relación al territorio que la contiene. La propuesta deberá ser, entonces, parte del proyecto educativo de cada una, dándole la importancia en la planificación a estos espacios para poder ser intervenidos y puestos en acción por los equipos institucionales, garantizando experiencias enriquecedoras y seguras «en un escenario de encuentros que permita ampliar el horizonte cultural de las infancias y desarrollar plenamente sus subjetividades» (Equipo ESI Provincial, 2020).

Los agrupamientos

«Aprendemos a estar con otros, a registrar a los otros, a sentirnos
otro ante la mirada de otros»

Daniel Brailovsky (2020)

Se suele afirmar que el aprendizaje escolar siempre se da en grupos, pero pocas veces se analiza esta afirmación. Al interrogarse y reflexionar al respecto se podría decir que el encuentro diario de las y los docentes con las niñas, compartiendo diferentes actividades e itinerarios en un espacio y tiempo institucional definido, no necesariamente conforma un grupo.

Los grupos se presentan como un proyecto que necesita transcurrir por diferentes momentos y reunir ciertas condiciones para consolidarse. Para ello es necesario ampliar la mirada e interrogarse sobre: ¿Qué es un grupo? ¿Cómo se organiza? ¿Qué habilita la pertenencia grupal? ¿Cómo se alojan nuevas y nuevos integrantes? ¿De qué manera se distribuyen las acciones y tareas?

Los grupos escolares en la Educación Inicial se pueden constituir adoptando variadas configuraciones. Independientemente de las edades que se agrupen, ya sean salas exclusivas de una edad o multiedad, se puede afirmar que el grupo se va consolidando a través de las interacciones, los reconocimientos y por los sucesos singulares que se dan en su interior. En los intercambios, en los modos de comunicación y en la cooperación mutua, va apareciendo el sentido de pertenencia a un grupo.

Se reconoce que las salas multiedad favorecen que algunas niñas y niños sean portadores de historias compartidas en años anteriores de escolaridad. Para las y los demás, estas experiencias las y los iniciarán en su historia escolar. Posiblemente las y los primeros tendrán más autonomía desde el principio al conocer y reconocer los espacios y lugares de la escuela o Jardín de Infantes. Reconocerán y serán reconocidos, revivirán algunos rituales escolares aprendidos en años anteriores. Por su parte, quienes se inician, se irán apropiando paulatinamente de estos saberes en un proceso que siempre será personal y nunca podrá ser uniforme. Enrique Pichón Riviere (1977) explica que «la integración del grupo no quiere decir homogeneización, uniformación o desaparición de la individualidad, pues consideramos que la mayor riqueza del grupo se da cuando existe una heterogeneidad en cuanto a los miembros y una mayor homogeneidad en los objetivos de aprendizaje».

La pertenencia a un grupo o grupos se afianza sobre todo cuando se comparte un proyecto de trabajo en común, en el que cada una y cada uno comparte saberes y experiencias diferentes. La diversidad es una de las condiciones para que la vida del grupo se produzca como tal.

La organización de pequeños grupos como propuesta privilegiada en el Jardín de Infantes

La variedad de las formas de agrupamiento enriquece notablemente la experiencia infantil: el agrupamiento en dúos, tríos y grupos pequeños, la propuesta de participar en el marco de una actividad que convoca al grupo total, e incluso la posibilidad de realizar algunas actividades de manera individual, permite que niñas y niños sumen a su bagaje diferentes experiencias para el abordaje y la resolución de situaciones cotidianas. No obstante, para el Nivel Inicial, el agrupamiento privilegiado, es el de pequeños grupos.

Dicen Rosa Violante y Mariana Macías (2022):

«El trabajo en pequeño grupo permite que suceda una mayor interacción entre los niños y las niñas, dado que los tiempos de espera desaparecen y pueden realizar acciones en forma conjunta de modo cooperativo entre tres, cuatro o cinco integrantes, como así también en parejas. La participación se acrecienta realmente porque cada uno puede poner en acción su interés e intencionalidad coordinando con un par o un subgrupo pequeño; pueden escucharse y distribuirse tareas o roles de modo sencillo y posible».

La experiencia de ser parte de un pequeño grupo recupera, para cada niña y cada niño, el principio del protagonismo de las infancias. Este protagonismo está ligado no solo a la participación directa y a la posibilidad de hacer y decidir cooperativamente con sus pares, sino que además ofrece la oportunidad de conformación espontánea y electiva del grupo. De todos modos, vale la pena aclarar que también resulta pertinente que, en determinadas situaciones, en atención a los propósitos docentes que se procuren, los pequeños grupos sean armados por la docencia.

Cuando el agrupamiento de niñas y niños parte de esta premisa y se combina con una organización del espacio que adquiere carácter zonificado para ofrecer variadas propuestas en simultáneo a las que las niñas acceden por libre elección, se promueve una multitarea. En este sentido, la potencia que adquiere el espacio zonificado, se centra, al decir de Rosa Violante, en la disposición de un espacio claramente sectorizado, con propuestas bien diferenciadas, que constituye una forma de enseñar que orienta, provoca la participación.

La multiedad, riqueza en las diferencias

La organización en grupos multiedad en la Educación Inicial responde a la necesidad de asegurar el derecho a la educación de las primeras infancias en cuanto acceso, permanencia y egreso, generando modelos organizativos de enseñanza que den respuestas a las singularidades de algunos ámbitos educativos de matrícula reducida, ya sean urbanos o rurales.

Este tipo de formatos configurados desde la diversidad de tareas estimula la autonomía y enriquece las posibilidades de saber y conocer con otras y otros.

La sala heterogénea es un espacio en el que:

«todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social (...). Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad» (Anijovich, 2004).

Pensar las diversidades en las instituciones escolares se ha ido complejizando en forma paralela al cambio de paradigma, superando la idea de «tolerancia» a las diferencias. Respetar derechos implica alojar diferentes modos de ser y de estar en el mundo que permitan habitar una vida común, sin ningún tipo de discriminación, anclada en la democracia y el derecho a la educación de todas las personas.

El desafío que subyace es cómo construir una escuela sin excluidas ni excluidos, una escuela habitable para todas las alumnas y los alumnos.

Modos de organizar la enseñanza

Las propuestas pedagógicas se explicitan y formalizan a través de unidades didácticas, proyectos, secuencias o itinerarios didácticos contextualizados y planificados. En ellos se establecen y definen los contenidos de enseñanza respetando fundamentalmente el principio de globalización de contenidos, su organización y secuenciación, los recursos y estrategias, los criterios y las formas de evaluación.

Las unidades didácticas presentan el conocimiento como un todo complejo desde lo local, lo cercano, lo propio a reconocer y descubrir. En términos didácticos se define como la organización de un recorte de la realidad natural y social, desde una concepción transdisciplinar de las propuestas pedagógicas.

Los proyectos pedagógicos se constituyen como escenarios en movimiento para construir, generar y llevar adelante justamente un proyecto que refiere a un grupo, a varios grupos, a la institución toda en un objetivo común, un producto, como por ejemplo, armar la biblioteca áulica e institucional, la huerta, la ludoteca.

Las secuencias didácticas específicas de un área o de áreas integradas se planifican de modo independiente para evitar articulaciones forzadas, como secuencias que presentan los juegos matemáticos, experiencias científicas, narraciones, poesías, entre otras, y se llevan a cabo en forma paralela con las unidades didácticas y los proyectos. Estas secuencias, justamente, no necesitan tener vinculación con el trabajo de la unidad didáctica o el proyecto, dado que cumplen la función de incluir aquello que no se vincula con los mismos. Las propuestas secuenciadas permiten retomar, complejizar, reiterar actividades con o sin variantes o variaciones, como medio para los aprendizajes significativos.

Algunas formas que pueden asumir las actividades en los distintos contextos de enseñanza

La multitarea

Las niñas y los niños construyen el conocimiento acerca del mundo actuando e interactuando con pares y adultos. La necesidad de ofrecer escenarios simultáneos, con dos o tres propuestas de modo tal que a las infancias les resulte posible elegir, ir y volver, facilita la exploración, la observación, la

búsqueda de sentidos, la autonomía, la expresión de intereses, y la satisfacción de las necesidades.

La multitarea es el trabajo en pequeños grupos, con ofertas diversas, simultáneas y constituye una modalidad organizativa privilegiada por su significatividad, las posibilidades que habilita en la organización de los tiempos, espacios y agrupamientos.

La multitarea se concibe como una opción prevista, planificada y organizada que puede llevarse a cabo en diversos espacios: sala, intersala e intersecciones. Se organiza desde la centralidad de la enseñanza teniendo en cuenta los criterios de progresión, diversidad, continuidad y simultaneidad.

Ana Malajovich (2017) afirma que «las situaciones de multitarea se definen como aquellas en las que se ofrecen dos o más actividades diferentes que se desarrollan en simultáneo». Las actividades en pequeños grupos que se desarrollan en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, abordan la diversidad que portan las infancias en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otras y otros, de un modo placentero en la construcción de sus aprendizajes. A su vez, permite a la docencia interactuar con los pequeños grupos y con cada niña y cada niño individualmente, según observe las necesidades y demandas.

Los talleres

La modalidad taller como formato organizativo de las situaciones de enseñanza surge como alternativa didáctica a formatos tradicionales propios de determinadas épocas. En nuestra provincia, a partir del advenimiento democrático, los talleres se constituyeron como los organizadores por excelencia de las jornadas escolares en el Nivel inicial, con modalidades propias y singulares (Ministerio de Educación de Santa Fe. La Educación Inicial en Santa Fe. Una identidad en movimiento, 2017).

La modalidad del taller se sustenta en principios pedagógicos que, aunque no son exclusivos de esa propuesta didáctica, la conforman de manera esencial: partir de los intereses de quienes aprenden, cooperar para alcanzar objetivos comunes, aprender juntas y juntos, respetando a las y los demás, desarrollar iniciativas, aprender jugando, compartir el conocimiento y la emoción por los descubrimientos:

«En los talleres se aprende a elegir entre distintas opciones, producir con otros, a compartir los procesos y a llegar a resultados que se deciden de manera conjunta. Para esto, es necesario plantear las propias ideas y escuchar las de los demás, buscar acuerdos que incluyan las diferentes opciones presentadas por todos, acercarse a la posibilidad de compartir, cooperar, copensar, sentirse parte protagonista del grupo y del subgrupo, resignificar el reconocimiento de que una producción colectiva incluye los aportes de cada uno que se enriquecen en función del trabajo conjunto» (Pitluk, 2006).

Las experiencias directas

La interacción directa con el ambiente social, natural y cultural se plantea como forma privilegiada de promover la construcción de los conocimientos sobre el entorno mediante el planteo de situaciones problemáticas. Estas se constituyen como una oportunidad en tanto fuente de información potente para su comprensión.

Cabe destacar que la concepción de ambiente que sustenta esta construcción curricular es aquella que lo define como un entramado complejo que contempla la interacción entre aspectos naturales, sociales, culturales, históricos, económicos, políticos, tecnológicos, éticos y estéticos.

Las experiencias directas pueden constituirse como salidas educativas que deben contemplar

la normativa vigente. Pueden visitarse espacios ligados al mundo de la producción de bienes y servicios, espacios vinculados a la cultura y espacios públicos de la comunidad como invitación a redescubrir, según la intencionalidad didáctica que se defina. Por otro lado, las visitas de profesionales y familiares a la institución para entrevistar y dialogar sobre temas de interés son otra alternativa de experiencias directas posibles en el entorno institucional.

Las experiencias directas constituyen una oportunidad para construir diversos aprendizajes. Para ello, es importante definir y planificar sus momentos: el antes, el durante y el después de la experiencia misma. Las anticipaciones permiten focalizar sobre aquello que van a observar, indagar, investigar, preguntar y conocer. Para que la construcción de sentidos tenga lugar, el rol de la docencia apunta a sintetizar junto a las y los estudiantes la información obtenida en la experiencia, organizarla y compararla con aquello previamente definido o anticipado, ya sea para arribar a conclusiones o resolver problemas que pueden haberse planteado como estrategia para analizar el ambiente social, natural, cultural y tecnológico durante las actividades previas. Esta recursividad en el proceso favorece la comprensión, la interpretación y la posibilidad de intervenir, ejerciendo ciudadanía, en la realidad cercana y también en aquella lejana en tiempo y espacio.

Las rondas y los espacios de intercambio¹⁶

En las salas de Educación Inicial, en ocasiones, el tiempo de intercambio o ronda es el primer espacio de encuentro del día y constituye un tiempo privilegiado para la participación infantil. Resulta importante dotar de sentido pleno de escucha de las voces de las niñas y los niños a estos momentos de conversación grupal, propiciando el intercambio sobre noticias o acontecimientos personales, intereses grupales que pueden dar lugar a interrogantes e inquietudes, organización de proyectos o actividades, entre otros.

Para constituir, transformar, el espacio/tiempo de ronda inicial en un escenario experiencial, de circulación de la palabra, de escucha activa, de intercambio, que posibilite a las infancias vivencias auténticamente democráticas, se propone:

Vivenciar la ronda inicial como una asamblea

Cuando nos referimos a vivenciar la ronda como una asamblea, nos remitimos a Célestin Freinet, quien concibe el aula como un organismo vivo, donde los niños tienen un rol activo. Para Freinet (1972) la asamblea consiste en una reunión semanal donde se analiza lo sucedido en la escuela, se debaten problemas y se plantean nuevas formas de proceder, donde las infancias desempeñan roles que les permiten vivenciar una organización democrática. La asamblea es un espacio vivo, un proceso que va evolucionando en la presentación y resolución colectiva de conflictos y que hace crecer a los niños en su competencia cívica y moral.

«Aún con los más pequeños es posible generar un espacio rico de comunicación compartida en la medida en que se crea un formato estable para ellos, predecible, con marcas de inicio y fin, que permite ir explorando las posibilidades de la reunión que, a medio y largo plazo, será utilizada para responsabilizarse de aspectos organizativos (...), abordar asuntos que afecten a la convivencia, organizar actividades, poner en común experiencias ajenas al aula que contribuyan al conocimiento mutuo, resolver conflictos, exponer información relacionada con los aprendizajes de aula, expresar afectos en el grupo, entre otras. Iniciar a los niños en este formato comunicativo, sin embargo, exige mantener la significatividad de la comunicación, evitando caer en la monotonía, y por ello supone un desafío para el docente» (Sánchez Rodríguez y González Aragón, 2016).

¹⁶ Aportes realizados por Prof. de FcN y Filosofía de la Educación- Nivel Superior Rosario.

Vivenciar la ronda inicial como una comunidad de indagación

Desarrollada en 1968 por Matthew Lipman y Ann Sharp, la Filosofía para Niños es una propuesta educativa que acerca a las niñas y los niños los instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él. Se trata de vivencias cuidadosamente planificadas que buscan despertar la curiosidad y el asombro de las niñeces, estimulando el pensamiento complejo en el seno de una comunidad de indagación. En esta comunidad, sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven. La comunidad de indagación representa el núcleo central y práctico de los programas de Filosofía para/con Niñas y Niños.

La Filosofía para/con Niñas y Niños puede aportar un trabajo profundo y transformador en las rondas, pues permite generar condiciones para un pensar sensible y problematizador tanto en las infancias como en la docencia. El desplazamiento del docente del lugar del saber absoluto, del lugar privilegiado de la palabra, habilita la voz de las infancias y la posibilidad de que sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Estas potencias de la filosofía se vinculan a aspectos centrales:

- Una concepción de la filosofía ligada al desarrollo de un pensamiento complejo, con sus dimensiones, críticas, creativas, afectivas, éticas.
- El rol docente como un guía del proceso de indagación.
- Dinámica de la comunidad de indagación como un espacio de construcción colectiva del conocimiento.

La comunidad de indagación es una comunidad dialógica que constituye un espacio y tiempo auténticos de encuentro pedagógico, afectivo, lógico, estético y político en el aula. Se trata de un proceso colectivo en construcción permanente, una pluralidad, donde cada integrante trae consigo un mundo propio y la clave para descifrarlo.

Filosofía para/con Niñas y Niños, propone una praxis del pensamiento, en ningún sentido es un conjunto de recetas a seguir, ni un método para aprender a pensar. Conlleva una verdadera transformación, que implica una auténtica revisión del rol docente. El dirigir la indagación implica cuidar la comunidad.

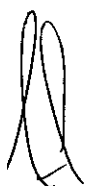
Al decir de Kohan (Chacon Quiroga y Duarte Báez, 2020, pág. 3 y 4)

«... apuesto a una sensibilidad para la infancia, para estar atentos y no hablar por la infancia, porque existe el prejuicio que como la infancia supuestamente no tiene voz, entonces nosotros tenemos que hablar por ella. Tampoco quiero hablar por otros. Lo que quisiera es que los que nos relacionamos con la infancia seamos lo suficientemente abiertos para dejarnos atravesar por las señales de la propia infancia».

Las intervenciones, de este modo, superan la suma de monólogos sucesivos o superpuestos, la participación se da en relación con otros, por lo tanto, hay que atender a la comunidad en cuanto a sus relaciones verbales, pero también a las no-verbales, así se cuida la comunidad del gesto, la del amor, la de la palabra-lenguaje, la del interés, y la de la mente.

En una comunidad de indagación se privilegia la circulación de la palabra, con reglas simples como hablar y escuchar por turnos, se propicia un encuentro en el diálogo, que no distingue entre conocimiento científico y saberes de la vida cotidiana, habilitando un tiempo para pensar y decir lo que se piensa, para escuchar y escucharse, para hacer preguntas, donde no existe el «está bien» o «está mal», donde las niñas y los niños puedan, con otras niñas y niños, plantear y resolver problemas, investigar, sacar conclusiones, volver a dudar.

La comunidad de indagación como práctica filosófica propicia el desarrollo de las habilidades del pensamiento, como interpretar, improvisar, conceptualizar, dar ejemplos, clasificar, imaginar,



conectar sensaciones, comparar, entre otras; y habilidades de metacognición, que se presentan como indispensables en la formación de sujetos críticos y reflexivos, creativos, libres.

De este modo, la ronda puede redimensionarse como posibilidad de un espacio filosófico para las infancias. La Filosofía para/con Niñas y Niños puede realizar valiosos aportes en todos los ámbitos de experiencias. En cualquier sala de Educación Inicial, una ronda puede volverse una comunidad de indagación, puede ser el escenario experiencial donde se propicien disposiciones creativas y habilidades de pensamiento. Como señalan Hecker y Rebagliati (2009) es un espacio donde «podemos hablar y pensar sobre la amistad, sobre la libertad, la identidad y el nombre propio, sobre lo que es aprender, sobre el pensar y asombrarnos con nuestras propias expresiones. Eso buscamos: el asombro, una interrupción, un acontecimiento, una experiencia, que algo nos pase».

Así, esta ronda devenida en comunidad de indagación puede impregnar todos los ámbitos de experiencias, tanto como las transversalidades que propone este Diseño. Ofrece la posibilidad de trabajar cualquier tema, problema o acontecimiento que irrumpa en la sala, utilizando textualidades diversas (en sentido amplio: imágenes, música, obras de arte, literatura, entre otras) y que puedan ser asequibles para las niñas. Dedicar tiempo a indagar en cada punto de la agenda de las infancias integrando los diversos ámbitos de experiencias contribuirá a que niñas y niños descubran que hay saberes que ya tienen, que hay mucho para aprender y que todo está relacionado; que es muy valioso reconocer lo que vamos aprendiendo, que se puede no saber, que las diferencias enriquecen, que ellos pueden pensar y comunicar lo que piensan, pensarse, pensar su mundo y cambiarlo.

La evaluación: el seguimiento de las Trayectorias Únicas, Completas y Obligatorias

La evaluación supone un espacio democrático y colectivo de debate-reflexión sobre algunos aspectos fuertemente arraigados, tanto en las concepciones como en las matrices de aprendizaje y en las prácticas pedagógicas.

La evaluación tiene connotaciones ideológicas, sociales, pedagógicas, psicológicas, epistemológicas y técnicas. Se diagrama como un instrumento, una oportunidad para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso y, por lo tanto, se convierte en una herramienta de guía para la práctica docente

Las connotaciones propias de la Educación Inicial, en cuanto a la globalización de los contenidos y la integralidad que caracteriza a las propuestas pedagógicas, focaliza a la evaluación desde una visión superadora, como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que atienden y resguardan las Trayectorias Únicas, Completas y Obligatorias¹⁷.

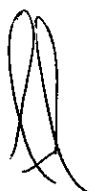
La evaluación es un componente dentro de los procesos didácticos y pedagógicos, orienta y da sentido a las actividades, propuestas y proyectos elaborados e implementados. A modo organizativo se reconoce la existencia de momentos claves para su socialización: inicial - avance - de promoción o egreso.

En la Educación Inicial adquiere especial énfasis la valoración de procesos que configuran la evaluación formativa: «La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella (...) debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje» (Álvarez Méndez, J.M., 2001).

¿Qué se evalúa?

Si la evaluación ayuda a mirar en retrospectiva, reflexionar y tomar decisiones, se evalúan tanto las propuestas que se piensan y despliegan con las niñas y los niños en las diferentes unidades, proyectos, secuencias, como el modo en que fueron apropiándose de los saberes que se seleccionaron y

¹⁷ Decreto N° 646/23 y Resolución N° 114/23.



organizaron. La evaluación se transforma en una práctica cotidiana diaria y semanal, documentada a partir de producciones gráficas, de sus voces, de sus reflexiones y de preguntas, de sus juegos. Esta documentación es el material de base sobre el que se pueden tomar decisiones en proceso.

Por esto, aún cuando existen en el año momentos privilegiados en los que la evaluación cobra cuerpo a través de diversos instrumentos, es fundamental contar con estrategias que permitan atesorar y registrar las pistas que cada día permiten contar con datos para comprender los procesos, tanto de enseñanza como de aprendizaje, que se despliegan en las propuestas pedagógicas.

La documentación resulta imprescindible para no hacer de las prácticas una sucesión de actividades inconexas. Visualizar y objetivar los procesos que se desarrollan en la sala es un modo de hacer tangible la importancia de la Educación Inicial en la vida de las niñas y los niños.

Escribir sobre las trayectorias de las infancias: las narrativas como relato de experiencias

En la Educación Inicial, la evaluación entendida como un proceso de construcción cualitativo, pretende documentar de manera integral y a través de narrativas evaluativas pedagógicas, las prácticas educativas, lo que con ellas sucede en las experiencias singulares a modo de acontecimientos relevantes y significativos.

La evaluación entendida como un proceso de carácter cualitativo, pretende obtener una visión integral más allá de la simple medición, que implica cuantificar rasgos o conductas, atendiendo fundamentalmente al cuidado de las Trayectorias Únicas, Completas y Obligatorias.

Características de la evaluación en correlato con los paradigmas actuales:

- **Formativa:** orienta con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de respetar los principios de la Educación Inicial.
- **Flexible:** toma en cuenta, tanto los procesos previstos en las propuestas de enseñanza como aquello que emerge e irrumpe en los ámbitos de experiencias.
- **Integral:** considera a cada niña y a cada niño en su particular construcción de subjetividad y sus singulares procesos, involucrados en el aprender, hacer, pensar, sentir y convivir en espacios comunes.
- **Continúa:** acompaña todas las instancias de los procesos pedagógicos y didácticos.
- **Cooperativa:** involucra a las niñeces, docencia, familias y comunidades. Los aportes que se realizan contribuyen a enriquecer y ampliar el proceso evaluativo.
- **Individualizada:** se realiza en función de los aprendizajes que construye cada niña, cada niño y en relación con el grupo.
- **Decisoria:** emite juicios de valor y favorece la toma de decisiones pertinentes para la mejora educativa.

La evaluación que respeta las características aquí detalladas está en función de las infancias y de la docencia

En función de las infancias, se evalúa para motivar y fortalecer en las niñas y niños el deseo de aprender, explorar, descubrir, construir junto a otras y otros. En este sentido, la evaluación respeta los principios de manera integral. Se evalúa para saber cómo se van construyendo los aprendizajes y para crear las condiciones para alcanzar el desarrollo de todas sus potencialidades. Para ello, se requiere la observación continua y cuidadosa de una manera planificada y sistematizada. Se hace necesario, por lo tanto, recurrir a una evaluación flexible y formativa que considere los procesos que día a día se suceden.

En función de la docencia: se evalúa para reflexionar, tomar decisiones pertinentes sobre las intervenciones pedagógicas a partir de los procesos singulares y colectivos en torno a la enseñanza

y los aprendizajes. Reconocer a la evaluación desde su doble función permite a la docencia contar con bases suficientes y necesarias para reflexionar sobre sus prácticas educativas.

Instrumentos para la evaluación

Los instrumentos, según la concepción de evaluación como comprensión de la práctica educativa, deben ser:

- **Abiertos**, que valoren los procesos complejos, tanto individuales como colectivos.
- **Globalizadores**, que integren aprendizajes significativos y den cuenta de los mismos.
- **Coherentes**, respecto de la concepción de evaluación, los criterios adoptados, los procesos de enseñanzas y de aprendizajes construidos.
- **Dinámicos**, que permitan el registro sistemático de las propuestas, de los procesos y recorridos didácticos, resguardando la ritualización de la evaluación o los estereotipos.
- **Confiables**, que realmente evalúen lo que se ha decidido evaluar.

La recolección de datos de calidad exige habilidad y criterio. Se presentan algunos de los instrumentos de evaluación de forma genérica considerados herramientas globalizadoras, confiables y dinámicas.

La observación se reconoce como uno de los instrumentos evaluativos con más relevancia en la Educación Inicial. Ahora bien, para que se realice en forma sistemática debe apoyarse en otros instrumentos que ayuden y colaboren en la tarea de los relevamientos de datos:

«La observación: es la actividad central de la formación docente. Su sentido, su valor y su contribución cambia en función de la respuesta a la pregunta: ¿Para qué se observa? Se debe tener en cuenta la intencionalidad como característica (...) implica un detenimiento, es decir, que requiere tiempo para hacerlo» (Anijovich, 2009).

Observar no es simplemente mirar, porque muchas acciones educativas no están en la superficie de la realidad. La observación como instrumento evaluativo presenta ventajas importantes:

- se contempla la realidad directamente, sin intermediarios.
- se recoge información de la realidad en su entorno natural, en el mismo momento que se produce.
- no presentan problemas de pruebas estandarizadas (de contextualización, doble significado).

Observar y registrar son fundamentales a la hora de realizar el seguimiento individual de cada estudiante. El registro se convierte en un instrumento clave para reflejar a cada niño y niña en particular, en sus avances, necesidades, fortalezas, construcciones subjetivas, mediaciones docentes requeridas, entre otros.

Lo observado se puede registrar de manera manual, con audios breves a modo de ayuda memoria y de manera inmediata, al rescatar hechos con matices ricos y sugerentes. Las fotografías y filmaciones son un complemento muy importante del registro manual, ya que permiten captar detalles de manera inmediata y fiel. También pueden constituir un documento audiovisual para resignificar junto a las niñeces y las familias.

Las grillas con indicadores cualitativos constituyen un instrumento que colabora notablemente para recabar información durante los procesos singulares de aprendizajes. Se sugiere prever los indicadores a evaluar en cada proyecto, unidad o secuencia didáctica. Serán de gran importancia al realizar las narrativas evaluativas individuales y servirán de guía para realizar las evaluaciones sociopedagógicas grupales en los momentos requeridos.



Las narrativas evaluativas en la Educación Inicial

Narrar para evaluar las experiencias pedagógicas constituye una práctica comprometida, en la que las y los docentes se transforman en autores que relatan los episodios o sucesos pedagógicamente significativos de las prácticas educativas: «deben pensar teóricamente y hacer explícito su saber sobre las experiencias recorridas, tornar su conciencia práctica en conciencia discursiva, pública y, por eso mismo, pasible de críticas, evaluaciones e interpretaciones diversas» (INFoD, 2007).

Al narrar experiencias educativas se ponen en palabras y fijan en la escritura los rasgos del mundo escolar de cada niño y de cada niña. Somos responsables como escritores y como lectores y, en consecuencia, con lo que hacemos con la información que obtenemos. En este sentido, las narrativas pasan a constituir un documento público en la trayectoria escolar individual y, por lo tanto, histórica. En la Educación Inicial las narrativas evaluativas individuales constituyen el documento por medio del cual se busca reflejar a las y los infantes, en particular, en su proceso «único» durante las experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

Escribir sobre la propia práctica

«Las escuelas están cargadas, saturadas de historias y los docentes son, a un mismo tiempo, los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones»

Daniel Suárez (2006)

Escribir acerca de la propia práctica implica narrar las experiencias docentes abriendo caminos para que nuevas propuestas sucedan, para que la conversación horizontal y el intercambio en torno a la pedagogía de la experiencia sea posible. De lo que se trata, entonces, es de habilitar otros modos de escuchar y de escucharse, de escribir y de escribirse, de tomar la palabra y ser conscientes de que su poder no solo radica en quiénes la dan, sino también en quiénes la toman y especialmente en quiénes la leen.

Se sostiene la posibilidad de tender puentes entre los procesos de escritura y las formas en que se configuran las propias prácticas y sus reflexiones. Estas ofrecen la posibilidad de habilitar la evaluación en la planificación al narrar el **conocimiento práctico** para asumir decisiones que constituyan las bases para el planeamiento de los próximos recorridos pedagógicos y didácticos.

Trayectorias y transiciones entre el Nivel de Educación Inicial y el Nivel de Educación Primaria

Las transiciones interniveles: los espacios puentes

En el eje prioritario del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe «Todas las chicas y los chicos en la escuela aprendiendo», en relación al Régimen de Acompañamiento Integral de las Trayectorias establecido en la Resolución N° 216/20, en el Decreto N° 646/23, en la Resolución N° 114/23 y en el marco del proyecto pedagógico provincial, se define a las Trayectorias como Únicas, Completas y Obligatorias», que se inician en la secciones de 4 años del Nivel Inicial y finalizan en el último año del Nivel Secundario. Es uno de los objetivos de la política educativa nacional y jurisdiccional asegurar trayectorias completas y continuas desde el primer tramo de la educación formal, como también su transición y pasaje hacia la educación primaria.

Teniendo en cuenta que el Artículo 16 de la LEN N° 26.206 –modificado por la Ley Nacional N° 27.045– la Provincia de Santa Fe establece como normativa que las autoridades institucionales son responsables de su estudiantado hasta que alcancen a efectivizarse las matriculaciones en el nivel posterior, porque siguen siendo parte de aquel hasta que se logre dicha matriculación. En

este sentido, «el alumno que haya egresado de la sala de cinco años del Nivel Inicial, sigue siendo responsabilidad del Director de este establecimiento hasta tanto se constate que se haya inscripto en el primer grado del Nivel Primario» (Resolución N° 216/20).

Desde este marco normativo se construyen estrategias colectivas que convocan, sostienen y se institucionalizan en términos de derechos y garantías para los itinerarios educativos, con el objetivo de superar configuraciones fragmentadas y su impacto a largo plazo en las trayectorias escolares.

Tanto la norma legal nacional y provincial, como los principios de la política educativa jurisdiccional buscan la no fragmentación dentro de las estructuras del sistema educativo. De esta manera, se piensan las trayectorias sin limitarlas a un tiempo o egreso de un determinado nivel. El objetivo es consensuar entre directivos y docentes de los niveles involucrados, para planificar y sostener las acciones de articulación y acompañamiento pedagógico, y dar cuenta de una continuidad en relación a lo curricular, lo administrativo y lo socioeducativo, de modo que entre ellos no existan interrupciones, espacios de desinformación o invisibilización de la población escolar más vulnerable al abandono por las diversas causas que lo suscitan. Es pertinente citar la Resolución del C.F.E N° 174/12¹⁸, en la que se plantea puntualmente el trabajo de acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes.

Las trayectorias remiten a los recorridos escolarizados reconocidos en la población educativa. En la resolución se establecen garantías para el cuidado y fortalecimiento de las trayectorias que hasta el 2012 no estaban acordadas, se definen la importancia y las implicancias de la articulación y se conforma la Unidad Pedagógica educativa. Se reafirma la continuidad entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario, la no permanencia en sala de 5, la articulación entre niveles y la unidad pedagógica (MEN, 2021).

El proceso de articulación entre los Niveles de Educación Inicial y Primaria constituye un desafío que requiere de la construcción de estrategias didácticas y dispositivos específicos que promuevan una auténtica articulación entre ambos Niveles con el propósito de asegurar la continuidad y la inclusión educativa efectivas. Es preciso subrayar, asimismo, que dicha articulación tiene como protagonistas no solo a los niños y niñas, sino también a toda la comunidad educativa; en especial, a las y los docentes que deben hacer dialogar e integrar sus prácticas de enseñanza, con el propósito de garantizar una auténtica continuidad en las trayectorias escolares al pasar de un nivel a otro. El concepto de articulación hace referencia a establecer enlaces, puentes entre partes que se requieren y que necesitan ser vinculadas. También, supone reconocer que son partes distintas entre sí y que a la vez forman parte de un todo.

La articulación puede hacer referencia a un tiempo y espacio definido por el pasaje de un Nivel a otro. Esto supone prioritariamente construir un conjunto de continuidades pedagógicas y didácticas que den forma a las experiencias escolares.

La propuesta consiste en construir estrategias entre ambos Niveles, conjuntamente con todos los responsables que los integran y acompañan para facilitar y fortalecer el pasaje de las infancias en esos recorridos.

Desde estas perspectivas, se propone abordar la articulación como continuidad, como transición, desde la convicción de que este pasaje debe darse en el marco participativo y democrático de un trabajo colectivo entre Niveles.

18 «La trayectoria escolar de niños y niñas en el Nivel Inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto, el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello [...] Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el Nivel Inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar [...]. En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto, se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado. Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de Nivel Primario del país» (Resolución C.F.E N° 174/12).

La planificación del proyecto de transición entre niveles

La Planificación del Proyecto Articulador expresa la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades diseñadas que garanticen el pasaje de todos los niños y niñas en un camino de superación de las barreras propias que los cambios presenten. El diseño de pasajes, el establecimiento de acuerdos que reflejen el pensamiento pedagógico y didáctico articulado que contemple los aportes que la Educación Inicial hace a las experiencias escolares de niñas y niños. Aquí, son fundamentales el juego, el impulso a la creatividad y la curiosidad infantil, la sorpresa, el valor del intercambio, las tareas colaborativas en sub-grupos, la multitarea, los primeros acercamientos a la alfabetización cultural (MEN, 2021). Se está en presencia de un proyecto que sea visible en los fundamentos teóricos y en las prácticas diarias de enseñar.

Pensar la transición como proyecto común que genere condiciones de posibilidad entre los Niveles Inicial y Primario implica pensar y poner en acción dispositivos consensuados colectivamente. En ellos es necesario que se incluya a los diferentes actores de las comunidades educativas, que se traccione lo propio de cada nivel, que se entrelacen identidades y que puedan sostenerse en el tiempo.

Algunos ejemplos de dispositivos para ser enriquecidos, potenciados y evaluados de acuerdo con los contextos y las necesidades:

- Confección de registros institucionales que den cuenta de las trayectorias y continuidades pedagógicas.
- Elaboración de propuestas centradas en itinerarios didácticos, proyectos o secuencias de progresiva complejidad con ajustes a los encuadres curriculares de ambos niveles.
- Reorganización institucional que facilite la incorporación de grupos flexibles.
- Organización de esquemas de vinculación y acompañamiento con la participación de referentes comunitarios.
- Planificaciones institucionales en torno a estrategias pensadas, que permitan reorganizar los tiempos, los espacios y los agrupamientos de trabajo en la escuela para poder decidir intervenciones que amplíen el horizonte de aula graduada y abrir las propuestas de enseñanzas en el marco de aquellos aprendizajes que resultan relevantes como nexo y puente entre ambos niveles. También, con prácticas sociales de lectura y escritura relacionadas con acontecimientos sociales significativos, juegos matemáticos cooperativos, experiencias en Artes Visuales combinando técnicas y materiales.

La transición como proyecto de «espacios puentes» con ejes estructurantes de ámbitos y experiencias es el nexo fundante de la articulación entre niveles. El acompañamiento con objetos «pasajes» o mediadores, por ejemplo, constituyen estrategias que sirven de sostén y seguridad y ayudan a las niñas en sus inicios en el nivel siguiente. Tal es el caso de las experiencias realizadas en torno a las materialidades, en tanto bienes culturales: [Rayuela al Cielo-Para imprimir.pdf \(2020\)](#) y [Ventanas como Alas.pdf \(2021\)](#).

Se sugiere la confección de agendas pedagógicas, que habiliten diálogos permanentes en resguardo con los acuerdos establecidos en torno a los diferentes «espacios puentes»: los festejos¹⁹, las efemérides, las materialidades como objetos pasajes, la Feria de Educación, Artes, Ciencias y Tecnología, los libros del Plan Nacional de lectura y libros para aprender, entre otros, constituyen nexos significativos que favorecen la planificación de propuestas pedagógicas intra e interniveles.

Habilitar la palabra, intercambiar experiencias entre niveles, socializar las prácticas escolares, dan

¹⁹ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus educativo. 28 de Mayo. «Día Nacional de los Jardines de Infantes. La Educación Inicial en la Trayectoria Única obligatoria: los espacios puentes».

lugar al crecimiento personal y colectivo en pos de vínculos pedagógicos centrados en las infancias, sus necesidades y sus recorridos singulares. Considerar la multiplicidad de lenguajes e incorporar las nuevas tecnologías de la educación es un desafío ineludible de nuestro tiempo. La escuela se potencia, así, en su capacidad de crear para mejorar su despliegue.

9. Transversalidades del currículum

La mirada transversal que propone el presente Diseño Curricular habilita repensar el vínculo entre el currículum y las demandas legítimas de la sociedad, en el marco de un mundo globalizado en constante cambio y transformación en una región periférica, pero estratégica en términos geopolíticos y ambientales (de Alba, 2007).

Las transversalidades del currículum de la Educación Inicial santafesina son: **Educación Sexual Integral, Interculturalidad, Educación Ambiental Integral y Ciudadanía Digital**. Estas transversalidades se constituyen como marcos conceptuales que atraviesan e interpelan cada uno de los ámbitos curriculares en tanto pilares prioritarios de la política educativa nacional y provincial. Se presentan como transversalidades con el fin de que se aborden en clave de diálogo y mutuo entrecruzamiento. Con relación a la **Cultura Digital**, los contenidos específicos sobre Alfabetización Digital se integran en el **Ámbito de Experiencias del Ambiente**²⁰ y en particular, en los aportes de la **Educación Tecnológica**.

En sintonía con los principios de la integralidad de las propuestas y la globalización de los contenidos²¹, las transversalidades pueden definirse y contextualizarse en el proyecto curricular institucional e incorporarse en las planificaciones de los proyectos, secuencias y unidades didácticas. Asimismo, cada docente de acuerdo con los emergentes, las características del grupo, las intencionalidades pedagógicas, decide su abordaje a través de un proyecto didáctico específico.

Se entiende que la búsqueda de la transversalidad es un proceso, dado que requiere de la formación y el compromiso institucional del equipo directivo, docente, de supervisión, para incorporarlo a las propuestas de enseñanza y a la vida institucional.

En relación a las transversalidades propuestas, las voces de la docencia santafesina expresan:

«Las transversalidades se conjugan como partes del mismo estamento. Por ello, proponemos que lo intercultural trascienda fronteras y atraviese la escuela y lo social. Las bases de los proyectos educativos deben contemplar la identidad, los aprendizajes y las enseñanzas compartidas, los conocimientos ancestrales y culturales propios de cada comunidad. Los encuentros con el otro y con los otros deben ser espacios para construir, reflexionar sobre el cuidado de la vida, de la naturaleza, de la madre tierra, del todo» (Voces, 2023).

Educación Sexual Integral como Derecho de las niñas

La sanción de la **Ley N° 26.150**, en el año 2006 establece, ante todo, el derecho que tiene todo el estudiantado del país a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en los establecimientos educativos a los que concurren, sean públicos de gestión estatal o privada, desde la Educación Inicial hasta la Formación Docente Superior.

La ESI como política pública del gobierno provincial, comienza su implementación en el año 2008 basada en el diálogo permanente con las demandas y particularidades del contexto, con protagonistas del sistema educativo, con otras dependencias del estado y con asociaciones de la sociedad

²⁰ Ámbito de Experiencias del Ambiente. Apartado 11

²¹ Principios de la Educación Inicial Santafesina. Apartado 8

civil. Como proceso de construcción colectiva, se presenta como un desafío constante la tarea de garantizar los derechos asociados a la ciudadanía sexual de las niñeces.

La importancia de conocer el plexo legal²² resulta imprescindible para comprender la responsabilidad que atañe a la docencia en la garantía del derecho a recibir ESI que tienen las infancias. Asimismo, valida la legitimidad para su efectiva implementación en todas las instituciones educativas.

ESI en la Educación Inicial

La propuesta de la ESI está anclada en una concepción integral de la sexualidad, lo que implica que esta no se reduce a la genitalidad, a la reproducción, a la heterosexualidad, a la adolescencia/adulthood, ni a la naturaleza, sino que la noción de la misma es compleja. Se define como un proceso no lineal que se desarrolla desde el nacimiento hasta la muerte.

Para los marcos referenciales de la ESI, la sexualidad está atravesada por aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, culturales, jurídicos y ético-políticos que obligan a pensar en la constitución humana y en el devenir como sujetos. Pone el acento en considerar al cuerpo inmerso en una red de relaciones sociales, formando parte de un momento histórico, político y económico determinado.

Como punto de partida, se toman los postulados de la Organización Mundial de la Salud que definen a la sexualidad como «una dimensión fundamental» del hecho de ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006).

Pensar la ESI en la Educación Inicial, requiere la responsabilidad de acompañar los procesos de subjetivación sexual de las niñeces, sin patologizar ni sancionar, sino generando las condiciones para garantizar el acceso a conocimientos precisos, confiables, actualizados, acordes a la edad y en línea con el plexo normativo vigente.

El abordaje curricular de la ESI. Sistemático, transversal e integral

La Educación Sexual Integral es un espacio **sistemático** de enseñanza y de aprendizaje que promueve información, conocimientos y habilidades para consolidar la autonomía en la toma de decisiones responsables y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos (Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008).

La sistematicidad se materializa en las instituciones cuando el abordaje de la ESI deja de ser una actividad puntual y aislada. La ESI como espacio sistemático contempla el desarrollo de los contenidos en diálogo constante con los marcos normativos existentes. Asimismo, entrama la dinámica escolar desde una tarea sostenida en lo curricular permitiendo una institucionalización que consolida su implementación.

El Consejo Federal de Educación aprueba en el año 2008, la Resolución N° 45/08, que establece los Lineamientos curriculares de ESI. Dicha norma despliega los contenidos a enseñar en todas las escuelas del país, desde el Nivel Inicial hasta la Formación Docente. Los lineamientos curriculares de la ESI para la Educación Inicial, transversales a todos los ámbitos y áreas del conocimiento, se

22 El marco normativo de políticas públicas vinculadas a la Educación Sexual Integral que el Estado Nacional asume, comienza a tomar forma a partir de la firma de distintos tratados internacionales. A su vez, algunas leyes nacionales sirven de antecedente y posterior a la sanción de la ley de 26.150/06, continúa el proceso de ampliación de derechos. ESi en el marco de los Derechos Humanos

organizan en cuatro apartados: Conocimiento y cuidados del cuerpo; Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales; Desarrollo de comportamientos de autoprotección; y Conocimiento y exploración del contexto.

En el año 2018 el Consejo Federal de Educación aprueba la Resolución N° 340/18 que organiza los lineamientos curriculares en términos de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Los NAP para la Educación Inicial se encuentran transversalizados en los contenidos y orientaciones didácticas de cada ámbito de experiencia del presente Diseño.

La Educación Sexual Integral en la Educación Inicial se integra al enfoque globalizador como uno de los principios de la enseñanza característico del nivel, que potencia la interdisciplinariedad y favorece la articulación de saberes y contenidos en los distintos formatos de propuestas de enseñanza. La construcción de relaciones entre los NAP de la Educación Inicial, los Lineamientos curriculares y los NAP de la ESI, en el marco de cada diseño curricular jurisdiccional, habilita y respalda la planificación de gran diversidad de propuestas y experiencias.

Para trabajar la Educación Sexual Integral en las instituciones, existen diferentes puertas de entrada²³ que se ponen en juego, de un modo dinámico, en sus procesos de implementación. Se trata de todas las formas posibles en que la sexualidad —entendida integralmente— se ve involucrada y puede ser abordada en el Jardín de infantes. Las mismas pueden pensarse como una herramienta de análisis y de reflexión para la **transversalización** que involucra a toda la comunidad educativa y constituye dimensiones desde donde se van elaborando decisiones para que la ESI vaya sucediendo. Se trata de la reflexión sobre nosotras/os mismas/os, el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional, los episodios que irrumpen y la relación con las familias y la comunidad.

Pensar la transversalidad de la ESI en voces de la docencia de Educación Inicial, que se expresan en las consultas del Diseño Curricular:

«Coincidimos en que ESI debe ser transversal en cada unidad y /o proyectos, teniendo en cuenta los distintos ejes conceptuales del Nivel Inicial. Un abordaje transversal comienza y continúa con la reflexión, planificación e intercambio del equipo directivo con docentes y de docentes entre sí, infancias y familias. El mismo implica un hacer personal y colectivo para ir incorporando los lineamientos curriculares de la ESI en el quehacer de la tarea docente» (Voces, 2023).

El enfoque **integral** de la sexualidad que expresa la Ley N° 26.150 nos enfrenta a ampliar la perspectiva educativa y la propia mirada sobre la sexualidad. Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda propiciar aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, pero también en el plano de lo afectivo y en las prácticas concretas vinculadas a la vida en sociedad. Implica tanto transmitir información pertinente y actualizada sobre sexualidad, como promover una capacidad crítica sobre esa información, para un ejercicio consciente, autónomo y responsable (Referentes ESI Inicial, 2022).

Integralidad y transversalidad están íntimamente ligadas al momento de pensar la implementación de la ESI.

Desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación se definieron cinco ejes conceptuales²⁴ que permiten cumplir con el objetivo de educar en sexualidad de manera integral:

- Ejercer nuestros derechos.
- Garantizar la equidad de género.

²³ Las dimensiones o puertas de entrada de la ESI

²⁴ Estos ejes constituyen la estructura básica que propone el Programa Nacional de ESI para el abordaje de la educación sexual con un enfoque integral. En este sentido, se pone a disposición el manual de Referentes ESI para Educación Inicial con el desarrollo de algunas ideas vinculadas con cada eje y propuestas, recursos y actividades para su implementación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007798.pdf>. Recurso de Educación Inicial: [Recurso ESI 2022.pdf](#)



- Respetar la diversidad.
- Valorar la afectividad.
- Cuidar el cuerpo y la salud.

Es preciso tener en cuenta que en las prácticas educativas estos ejes se encuentran permanentemente interrelacionados.

ESI y las familias en la Educación Inicial

La ESI se sitúa en una comunidad escolar y en familias particulares portadoras de culturas, costumbres y creencias en permanente diálogo con nuevas informaciones y oportunidades de intercambios sociales. Ese contexto configura en las niñeces, singulares experiencias entre pares y con personas adultas que les permiten construir saberes, prácticas y valores.

La Ley N° 26.150 hace referencia en el Artículo 9 a la organización de espacios de formación para las familias por tener derecho a estar informadas; el establecimiento de vínculos estrechos facilitarán el logro de los objetivos que propone la ESI.

Interculturalidad y Educación Inicial

Sostenemos que la construcción de una escuela democrática e inclusiva, capaz de alojar y educar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes para el complejo mundo contemporáneo, la vida en sociedad y su realización personal es una tarea que requiere del compromiso ético político del sostenimiento de la educación como derecho y el reconocimiento de la diversidad social, cultural, étnica, lingüística, de género, en nuestro territorio provincial.

Se nos presenta entonces el desafío de elaborar una propuesta curricular desde un pensar/sentir situado que nos permita construir «una convivencia escolar fundamentada en el respeto a otras y otros, a las diferencias, a la construcción de identidades y futuros que promuevan la solidaridad, el respeto, la igualdad, la libertad, la posibilidad de acuerdos, y la cooperación» («Escuela, Democracia y Ciudadanía», en Interculturalidad, Colección Derechos Humanos, Género y ESI. MEN, Argentina, 2021).

En el contexto educativo nacional, la Interculturalidad surge como expresión articuladora mediante el reconocimiento de la diversidad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en lo referido a la EIB y plantea la necesidad de propiciar desde la escuela el diálogo entre culturas, indispensable para el fortalecimiento individual y colectivo de los pueblos indígenas y para la democratización de la sociedad, en tanto interpela la concepción colonial que instauró la diferencia cultural como relación de desigualdad.

El desafío de transversalizar el paradigma de interculturalidad en las escuelas

Desde los inicios de la conformación del Estado nacional el intento por homogeneizar a su población constituyó una característica central de su organización, incluyendo al sistema educativo, al no reconocer las diversas identidades culturales preexistentes a su creación y, con ello, el silenciamiento de sus cosmovisiones, sus lenguas, sus modos de concebir relaciones sociales y construir conocimientos.

La propuesta de transversalizar el paradigma de interculturalidad involucra el tratamiento de temas de relevancia pública que hacen a las relaciones sociales y la vida en democracia en la escuela como en la sociedad toda, en tanto no han sido resueltos socialmente. Su definición se encuentra en construcción.

Sin ser un concepto acabado, la perspectiva de la interculturalidad concebida como proceso de intercambio entre diferentes prácticas culturales y modos de producir conocimientos, requiere que los mismos se basen en relaciones de igualdad. Se trata, por lo tanto, de una relación en términos

equitativos y no en la mera enunciación de la diferencia.

Dado que la escuela es el lugar de encuentro de la heterogeneidad social y cultural por excelencia, la perspectiva intercultural propone abordar problemas pedagógicos relevantes del mundo contemporáneo interpelando la concepción homogeneizante de niñas, niños, jóvenes, adolescentes y sus grupos de pertenencia, a la vez que pensar lo común valorando la diferencia.

Educación Ambiental Integral, un proceso permanente y transversal

Con la aprobación de la Ley N° 27.621, se establece la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Ambiental Integral. Tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño, se propone fortalecer las capacidades de los propios niños, niñas para el propio cuidado, el cuidado del otro y del ambiente.

La Educación Ambiental como proceso permanente, integral y transversal, se fundamenta en los siguientes principios:

- El abordaje interpretativo y holístico que permite comprender la interdependencia entre los elementos que conforman e interactúan en el ambiente.
- El respeto y valor de la biodiversidad, a fin de proteger la sostenibilidad de los ecosistemas y las culturas.
- La igualdad, el respeto y la justicia como constitutivos en las relaciones sociales y la naturaleza.
- El enfoque de género, que contempla los análisis y aportes de las corrientes ecofeministas.
- El reconocimiento de la diversidad cultural y las culturas de los pueblos aborígenes.
- La participación y formación ciudadana, al promover el desarrollo de procesos educativos integrales que orienten la construcción de la perspectiva ambiental, la comunicación y el acceso a la información pública.
- El cuidado del patrimonio natural y cultural y la valoración de sus identidades.
- La problemática ambiental como resultado de procesos sociohistóricos.
- La promoción de la construcción de un pensamiento basado en el cuidado y la justicia.
- El pensamiento crítico e innovador, al promover la formación de personas capaces de interpretar la realidad mediante enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios, cuestionar modelos vigentes y generar alternativas posibles.
- El ejercicio ciudadano en un ambiente sano, abordado desde un enfoque de derechos para el desarrollo de las presentes y futuras generaciones.

Definición y lineamientos conceptuales

La Educación Ambiental Integral es un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales. Resulta relevante definir algunos conceptos nodales que organizan esta perspectiva:

- El ambiente como sistema complejo y dinámico, como construcción de un pro-

yecto social, comunitario y territorial que integra las dinámicas de la naturaleza, la justicia social y ambiental.

- La problemática ambiental como resultado de procesos sociohistóricos que visibilizan las controversias, las confrontaciones y los intereses de diversos actores sociales que se disputan los bienes naturales.
- Los bienes comunes como dimensión colectiva de la naturaleza que no se negocian.
- La justicia ambiental como conquista y ampliación de derechos humanos para la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y democrática.
- El Buen Vivir como horizonte civilizatorio, al representar cosmovisiones ancestrales de pueblos originarios que entienden a la naturaleza no como objeto, sino como sujeto de derecho.

Ejes transversales para implementar la Educación Ambiental Integral

El documento marco de Educación Ambiental Integral propone para su implementación desde un abordaje transversal cinco ejes que orientan el sentido, los discursos y las prácticas para la construcción de la integralidad. Esos ejes son:

- Reconocer la complejidad del ambiente:

Es importante una concepción del ambiente que supera la mirada naturalista que lo restringe a la naturaleza, a la ecología, para concebirlo como un sistema complejo definido por las interacciones entre lo natural y lo social que se manifiesta en un territorio y en un momento histórico determinado.

- Analizar los problemas ambientales:

Los problemas ambientales son el resultado de procesos sociohistóricos que involucran aspectos económicos, políticos, culturales, sociales, territoriales, tecnológicos, éticos, ecológicos. Esto implica considerar en la planificación de proyectos, talleres y secuencias que trabajen los problemas ambientales desde las distintas dimensiones y que no se limiten al abordaje de la dimensión ecológica.

- Ejercer nuestros derechos:

Las niñeces son sujetos de derecho y la Ley N° 27.621 reconoce el derecho humano fundamental a un ambiente sano, digno y diverso. Esto supone el desarrollo de propuestas de Educación Ambiental Integral comprometidas con la formación de nuevas ciudadanías democráticas, críticas y participativas con el cuidado y la protección del ambiente.

- Generar un diálogo de saberes:

Este eje supone construir un diálogo entre conocimientos, culturas, generaciones y demandas sociales a través del desarrollo de proyectos interdisciplinarios, intergeneracionales, interseccionales, interculturales orientados a la producción de un saber ambiental comprometido con la construcción de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores para el cuidado del ambiente y la sustentabilidad de la vida.

- Cuidar el ambiente:

Este eje recupera el modo de vincularnos con el ambiente del cual se forma parte, lo que implica el desarrollo de una capacidad que se aprende, un vínculo que hay que construir y un sentido de responsabilidad, una ética del cuidado de uno, del otro y del ambiente para la sustentabilidad de la vida.

Ciudadanía y Tecnologías Digitales

La organización curricular que sustenta este diseño, apela a un abordaje transversal de la Ciu-

ciudadanía Digital y de las tecnologías digitales en tanto se pretende la formación de un ciudadano crítico y empoderado en la apropiación de las tecnologías digitales para ejercer una ciudadanía más plena y consciente, fortaleciendo el ejercicio de derechos.

En un sentido etimológico estricto, «transversal» es el contenido que atraviesa o impregna todo proceso de enseñanza y aprendizaje (Daino y Rojas, 2006). No obstante, su abordaje transversal no impide la necesidad de contar con la perspectiva de los saberes específicos que contribuyen a la Alfabetización Digital. Para incorporar esta dimensión específica, en constante proceso de innovaciones y de actualización se ha previsto un espacio curricular que los aborde como objeto de estudio. En tal sentido, estos saberes específicos se alojan en el Ámbito de las experiencias del Ambiente en el eje medios técnicos.

Desafíos para la construcción de una ciudadanía digital: el rol de la comunidad educativa

La escuela y la comunidad educativa tienen el desafío de construir junto con las niñas y los niños una ciudadanía digital que promueva la creatividad, la participación y la capacidad crítica, así como la elaboración de proyectos pedagógicos que enseñen a procesar, evaluar e interpretar la información en el marco de una convivencia digital respetuosa. Este desafío es constructivo, porque contempla un uso positivo de las tecnologías digitales en el cual las niñas y los niños son protagonistas creativos, al poner en valor lo aprendido, y críticos, puesto que necesitan de una mirada que dude, cuestione y se pregunte.

La Ciudadanía Digital consiste en conocer y ejercer los derechos y las responsabilidades en Internet, considerado como un espacio público en el que existen oportunidades para el ejercicio pleno de derechos, pero también con riesgos de posibles vulneraciones. Así, la ciudadanía digital:

«faculta a los ciudadanos a acceder, recuperar, comprender, evaluar y utilizar, para crear, así como compartir información y contenidos de los medios en todos los formatos, utilizando diversas herramientas, de manera crítica, ética y eficaz con el fin de participar y comprometerse en actividades personales, profesionales y sociales» (Unesco, 2014).

Desde este Diseño Curricular se sostiene que para la construcción de una ciudadanía digital es necesario promover que los usuarios de tecnologías digitales sean sujetos críticos, proactivos y conscientes de las oportunidades y riesgos que existen en el uso de las tecnologías digitales: «La destreza tecnológica ya no remite al uso diestro de los dispositivos, sino que demanda un desempeño óptimo en el entorno digital en términos de participación, respeto, intercambio, colaboración y convivencia con otros» (Jones y Mitchell, 2015).

En consulta realizada a las y los docentes santafesinos, estos señalan la importancia de:

«Fundamentos teóricos, lineamientos pedagógicos que engloben y especifiquen temáticas actuales, de cuidados de la niñez, de las infancias, como la prevención del abuso, el grooming, el mal uso de las redes sociales, el ciberbullying, las influencias de estereotipos».²⁵

Para que las infancias tengan derecho a estar protegidas de cualquier riesgo asociado a los entornos virtuales se requiere la corresponsabilidad de las personas adultas, las instituciones, el sector privado y el Estado. Las prácticas cívicas en la red necesitan del fortalecimiento de habilidades digitales que posibiliten la comprensión de los usos, la información y la participación, así como también el reconocimiento de los riesgos y las formas de pedir ayuda.

Algunas de las problemáticas que aparecen asociadas al uso de Internet son:

²⁵ Estas temáticas han sido recuperadas en las Jornadas de consulta del Diseño Curricular de Educación Inicial (2022).

- Ciberbullying o ciberintimidación.
- Exposición de datos personales.
- Uso excesivo de las tecnologías digitales.

La garantía y protección de los derechos de las niñeces a utilizar y disfrutar de recursos y medios digitales; a que las personas adultas las y los cuiden en Internet; a recibir ESI para saber cómo actuar frente a los abusos; a decirle que no a cualquiera que le exija una foto o video; a que se preserve su intimidad y se respete su privacidad; y a un espacio privado de escucha; se concretan a través de un acompañamiento en el mundo virtual por parte de la comunidad educativa y las familias. El conocimiento de los riesgos asociados al uso de Internet y la creación de espacios de encuentro, debate y concientización vehiculizan la participación de forma segura y activa en los medios digitales.

La era digital: nuevos desafíos para un uso de Internet seguro y responsable

La concepción de Internet como lugar que se habita, en el que se convive con otras y otros, requiere de prácticas que fomenten el cuidado de los datos personales, el resguardo de la identidad digital, la imagen y la huella digital en los entornos digitales públicos.

Las redes sociales son los espacios donde se genera y circula la mayor información personal. La huella digital se construye a partir de las conversaciones en los chats, la participación en los foros y salas de juegos, las fotos y videos que se suben, las páginas donde aparecen los nombres y las cuentas de usuario. La identidad digital se manifiesta a partir de datos a los que puede acceder cualquier persona, conocida o desconocida. Una vez que son publicados en el ciberespacio, resulta casi imposible eliminarlos y su destino es incierto (Ballestrini, 2021).

Desde este enfoque, se debe destacar que lo virtual es también una dimensión de lo real, porque lo que se dice o se hace en Internet tiene consecuencias concretas en la cotidianidad: «La virtualidad en la que vivimos es una de las dimensiones fundamentales de nuestra realidad. O sea, vivimos con internet, no salimos de ella. (...) Yo diría que la conexión entre lo virtual y lo presencial (no diría lo real, porque la realidad es virtual y presencial a la vez) la establecemos nosotros» (Castells, 2009).

La Ciudadanía digital implica comprender que en la virtualidad se tienen derechos, responsabilidades y desafíos, al igual que en la presencialidad, para cuidar la integridad de los sujetos. Ser un ciudadano o ciudadana digital responsable y crítico/a es aprovechar el potencial que ofrecen las tecnologías digitales, así como desarrollar estrategias para ser, estar y actuar de manera segura y responsable en el ciberespacio. En consulta realizada a las y los docentes santafesinos, estos señalan:

«La Ciudadanía Digital resulta de mucha importancia. Desde nuestro criterio, el uso de las redes sociales se da cada vez más desde edades tempranas. Nuestras infancias están en contacto con las redes sociales, donde están expuestas a muchos peligros. Creemos que es fundamental abordar de manera continua esta temática con ellas y con sus familias». (Voces, 2023).

El Comité sobre los Derechos del Niño publicó en el mes de marzo del año 2021 la Observación General N° 25 referida los derechos de las infancias en los entornos digitales. En la misma se reconoce el derecho de los niños, niñas y adolescentes en un entorno digital, a través de cuatro principios:

- No discriminación.
- Interés superior de las niñas y los niños.
- Derecho a la vida, supervivencia y desarrollo.
- Respeto a las opiniones de las niñas y los niños.

La legislación en Argentina acerca de Internet es la siguiente:

- **Ley de delitos informáticos N° 26.388** del 2008, que incorporó al Código Pe-

nal los delitos de distribución y tenencia de pornografía infantil por cualquier medio (Artículo 128); interceptar comunicaciones y sistemas informáticos (Artículo 153); el acceso no autorizado a un sistema informático (Artículo 153 bis); la publicación de correspondencia o comunicaciones electrónicas privadas (Artículo 155); y el acceso a bancos de datos personales (Artículo 157 bis), entre otros.

- **Ley N° 26.904** que incorpora el Artículo 131 al Código Penal y la figura de grooming o ciberacoso sexual²⁶ que pena a quien a través de las TIC contactare a una persona menor de edad, con el propósito de cometer cualquier delito contra la integridad física de la misma.

- **Ley N° 25.326** de protección de datos personales, junto con el Artículo 43 de la Constitución Nacional (habeas data), que protege la información personal de cualquier tipo referida a personas físicas o de existencia ideal determinadas o determinables y explicita la confidencialidad del responsable del tratamiento de los mismos (incluyendo la protección de la privacidad e intimidad en Internet).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 señala en su Artículo 67° inciso «e» la obligación de las y los docentes de proteger y garantizar los derechos de las niñas, los niños y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad. Cuando los derechos son vulnerados, la escuela, junto a las familias y otras instituciones del Estado deben trabajar para restituirlos. Esto implica asumir múltiples funciones, tales como informar a las y los niños de sus derechos, desnaturalizar cualquier signo de violencia, detectar señales, llevar a cabo diferentes acciones en los diferentes niveles de la institución y articular con otros organismos que se encuentran dentro del sistema local de protección de derechos. Si se produce una situación de acoso sexual a través de las redes, se vulneran derechos como el de la dignidad e integridad personal, el de la privacidad, entre otros. La escuela, a través de sus miembros, tiene el deber de comunicar (Artículo 30, Ley N° 26.061) cualquier hecho de vulneración de derechos ante la autoridad administrativa de protección en el ámbito local (Artículo 30, Ley N° 26.061) (Ballestrini, 2021).

La docencia asume la necesidad de promover estrategias sobre la prevención, así como también el empoderamiento de las niñas para que puedan detectar situaciones de violencia que muchas veces se encuentran invisibilizadas. Resulta fundamental una intervención en la que tenga lugar la palabra, la escucha atenta, el respeto por otras personas, y el acompañamiento, en contraposición al silencio pedagógico, frente a las distintas vulneraciones a las que se encuentran expuestas niñas y niños (Ballestrini, 2021).

Las instancias de diálogo y confianza resultan imprescindibles para generar una mirada crítica y reflexiva sobre las acciones en los entornos digitales. No se trata de prohibir, sino de acercar herramientas para que comprendan los riesgos que se pueden presentar. En las conversaciones que se establezcan con niñas y niños deben abordarse, entre otras cuestiones, los siguientes temas:

- La noción de privacidad.
- Los vínculos y las formas de interacción online y offline, resaltando la importancia de respetar la privacidad y la de los demás.
- Los riesgos de compartir información personal sin restricciones.

Contemplar esta realidad atravesada por las tecnologías digitales implica reconocer un aspecto central de la cultura contemporánea en la que viven los niños y las niñas y, por lo tanto, resulta necesario que la escuela forme parte de estas nuevas prácticas mediatizadas por tecnologías digitales, para poder dotarlas de sentido pedagógico. La comunidad educativa necesita reflexionar acerca de la potencialidad que estos nuevos recursos tecnológicos pueden brindar al proceso educativo, para que su inclusión genere prácticas pedagógicas enriquecidas e innovadoras.

26 Grooming es el término que se utiliza para hacer referencia al acoso o abuso sexual de una persona adulta hacia una niña, niño o adolescente a través de Internet. El agresor busca persuadir para crear un vínculo de amistad y, de esta manera, lograr un acercamiento que, generalmente, le permita obtener imágenes o videos con contenido sexual o erótico e inclusive un posible contacto físico para abusar sexualmente de la víctima (Ballestrini, Florencia, 2021).



En consulta realizada a las y los docentes santafesinos, estos señalan:

«La incidencia de los teléfonos móviles, los juegos virtuales y redes sociales en la forma de relacionarse, (...) y falta de empatía hacia el otro» (Voces, 2023).

«La influencia de las instagramers, youtubers, tiktokers en la forma de relacionarse con los otros, imitando acciones, vocabularios, gestos, incorporado palabras de ese mundo virtual» (Voces, 2023).

El quehacer en la sala enriquecido con tecnologías digitales es un desafío que necesita del ejercicio de nuevos roles y la generación de alternativas escolares inéditas. En definitiva, conlleva la transformación de la cultura institucional a través de la cultura digital. Asumir estas nuevas dinámicas requiere de una visión innovadora que maximice el beneficio de la tecnología digital y considere su potencialidad desde la Educación Inicial como una valiosa oportunidad para la vivencia escolar y una educación de calidad.



10. Organización curricular

Los Ámbitos de Experiencias

En consonancia con los principios de globalización e integración curricular, se proponen los Ámbitos de Experiencias como un modo de presentar los saberes a enseñar. Estos ámbitos procuran conjugar situaciones y experiencias que entremen espacios curriculares, para evitar la atomización disciplinar y propiciar una educación integral. Esto no implica desconocer los posicionamientos epistémicos de los saberes curriculares que se entremen en estos ámbitos. Por el contrario, la buena enseñanza recupera, tanto la perspectiva ética como la epistemológica, al decir de Fenstermacher (1989), ya que en la práctica misma de la enseñanza se habrá de cuidar el marco epistémico y metodológico propio de cada campo de saber. Se considera relevante que las niñas y los niños participen de situaciones y experiencias integradoras y articuladas, que superen la lógica disciplinar. Se busca que estas experiencias dialoguen con los contextos socioculturales.

Asimismo, estos ámbitos constituyen espacios y tiempos educativos organizados en torno a aquellas experiencias que se consideran relevantes para las niñeces en la Educación Inicial: experiencias lúdicas vinculadas con la vida cotidiana; experiencias de descubrimiento y exploración del entorno; experiencias estéticas, experiencias comunicacionales, entre otras. Estas se reconocen como inherentes al desarrollo de las infancias y son entendidas como articuladoras de saberes que se configuran por medio de múltiples y variadas propuestas de enseñanza.

Las experiencias constituyen propuestas potentes, integradoras, que ponen en diálogo diferentes áreas curriculares, tienden puentes con la comunidad, recuperan voces, historias, saberes personales y colectivos, que se ponen en relación con los saberes escolares.

Las experiencias que se proponen en este diseño no pretenden ser exhaustivas. Cobran sentido y se recrean en la planificación didáctica que realizan las y los docentes, ya sea en forma de Secuencias, Proyectos, Unidades Didácticas y en la práctica misma de la enseñanza situada y contextualizada.

Como se viene señalando en el presente documento, el entramado de aportes del campo socio-cultural y científico conforma los ámbitos de referencia de lo curricular. Acorde con estas consideraciones, la enseñanza en la Educación Inicial promueve la participación sistemática de las niñas y los niños en múltiples experiencias formativas.

En este Diseño se organizan esas múltiples experiencias en ámbitos que las nuclean en relación con los aportes de las áreas curriculares y con los denominados Saberes de la vida cotidiana.

Los Saberes de la Vida Cotidiana

«Cada niño/a arriba al mundo de la escuela con su propio bagaje, aportando sus saberes previos y sus aprendizajes relacionados a su cultura personal»

Voces (2023)

Los Saberes de la Vida Cotidiana dan cuenta de los «aprendizajes» presentes en distintos ámbitos socio-culturales, además del escolar. Están vinculados a prácticas, valores, modos de relaciones subjetivas, costumbres. Esto implica, desde lo epistemológico y sociocultural, una valoración de «esos otros saberes» que quedan por fuera de la concepción más tradicional del contenido, restringido a los saberes científicos formalizados.

El desafío es pensar una enseñanza que los ponga en diálogo, que sea una ocasión para diseñar propuestas que promuevan vinculaciones con saberes que son portados por niñas y niños, provenientes de sus respectivos contextos cotidianos, que forman parte de los procesos que configuran a los sujetos y a las comunidades, propiciando un vínculo de implicación colaborativa entre las familias, las nuevas generaciones y la escuela. Incluye intervenciones con las áreas que integran los demás ámbitos de experiencia.

Entendida dentro del marco de las prácticas sociales, la educación puede pensarse desde una

concepción amplia que excede la educación formal o escolarizada. En este sentido, y en tanto proceso humano universal, las experiencias formativas son parte de la experiencia vital adquiriendo gran diversidad de contenidos y formas, ya que en ellas se articulan procesos de transmisión, apropiación, negociación y transformación de saberes, objetos y prácticas culturales (Rockwell, 2007).

Los seres humanos transitan cotidianamente por distintos entornos, en los cuales llevan adelante un proceso de apropiación de distintos elementos socioculturales –prácticas, sentidos, saberes, valores, reglas-. Así, en múltiples actividades cotidianas se ponen en juego un conjunto de experiencias de aprendizaje que remiten a la consideración de los procesos educativos en un sentido amplio, como un «campo de conformación sociocultural de prácticas y significaciones humanas», de «enseñanzas» y «aprendizajes» presentes en distintos ámbitos, además del específicamente escolar, por lo tanto, un «campo constitutivo de matrices socioculturales que incluyen prácticas, conjuntos de valores, modos de relaciones subjetivas, ideologías» (Achilli, 1999).

Es preciso integrar los saberes de la vida cotidiana ya que la relación pedagógica no puede quedar limitada a las relaciones específicamente escolares mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las anteriores, de las que extraen experiencias y valores históricos superiores, sino que estas relaciones existen en todo el complejo social.

En la experiencia cotidiana, las y los sujetos sociales se apropian de conocimientos heterogéneos. Al transitar e interactuar en espacios e instituciones particulares se establecen relaciones activas con el conocimiento, incorporando los recursos culturales objetivados en los ambientes inmediatos. Las experiencias formativas se configuran en una trama social cotidiana de enseñar y aprender que implica procesos de transmisión y apropiación en las que, además, se conectan ámbitos que frecuentemente suelen ser entendidos en contraposición (como el de los saberes escolares y los de la vida cotidiana).

Ahora bien, se ha estudiado suficientemente que las reglas institucionales que rigen el funcionamiento del saber en la escuela no son las mismas que rigen su funcionamiento fuera de ella. El acceso a las formas escritas del lenguaje, al sistema de numeración y al manejo de la aritmética y álgebra escolares, el dominio de las formas científicas de conocimiento, parecen requerir, en muchos casos, una ruptura con las formas cotidianas de cognición (Terigi, 2021). Reconocido esto, se plantean algunos interrogantes, tales como: ¿Es posible –o deseable– fortalecer las prácticas de enseñanza y de aprendizajes escolares, considerando los aprendizajes de la vida cotidiana? Y si así fuera, ¿cómo se podrían establecer vínculos entre los conocimientos cotidianos y los escolares? (Spindiak, 2021).

Reconociendo la problematización de estas cuestiones, si bien efectivamente hay rasgos que particularizan las formas que adopta la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, esas diferencias podrían no ser obstáculo, sino más bien ocasión para pensar propuestas de enseñanza que propicien vinculaciones con saberes que se portan provenientes de los respectivos contextos cotidianos. Si se admite que ambos tipos de conocimientos, aunque producidos en contextos diferentes y con lógicas distintas de apropiación, forman parte de los procesos que configuran a las y los sujetos y a las comunidades, sería apropiado pensar de qué manera llevar adelante una enseñanza que los ponga en diálogo. En lugar de considerar válido solo uno de ellos, de invisibilizar el otro, se vuelve posible asumir una perspectiva diferente al considerar a ambos conocimientos como producciones humanas y, por tanto históricas, en cuyo proceso de transformación las personas y las instituciones están implicadas.

Ello desafía en primer lugar, y por razones que ligan a la escuela con procesos de colonización y reproducción cultural, a volver visibles esos saberes comunitarios, habilitar sus expresiones en el ámbito escolar, como condiciones para su puesta en relación con los contenidos escolares. Es dable pensar que de este modo los saberes comunitarios tendrán una mayor significación y generarán mayor compromiso en los sujetos involucrados.

Cuando se hace referencia a los saberes de la vida cotidiana, se está pensando en aquellos «fon-

dos de conocimientos» relacionados con las actividades económicas, sociales y productivas de las personas que viven en una región o comunidad (Spindiak, 2021) y que se transmiten y recrean de generación en generación, así como también la prolífica multiplicación de otros modos de informarse, conocer y comunicarse generados por la expansión de las nuevas tecnologías y los entornos virtuales.

La visibilización e integración de estos saberes propiciaría un vínculo de implicación colaborativa entre las familias, las nuevas generaciones y la escuela. Para las y los niños, se convierte en una ocasión para expresarse y construir, a medida que van apropiándose de estas nuevas herramientas culturales que la escuela en su función sustantiva les brinda, aquello que Isabel Requejo consigna como «la autoría de la palabra y del pensamiento».

Desde una perspectiva pedagógica y didáctica, existen valiosos estudios y producciones que han avanzado argumentando y proponiendo modos de llevar adelante estas relaciones, desde la perspectiva que aquí se está enunciando.

Una de ellas, proviene de múltiples relevamientos y análisis realizados en el campo de la Educación Rural. Algunas categorías y reflexiones, aunque construidas a partir de experiencias relevadas en ese ámbito, pueden contribuir a pensar en posibles modos de trabajo desde esta perspectiva relacional, en las escuelas en general. Así también acontece si se consideran los aportes que realiza a esta temática la Pedagogía de la Alternancia. La consideración de sus enunciados y la vasta acción educativa que vienen llevando adelante en la provincia y el país, pueden resultar de valor para definir acciones curriculares de carácter institucional y áulica, sobre esta temática.

Se propone así una Organización Curricular basada en Ámbitos de Experiencias Educativas que entran los diferentes saberes:

- La Formación Personal y Social-Convivencia y Ciudadanía.
- El Juego y el jugar en la Educación Inicial.
- Las Experiencias del Ambiente.
- Las Experiencias Estéticas.
- Las Prácticas Sociales de Lectura y Escritura.
- Las Experiencias Matemáticas.
- Las Experiencias Ludomotrices, de la Corporeidad y la Corporalidad.

Estos ámbitos convergen en un centro, **Infancias y el derecho a la Educación Inicial**, ya que la experiencia educativa contribuye a la producción de subjetividad. En igual sentido, hacen su aporte las transversalidades y su entramado interseccional, como así también, las modalidades.



Organización curricular en Ámbitos de Experiencias



11. Los Ámbitos de Experiencias y los aportes de las Áreas Curriculares

Los Ámbitos de Experiencias propuestos se referencian en el documento «Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza» (Quiroz y Soto, 2012) y contemplan los principios de la Educación Inicial santafesina²⁷ de una manera integrada y articulada. Dada la relevancia de las experiencias para los aprendizajes, se diseñan los ámbitos en un proceso dinámico que habilita vivencias y percepciones singulares de cada niña y niño, en interacción grupal y con la docencia.

27 El protagonismo de las infancias; la integralidad de las propuestas; la globalización de los contenidos; el lugar del juego y de la dimensión lúdica; la importancia de las experiencias; la diversidad de las propuestas; las organizaciones flexibles; las tramas vinculares; cuidar, enseñar y educar entre varios; la interculturalidad en las propuestas de enseñanza; la Educación Sexual Integral como pedagogía del cuidado; la Educación Ambiental Integral en el ejercicio de ciudadanía y derecho a un ambiente sano. En: Fundamentos pedagógico-didácticos de la Educación Inicial. Apartado 8.

Las experiencias se constituyen, así, como punto de partida para el conocimiento y la transformación del mundo cercano. Incluyen saberes relevantes de la cultura, aportes de distintos campos de conocimiento de manera específica e integrada. Responden a los principios de globalización e integralidad, organización que se asume en función de las propuestas de enseñanza de la docencia teniendo como centrales, los intereses y posibilidades infantiles.

Los Ámbitos de Experiencias entran en diálogo, tienden puentes con los contextos socio-educativos y comunitarios, a través del enriquecimiento de experiencias y la transmisión de saberes.

Las zonas de intersección entre los ámbitos planteadas en este gráfico, representan posibles interrelaciones entre ellos, aunque no las agotan. El presente diseño ofrece un ordenamiento de los saberes seleccionados cuyas articulaciones, pertinentes y no forzadas, se concretan en el planeamiento y en la práctica misma, con un mayor grado de concreción curricular.

Los Ámbitos de Experiencias que integran el presente documento se presentan a continuación de modo breve y sintético:

La Formación Personal y Social. Convivencia y Ciudadanía

El Jardín de Infantes se constituye en el primer espacio de lo público y de la vida democrática. Este ámbito propone fortalecer y enriquecer la formación personal y social de las infancias a través de experiencias educativas múltiples que resignifiquen y contextualicen los procesos de socialización- en tanto contribuyen a la apropiación de los repertorios culturales- promoviendo la construcción de identidades solidarias, colaborativas, independientes y autónomas, en beneficio de la convivencia plural democrática.

El Juego y el jugar en la Educación Inicial

Este ámbito aborda al juego como un derecho de las niñas y los niños, como una necesidad vital para su desarrollo integral y como el modo en que se da sentido al mundo. Por esto, brinda elementos para comprender los modos de mediación del docente en los diferentes tipos de juego que pueden ser desplegados en las salas, poniendo especial énfasis en los juegos con base simbólica (juegos dramáticos), los juegos con reglas convencionales (juegos de mesa, juegos tradicionales, otros adecuados a la propuesta) y los juegos que involucran objetos (ya sea para construir o jugar con sus propiedades). Asimismo, presenta diferentes estructuras didácticas que facilitan la puesta en marcha de propuestas lúdicas.

Las Experiencias del Ambiente

El Ambiente social, natural y tecnológico como ámbito de experiencias conforma una trama relacional que integra los aportes de las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Educación Tecnológica. Articuladamente promueven la alfabetización cultural entendida como las «formas de hacer y pensar», «estar siendo» de las niñas y los niños que se ponen en juego a través de diversos lenguajes, desde una perspectiva globalizadora, decolonial e inter-transdisciplinar.

Las Experiencias Estéticas

Artes Visuales, Música, Literatura, Teatro, Títeres y Danza

Espacio de experiencias que, entendido como campo de conocimiento, aborda la enseñanza de los lenguajes artísticos para que las infancias vivencien propuestas en las que primen la búsqueda, la exploración y la experimentación con sonidos, imágenes, palabras, movimientos y personajes, como canal de la propia expresión y comunicación.

El arte, entendido como campo de experiencias y conocimiento, está planteado en tres direcciones: apreciación, producción y contextualización. Estos tres ejes son comunes a todos los lenguajes estético-expresivos y ordenadores para pensar las propuestas de enseñanza, en secuencias, unidades didácticas o proyectos.

Las Prácticas Sociales de Lectura y Escritura

Espacio pensado desde los caminos lectores de niñas y niños que han sido construidos con historias que les han leído, con las coplas, rondas y romances, poemas, leyendas, cuentos que van delineando sus subjetividades. La oralidad en primer lugar aparece como un punto de partida ineludible en la historia del lector. A través de estas experiencias las niñas y los niños toman la palabra para entretenerla con las de otras y otros. Luego, la lectura de Literatura en voz alta ofrece una instancia de trabajo cognitivo con el discurso literario. En este marco el desafío será construir la ocasión: un tiempo y un lugar para que esta práctica suceda y, a partir de ella, la escritura en tanto proceso, ingrese desde la producción como práctica social.

Las Experiencias Matemáticas

Este ámbito de experiencias focaliza la mirada en la alfabetización cultural en Matemática y la alfabetización inicial en el marco de las prácticas sociales. Se propone avanzar progresivamente sobre el abordaje de los contenidos, centrando la enseñanza y el aprendizaje en la dimensión lúdica y la resolución de problemas, dialogando con el contexto, que juega un rol fundamental como portador de sentidos. Es en el marco del presente Diseño Curricular que se propone estructurar la enseñanza de la Matemática como bien cultural, en torno a los ejes: Números, Espacio y Geometría y Medida.

Las Experiencias Ludomotrices, de la Corporeidad y la Corporalidad

Este ámbito propone experiencias en torno a las prácticas corporales, motrices, ludomotrices y expresivas. Es un aporte sustancial que posibilita un abordaje integral de las prácticas de enseñanza creando las condiciones para la construcción de la corporeidad, la corporalidad y la motricidad de las niñas y los niños. Se inscribe, fundamentalmente, en una pedagogía en clave de derechos, en la ESI como pedagogía del cuidado, la interculturalidad del currículum y la Educación Ambiental Integral.

**Ámbito de Experiencias:
La Formación Personal y
Social
Convivencia y Ciudadanía**

12

Fundamentación

«Somos quienes estamos en la «puerta de entrada» no solo del largo recorrido por el sistema educativo, sino también de la vida comunitaria, del mundo»

Patricia Sarlé, Inés Sáenz (2022)

La Educación Inicial asume desde el inicio la tarea de alojar desde las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad, al garantizar que ninguna diferencia devenga en desigualdad (Siede, 2010). Aquí comenzarán a formarse como ciudadanas y ciudadanos, como sujetos sociales, plenos de derechos y responsabilidades.

Tanto la legislación de Argentina como las políticas destinadas a las infancias en la Provincia de Santa Fe, conciben a niñas, niños y jóvenes como sujetos de derecho, es decir, con ciudadanía plena, como protagonistas activas y activos en su comunidad, con participación en diferentes ámbitos y con capacidad de incidencia. Esto significa que no son meros portadoras y portadores de derechos futuros, sino ciudadanas y ciudadanos que nacen con derechos y a quienes el Estado a través de sus instituciones debe garantizarles la posibilidad de su ejercicio efectivo en el presente.

Es en este primer espacio público de construcción de lo público donde las infancias nacen como estudiantes, desde una dialéctica entre las experiencias subjetivantes y la conformación de lo grupal. En este período se interiorizan normas, modos de relacionarse socialmente y prácticas. Esas lógicas al ser apropiadas configuran modos de ser y de actuar, en el marco de cierto momento histórico y social que confieren legitimación a determinados modos de subjetividad (Cullen, 1997)²⁸.

Reconocer que las niñas tienen ciudadanía plena, es asumir que pueden tomar decisiones, dar sus opiniones, participar de proyectos, proponer alternativas de acción. Necesariamente, este enfoque democratiza los espacios de infancias, en especial, los dedicados a la educación, tal como lo prescribe el marco normativo.²⁹

Deliberar sobre las normas de convivencia, construir colectivamente pautas para el uso de elementos y espacios comunes, elaborar proyectos compartidos asumiendo roles de progresiva autonomía, constituyen prácticas democráticas diarias, donde lo normado se elabora desde lo propio de cada realidad escolar y grupal. De igual manera, en estos espacios se promueven actitudes de cuidado de sí misma/o, y de las otras y los otros, de diálogo para la resolución de conflictos, que propicia solidaridad, cooperación, amistad, respeto.

Las niñas y los niños transitan múltiples experiencias y modos de concebir el mundo, por lo tanto, es importante valorar esa diversidad como punto de partida para la construcción de vínculos de confianza y respeto. En otras palabras, la convivencia y ciudadanía no incluye solo la dimensión normativa, es decir, el reconocimiento legal de derechos, las leyes que se encuentran «escritas en un papel», sino su ejercicio efectivo (Jelin, 1993; Kessler, 2004).

La formación personal y social: camino a la construcción de autonomía, identidades y socialización

El Jardín de Infantes, en tanto espacio educativo cultural y social, transmite herencias y saberes significativos para el ejercicio de la ciudadanía democrática que requiere de la adquisición de normas socialmente válidas. En los procesos de enseñanza y de aprendizaje se enriquecen los repertorios culturales con aquellos **saberes de la vida cotidiana** que las niñas traen a la escena de lo público, transformando y transformándose, aprendiendo junto a otras y otros:

28. La subjetividad es dinámica, se va transformando. Y eso ocurre porque en ese proceso de interiorización cada sujeto puede reorientar normas, lógicas y modificarlas lentamente.

29. Ley Nacional de Educación N° 26.206/06: Artículos 1 y 3. Ley N° 26.892/13 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Promoción de la convivencia. Resolución del C.F.E. N° 239/14: «Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para Nivel inicial y Primaria». Resoluciones del C.F.E. N° 93/09 y N° 188/12, entre otras.

«Durante el proceso de socialización, construyen una identidad individual y social por la cual se insertan en un mundo simbólico constituido por códigos, costumbres, hábitos y normas que dan cuenta de los usos y costumbres de una sociedad y que el niño conoce a través de la familia con la que se identifica para luego diferenciarse» (Lezcano, 1999).

Uno de los sentidos de la Educación Inicial Santafesina³⁰ define en relación a la formación personal y social: «Propiciar la construcción de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de las identidades culturales, los lenguajes e historias personales, familiares, locales, provinciales, regionales y nacionales».

Las voces de la docencia santafesina recuperadas en las jornadas de consultas acerca del Diseño Curricular de Educación Inicial, coinciden en:

«Las nuevas generaciones tienen una mirada pluralista y respetuosa sobre nuestro ser, el otro y el medio que lo rodea (...). En la práctica buscamos desarrollar una ciudadanía democrática y crítica donde se pongan en juego valores como la solidaridad, el respeto, la empatía, el cuidado personal y del ambiente» (Voces, 2023).

«El objetivo es que los niños y las niñas puedan expresar sus propias opiniones (ideas, valoraciones) y que estas sean tenidas en cuenta; escuchar respetuosamente las opiniones y puntos de vista de las y los demás, sin discriminaciones de ninguna índole; llegar a acuerdos o consensos, atendiendo al bien común» (Voces, 2023).

«El abordaje de los conflictos cotidianos en el aula y en la escuela (...) en la proposición de formas de resolución y de pautas de convivencia, permite fomentar mayores grados de autonomía y desarrollar actitudes orientadas al respeto y al ejercicio de los derechos humanos» (Voces, 2023).

Objetivos

- Participar en experiencias educativas de vivencias individuales y sociales que propicien subjetividades con mayores grados de libertad y autonomía.
- Vivenciar experiencias que favorezcan la progresiva construcción de la identidad personal y colectiva, en relación a las diversas subjetividades sin estereotipos ni prejuicios.
- Participar en espacios para la convivencia grupal e institucional en equidad y en clave de igualdad de oportunidades como ejercicio de ciudadanía democrática.
- Reconocer y valorar los saberes de la vida cotidiana como bagaje significativo y punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes integrales.
- Participar en experiencias que amplíen el horizonte cultural, favoreciendo el diálogo intergeneracional, desde una perspectiva intercultural.
- Construir cooperativamente acuerdos y normas³¹ que favorezcan la convivencia escolar, revisitando en función de aquello que irrumpe o nuevos emergentes.

30. La Educación Inicial en Santa Fe. Los sentidos de la Educación Inicial Santafesina. Apartado 7.

31. Lo central en la construcción de legalidades pasa «por la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro por la forma en cómo se define el universo del semejante». Funcional a la demanda de «puesta de límites» que se propone como equivalente para la infancia de la «seguridad» que se reclama para controlar el malestar vigente, es la construcción de legalidades la que debe ser rescatada como cuestión central de la infancia y la derrota de la impunidad lo que realmente brindará garantías de la construcción de un recontrato intersubjetivo en la sociedad actual. Es evidente que el problema principal en la escuela no está en la puesta de límites, sino en la construcción de legalidades. Si la norma es arbitraria, está definida por la autoridad. En cambio, si la norma es necesaria, está definida por una legislación que pone el centro en el derecho o en la obligación, colectivos: «te obliga a ti tanto como a mí» (Bleichmar, 2008).

- Incorporar actitudes y acciones para el cuidado de sí misma/o, las y los demás y de los espacios compartidos favoreciendo la autonomía personal en interacción con lo colectivo.

Contenidos

- La constitución de vínculos afectivos de confianza entre la docencia y las infancias y entre pares. Ofrecimiento de ayuda, escucha, contención, comunicación.
- Los espacios educativos como espacios de concreción de derechos para las infancias y el ejercicio de ciudadanía plena.
- La construcción de la identidad personal, social y cultural, visibilizando diversidades socioculturales, sexogenéricas y las discapacidades.
- La deliberación y construcción colectiva de acuerdos y normas de convivencia grupales e institucionales: el respeto mutuo.
- El abordaje de situaciones cotidianas tendientes a una progresiva autonomía, cooperación y de cuidado de sí misma, de sí mismo, de las y los demás y del ambiente «nuestra casa común».
- Los lenguajes, los tiempos y los espacios que habilitan la expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.
- El respeto y el cuidado de la propia intimidad, de las y los demás. Decir no frente a interacciones inadecuadas con otras personas.
- La solicitud de ayuda frente a situaciones que dañan a la propia persona o a otras y otros. No guardar secretos que los hacen sentir incómodos, mal o confundidos.
- La conformación progresiva de un grupo desde la valoración de la trama intersubjetiva de cada niña y de cada niño: compañerismo y amistad.
- Las grupalidades en convivencia y la conversación como puente y oportunidad para la resolución de conflictos.
- La socialización de los saberes de la vida cotidiana, valorando las experiencias intergeneracionales en las diversas configuraciones familiares.
- La convivencia social, urbana y rural: seguridad vial como experiencia de ciudadanía democrática.

Orientaciones para la enseñanza

Resignificar las rondas y espacios de intercambio con los aportes de la Filosofía para/con Niñas y Niños, generando comunidades de indagación que habiliten espacios para que piensen y digan lo que piensan, para escuchar y escucharse, para hacer preguntas (cualquier pregunta), donde no exista el «está bien» o «está mal», donde las niñas y niños puedan, con otros niñas y niños, preguntar, plantear y resolver problemas, investigar, sacar conclusiones, volver a dudar, reconocerse realmente libres. Ver más sobre esta propuesta en los Fundamentos pedagógicos y didácticos de Educación Inicial (apartado 8).



«Resulta enriquecedor comenzar desde la infancia a construir colectivamente espacios para debates, realizando acuerdos, mejorando la convivencia, tomar desde la cotidianeidad áulica cada conflicto o emergente transformándolos en una oportunidad pedagógico que les permita a las niñas y los niños fomentar un pensamiento crítico, reflexivo mediado por el diálogo, el respeto y el bien común» (Voces de los profesorados, Junio 2023)

Los Jardines de Infantes, espacios de diálogo y participación comunitaria

Las propuestas educativas que se contemplan en este Diseño Curricular se propician desde la constitución de espacios de subjetividad de encuentro con «lo otro». Es precisamente en estos espacios de lo común en donde se van delineando las connotaciones personales, intereses, ideas, sentimientos.

Las niñas van construyendo una trama de descubrimientos individuales y grupales durante los recorridos por los ámbitos de experiencias, realizan nuevas asociaciones y significaciones a través de diálogos, juegos, manifestaciones artísticas, lecturas mientras se van apropiando del mundo intercultural que los rodea.

Establecer lazos de confianza, entre los espacios educativos para las primeras infancias y las familias de las niñas y los niños, es una de las premisas que sostiene la construcción de responsabilidad compartida.

En este Diseño se hace referencia a la necesidad de entender esta construcción como una cuestión institucional que reconoce las formas particulares de cada Jardín y, desde ese lugar, su vinculación con la comunidad como producto de una construcción a lo largo del tiempo. Este proceso define una relación que se pone en juego día a día en las circunstancias concretas de cada encuentro. Profundizar este vínculo entre jardines y familias es asumir que existen tensiones y oportunidades en torno a un grupo de cuestiones que, a su vez, se definen como categorías del mismo: la confianza, la autoridad, la legitimidad, la comunicación y la cooperación. Todas ellas exigen ser repensadas como herramientas para proyectar acciones posibles en términos genéricos sin perder de vista que cada institución y cada contexto social tiene sus propios matices y rasgos (Siede, 2017).

Los contextos actuales requieren nuevas lecturas, que contemplen la diversidad de configuraciones familiares³², las formas de su participación y cooperación en los espacios educativos y los modos de la comunicación que se priorizan institucionalmente, para entamar los lazos de confianza entre familias y Jardines de Infantes que favorezca la tarea educativa.

Resulta necesario considerar, en palabras de Siede (2017), que la confianza, los acuerdos y la comunicación se construyen. No están dadas ni aseguradas a priori y, en tanto se consolidan, conforman una cultura de lo colectivo en una comunidad democrática. Parafraseando al mismo autor, se destaca que entre confianza y desconfianza hay un momento poco explorado de «no confianza», es decir, el proceso en el cual no se conoce todavía al otro/a. A medida que se va teniendo un vínculo considerable del Jardín de Infantes con las familias o personas adultas referentes de cada niña y niño se puede sentir que se experimenta un proceso de construcción de la confianza.

32 «Nuestra identidad suele estar vinculada al grupo social al que pertenecemos. Cuando hablamos de diversidad, reconocemos que el mundo humano está constituido por personas y grupos que tienen características individuales, familiares, culturales y sociales singulares. La ESI se sustenta en la enseñanza del respeto por todas las identidades y organizaciones familiares, su reconocimiento y valoración. A través de ella, se proponen contenidos para trabajar las múltiples maneras en que se manifiesta la diversidad: modos de vida, configuraciones familiares, prácticas de crianza o socialización, orientaciones sexuales, modelos de ser varón y modelos de ser mujer aprendidos en la historia personal y social». Se reconoce que la realidad en la que viven las infancias niñas incluye diversas formas de organización de la vida familiar, con integrantes que desarrollan variados trabajos y tienen distintos modos de pensar, de actuar. Sus familias responden a diferentes agrupamientos de convivencia; con tíos/ tías; con abuelos y abuelas; con una madre o un padre; con dos madres, dos padres, entre otros. Hablamos de familias en plural y no de «la familia» en singular como un único modelo posible. En las formas de nombrar, recibir, escuchar, visibilizar se ponen en juego las escuelas como espacios que nos alojan e incluyen» (Ministerio de la Provincia de Santa Fe. Campus Educativo. Blog de Educación Inicial 2021. «Familias en plural»)

Esta construcción se basa, muchas veces, en el ofrecimiento de espacios genuinos y reales para la participación de las familias en distintos ámbitos escolares, proyectos de sala e institucionales que posibilitan reconocer y recuperar los fondos de conocimiento que portan las infancias, las familias y las comunidades³³, como actos y celebraciones, reuniones, talleres, en el fortalecimiento de comunicaciones claras, haciendo explícito lo implícito y habilitando la circulación de la comunicación por los canales adecuados:

«Articular información y comunicación, es fundamental en los diferentes ámbitos institucionales y entre los distintos actores para garantizar procesos de intercambio accesibles para todas y todos. La comunicación así entendida es una oportunidad de encuentro con otras y otros, plantea una amplia gama de posibilidades de interacción en el ámbito social, porque es allí donde tiene su razón de ser, ya que es a través de ella como las personas logran el entendimiento, la coordinación y la cooperación que posibilitan la organización institucional y familiar» (Equipo pedagógico de la Subsecretaría de Educación Inicial, 2022).

Educación Vial y Convivencia Social

La Convivencia Social y el respeto por la vida convocan a que desde el Jardín de Infantes se aborde la Educación Vial, a partir de experiencias infantiles que tiendan a salvaguardar los derechos de la vida propia y la de los demás. Es relevante que la Educación Vial se realice acorde a los principios de la legislación vigente y en relación al contexto social, natural y tecnológico en el que la niña o el niño vive, entendiendo que es un bien público. El concepto de tránsito refiere a un derecho y a una construcción social.

El conocimiento y respeto por las normas desde la perspectiva de una convivencia armónica entre las y los usuarios de la vía pública lleva a asumir la Educación Vial como un bien común para el cuidado del ambiente y la salud, lo que nos permite respetar la convivencia en los distintos espacios públicos en los que las personas se mueven (las y los peatones, pasajeros o conductores).

El abordaje de este contenido permite explorar los vínculos y relaciones que las niñas y los niños mantienen en su accionar cotidiano y con el mundo, saberes y prácticas que nos posibilitan reflexionar sobre la libertad, la responsabilidad, las consecuencias de la autonomía y el reconocimiento de los límites. Cuestiones que favorecen el ejercicio y la construcción de una ciudadanía que reconoce a otras y otros y su hospedaje, al destacar el rol formativo en la Educación Inicial.

Algunos interrogantes que orientan propuestas de acción: ¿Qué implica ser parte de una comunidad? ¿Qué cosas les gustan y cuáles modificarían en su comunidad? ¿Cómo se experimenta lo público, lo comunitario y lo colectivo? ¿Cómo resignificar los espacios públicos como lugares de encuentro y expresión? ¿Por qué son lugares de lo colectivo? ¿Cómo se produce la vinculación en estos espacios? ¿Cómo se puede participar? ¿De qué modo pueden reconocerse? ¿Qué aporta la Educación Vial para la convivencia social? ¿Cómo se visibiliza la inclusión para personas con discapacidad? ¿De qué manera se habilita la accesibilidad en los espacios públicos? ¿Qué significa entender el tránsito como un derecho? ¿Por qué las señales de tránsito constituyen ordenadores de la convivencia social? ¿Qué funciones cumplen? ¿Por qué deben conocerlas y respetarlas? ¿Cómo se vinculan con el cuidado de la salud y el ambiente? ¿Cómo se consideran las características propias de la ruralidad? ¿Cuáles son las propuestas pedagógicas que llevan a construir entornos seguros?

Las instituciones educativas como espacios de promoción y protección de Derechos

La Ley N° 26.892/13 determina en sus objetivos: «orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico o psicológico en la escuela e impulsar estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en las mismas» (Artículo 3, incisos b y e).

33. El concepto de fondo de conocimiento se aborda en este diseño en el punto de Saberes de la vida Cotidiana.



Resulta necesario habilitar espacios para la elaboración y, periódicamente, revisar los acuerdos sobre convivencia en las instituciones educativas de Educación Inicial que propicien vínculos plurales, basados en el reconocimiento y el respeto mutuo, el diálogo y la interrelación en lo diverso, al garantizar la participación de la comunidad educativa, teniendo en cuenta aquello que irrumpe, acontece y atraviesa la vida escolar.

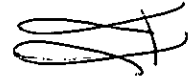
El abordaje pedagógico para la promoción de los derechos de niñas y niños en la transversalidad curricular se sostiene a partir del reconocimiento y ejercicio de los mismos. En este sentido se propicia la participación en la vida cotidiana en las salas desde la igualdad de oportunidades, la construcción colectiva de los acuerdos de convivencia, la posibilidad de expresar sentimientos y emociones, de ser escuchadas/os, de no ser discriminadas/os, de ser acompañadas/os en situaciones de vulneración de esos derechos, garantizando la integridad de cada una y cada uno.

Con el propósito de prevenir y actuar ante hechos de violencia producidas en el contexto escolar, las escuelas asumen la coresponsabilidad de prever líneas de acción, criterios normativos y distribución de roles y acciones para las y los diferentes actores del sistema y las instituciones educativas.

La acción en red vincula escuelas y organizaciones de la comunidad, instituciones y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales y entrama estrategias para la protección integral de derechos de niñas y niños, con vistas a garantizar la atención de las problemáticas en toda su magnitud y complejidad:

«La escuela en sus distintos niveles –más aún en los iniciales– resulta una oportunidad para poner en juego el buen trato; cuando en esta comunidad prevalece el buen trato –uno de los nombres de la ternura–, se consolida un contrapoder no agresivo para sí, ni para los otros. De «trato» deriva contrato, núcleo ético de todo lazo social entre individuos y naciones» (Ulloa, 2005).

Ámbito de Experiencias: El Juego y el jugar en la Educa- ción Inicial



Fundamentación

Cuando se piensa en la Educación Inicial, el juego es territorio obligatorio. Desde su creación es una de las actividades centrales de la vida cotidiana en las escuelas infantiles. A lo largo del tiempo, la forma en que se incluyó el juego en las salas asumió diferentes rasgos. En un principio se lo consideró un método para enseñar. Así, los juegos educativos se ofrecían como una de las principales ocupaciones escolares.

En la consulta realizada a las y los docentes santafesinos, estos señalan la importancia de:

«Pensar el Jardín de Infantes como un espacio que habilite a la acción, al juego como propósito principal y medio motivacional para conocer con alegría, entusiasmo, buscando ampliar aún más la participación de los niños y niñas potenciando su imaginación, su sensibilidad, su contacto con las cosas, su creatividad y su criterio reflexivo según se desarrolle su crecimiento» (Voces, 2023).

La tergiversación de las ideas escolanovistas (Frondizi, 1979) y la búsqueda por otorgar al juego y el jugar un lugar privilegiado, llevó a considerarlo como una actividad espontánea de las niñas y los niños que no se debía regular (Cañeque, 1986). El reconocimiento de la escuela infantil como un espacio en el que se enseña y se aprende derivó en muchos casos en situar al juego como una estrategia para motivar a los niños y las niñas a la hora de enseñar (Sarlé, P y Rosemberg, C, 2015). A partir de la LEN (Ley N° 26.206, 2006), se define al juego en la Educación Inicial como un contenido de «alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social» (Artículo 20d). Por su parte, los Núcleos de Acción Prioritario (MECyT, 2004), señalan que el sentido de los aprendizajes en la Educación Inicial supone «alentar el juego como contenido cultural de valor, incentivando su presencia en las actividades cotidianas» (pág. 15). Al mismo tiempo, señalan el lugar que ocupa la Educación Inicial para promover y propiciar el juego infantil. La variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y condiciones de vida (a qué y cómo se juega). Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad. Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante su presencia en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos» (Pág. 12).

Estos cambios en el modo en que se considera al juego en los espacios de primera infancia hacen que hoy se los puede situar desde tres perspectivas diferentes, pero íntimamente vinculadas entre sí: como un derecho reconocido por la Convención de los Derechos de Niños y Niñas (Convención sobre los Derechos del Niño, 1990); como una necesidad del niño para su desarrollo integral; y como un modo de construir sentido y apropiarse del mundo (Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., 2022).

- Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo (Bruner, 1998; Elkonin, 1980; Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T., 1999; Piaget, 1979; Vygotski, 1988) coinciden en señalar que el juego es una necesidad central para el desarrollo del niño y la niña, una actividad rectora de la infancia. Jugando los niños aprenden, exploran y se abren a la experiencia del mundo. Desde los primeros juegos corporales y exploratorios hasta los juegos con reglas convencionales en donde prima el acuerdo con los otros, la estrategia y la resolución de problemas, el juego acompaña los diferentes procesos de maduración y crecimiento que el niño y la niña atraviesan en su primera infancia. En la etapa del Jardín de Infantes, de entre los diferentes tipos de juego, el que adquiere mayor relevancia es el juego simbólico o sociodramático. En este tipo de juegos el niño y la niña se mueven en un espacio simbólico y dejan en suspenso la situación del mundo real que están representando. Su importancia radica en que, los juegos del «como si» producen un cambio profundo en la actividad infantil. Los objetos y las acciones pasan a un lugar secundario y cobra fuerza el significado que



los jugadores le otorgan. De este modo, los niños y las niñas aprenden a pensar sobre las cosas, las personas, sus cualidades, recordarlas y hablar sobre ellas sin necesidad de tenerlas presentes (Sarlé, 2006).

- Pensar al juego como derecho implica, de alguna manera, definirlo como una necesidad vital; un elemento fundamental en la vida para alcanzar su pleno desarrollo. En el año 2013, sobre la base del análisis de la aplicación de los derechos del niño consagrados en la Convención, el Comité de los Derechos del Niño (ONU), aprueba la Observación General N° 17 que especifica el Artículo 31. En ella se define al juego como un «comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños que tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad (...) es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez. Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad». El Comité señala la importancia de contribuir a crear entornos propicios al juego y habilitar tiempos para que esto suceda.

Situando al juego en el ámbito de la Educación Inicial como el lugar privilegiado del ejercicio del derecho a jugar (Pavía, 2009), se podría interrogar a qué da derecho, el derecho del niño y la niña a jugar, dado que defender este derecho, orienta y direcciona las acciones para ofrecer y garantizar aquellos elementos que comprometen el hecho de jugar, pero también, orienta hacia la toma de decisiones que aseguren ofrecer buenas experiencias de juego, ampliar los repertorios lúdicos, animar a disfrutar de la diversidad en ambientes sanos y sustentables, en entornos estables y protegidos (Pavía, 2021). Como indicadores o atributos que garantizan este derecho, Bantulá i Janot y Payá Rico (2019) enuncian cuatro aspectos: el tiempo de juego (¿Cuántas oportunidades tienen los niños de aprender juegos y ampliar su repertorio lúdico? ¿Qué tiempo se dedica en la jornada para jugar diferentes tipos de juegos?); los espacios de juego (¿Cuáles son los espacios de juego en la sala? ¿Cómo están diferenciados por tipo de juego? ¿Qué lugar hay para el cuerpo y el movimiento en las propuestas didácticas?); los materiales de juego (¿Qué tipo de juego facilitan los juguetes y objetos lúdicos presentes en las salas y en los patios de las escuelas infantiles?); y los compañeros o jugadores (¿Qué vínculos se cultivan y cuáles se promueven al proponer juegos?, ¿Cómo se agrupan los niños, las niñas y los «otros» para enseñar y aprender a jugar?).

A estos elementos se pueden sumar las decisiones que hacen a la definición de contenidos propios del currículo y el modo en que estos se presentan (¿Qué márgenes de libertad tienen los niños y las niñas para tomar decisiones sobre qué, cómo y cuándo jugar? ¿Qué tipo de juego se privilegia? ¿Cuánto amplió la escuela el repertorio lúdico?). Cada uno de estos elementos sitúan al juego en el corazón de las decisiones sobre la propuesta de enseñanza, aspecto clave a la hora de definir un currículo.

- El último aspecto con el que se define al juego es su capacidad de dar sentido al mundo. En las niñas y niños pequeños, «dar sentido» es un proceso lento y paulatino a partir del cual, encuentran marcos desde los cuales imaginar las cosas, las relaciones con los otros; descubren sus primeras respuestas frente a los problemas y se inician en dar a conocer su propia perspectiva con la que dan cuenta de lo que sucede a su alrededor (Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., 2022). En este proceso, el jugar tiene un lugar privilegiado, dado que el niño o la niña no juega en el vacío sino con los sistemas materiales e inmateriales que le son propuestos. Por esto, la variación del juego está fuertemente condicionada e iluminada por la pertenencia social, por la propia experiencia y por las condiciones de vida.

En este marco, el juego se convierte en una experiencia enriquecedora para la vida de las niñas



y los niños. Cuando juega, el niño o la niña reinterpreta lo que está viviendo, lo descontextualiza, recontextualiza y le otorga un sentido diferente:

«Esa transformación necesariamente produce un cambio: hace que el niño o la niña no sea el mismo o la misma antes que después de la experiencia, y es esa transformación la que le hace posible pensar algo que antes no pensaba, ver algo que antes no veía, imaginar algo que antes era incapaz de imaginar, o decir algo que antes no estaba dentro de sus posibilidades»

(Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., 2022, pág. 61).

Los rasgos del Juego y el jugar

Se sabe que el formato escolar presenta restricciones al hecho de jugar (Sarlé P., 2006). Sería necesario preguntarse, entonces, ¿qué es lo esencial para que una actividad sea considerada un juego? Por su implicancia para pensar la enseñanza, tomaremos cinco notas, descritas por Brougere (2003) y expandimos su significado para la Educación Inicial.

- En primer lugar, el juego implica la decisión de ingresar a él. Con esto se pone de relieve que no se puede obligar a jugar. El juego les pertenece a los jugadores. Libertad, voluntad por participar, son atributos que surgen de esta decisión (Huizinga, 1996). La direccionalidad externa que asume el juego al ingresar como propuesta de la docencia sumada al hecho de presentarlo como una única oferta para todos los niños en el mismo tiempo y espacio, muchas veces pone en riesgo el protagonismo de los jugadores. Cuidar este aspecto, pareciera ser uno de los requerimientos más serios a la hora de pensar la inclusión del juego en las propuestas de enseñanza.

- El protagonismo de los jugadores se vincula con un segundo atributo: todo juego supone o incluye reglas (preexistentes, negociadas o producidas en el jugar). Muchas veces, el juego se ha asociado al caos. Y si bien, en el caos no se puede jugar, es solo a partir del caos cuando realmente se juega (Sheines, 1999). Este caos inicial forma parte del jugar; la regulación de los jugadores es lo que sostiene el juego. Las reglas pueden preexistir al jugar como en los juegos tradicionales. Pueden surgir en el devenir del jugar por consenso entre los jugadores o pueden ser subyacentes al juego e implícitamente conocidas por los jugadores como cuando despliegan acciones dramáticas asumiendo un papel o rol social sin mediar más explicación que decir «dale que yo soy...».

- En tercer lugar, la vocación de todo juego es ser improductivo. Nadie juega para aprender aun cuando se aprende mientras se juega. El juego está volcado sobre sí mismo, por eso para las niñas y los niños, lo importante es jugar (Sarlé P., 2010). El juego es una actividad frívola y sin consecuencias. Cuando se juega, la atención está centrada en la actividad que realiza y no en el resultado de la misma. Por esta razón tienden a ser más flexibles y los jugadores están dispuestos a ensayar diferentes formas de resolverlos. Aún el error o el fracaso forman parte del juego. Comenzar una y otra vez, alargarlo, secuenciar los pasos, forman parte de las acciones que acompañan el hecho de jugar. No considerar como «fracaso» los múltiples ensayos o las aparentes resoluciones del juego, ayuda a pensar en todas las múltiples posibilidades de resolución que tiene una misma acción.

- Dado que el fracaso o el error tienen un valor relativo, las niñas y los niños pueden –en ocasiones– cambiar el curso de su acción a lo largo de un juego. Esta posibilidad torna al jugar en una actividad incierta en su resultado. La persecución de resultados se torna relativa al devenir del jugar. El jugador se siente en libertad de resolver los obstáculos que se le presentan de manera diferente según la ocasión. Atender esta característica del juego, permite centrar la mirada en el proceso del juego y considerarlo como un escenario en el cual las niñas y los niños intercambian



ideas, negocian intenciones o elaboran diversos temas a fin de «sostener» una acción determinada. No saber jugar es una forma más de jugar y la comprensión que manifiestan los jugadores que conocen el juego pone de manifiesto cómo pueden interpretar la dificultad de su par y usar la situación para enseñar, sin tomar en cuenta los primeros errores del compañero.

- Finalmente, jugar es una actividad de segundo grado y en su base se encuentran los procesos de meta-comunicación. La potencialidad del juego para el desarrollo infantil tiene su razón de ser en las características que asume como actividad específica y rectora de la infancia. El juego es una actividad guiada internamente a partir de la cual, la niña y el niño crean por sí mismos un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades actuales (Vygotski, 1988). Esta situación imaginada le permite desprenderse del significado real de los objetos, «suspender» la representación del mundo real, estableciendo una realidad alternativa posible en la construcción del «como si». El juego requiere que los jugadores comprendan que aquello que se manifiesta, no es lo que aparenta ser (Garvey, 1995; Bateson, 1998) y que puedan construir realidades mentales que les permitan tomar distancia de la experiencia perceptiva inmediata, es decir, imaginar y entender ficciones (Bruner, 1989; Rivière, 2003). Estos aspectos, entre otros, tornan flexible la conducta infantil y facilitan la resolución de problemas de una manera económica y creativa (Bruner, 1989).

Cada una de estas notas, representa un problema para la enseñanza, por lo que se requiere pensar cuidadosamente el modo y la forma en que se convoca al juego en las diferentes actividades.

En este sentido, se pueden señalar dos nudos problemáticos. El primero, la necesidad de encontrar un equilibrio entre la espontaneidad y la regulación que puede transformar al jugar en un ejercicio. El segundo, el modo en que el maestro o la maestra enseña, acompaña y garantiza el proceso de aprender a jugar, a fin de que un juego iniciado por el educador se convierta en propiedad de los jugadores.

En la medida en que la y el docente atienda ambos aspectos, se estará garantizando el derecho de la niña y el niño a jugar y, al mismo tiempo, se asumirá la responsabilidad de la escuela de enriquecer la experiencia lúdica y ampliar el repertorio de juegos en las infancias. Al respecto, las y los docentes consultados señalan:

«Pensamos que se debe sostener el juego como clave pedagógica, como valor cultural, aprender haciendo. También, continuar los abordajes pedagógicos desde la interdisciplinariedad, aprender holísticamente. El juego es un eje central y transversal, una herramienta que nos facilita y permite el abordaje y desarrollo de contenidos adecuados y adaptados atendiendo la diversidad para generar de este modo aprendizajes significativos en niñeces» (Voces, 2023).

Objetivos

- Desempeñarse con habilidad en variedad de juegos: dramático, de construcción, con reglas convencionales (juegos de mesa, tradicionales, otros apropiados), de actividad motora eligiendo aquellos que son más afines a su preferencia y gusto.
- Adecuar el juego dramático al tema definido utilizando la información para enriquecer las acciones propias del rol asumido.
- Crear producciones cada vez más complejas a partir de la combinación de diferentes objetos para construir.
- Aprender a respetar los turnos, a aceptar el resultado de los juegos y a desarrollar



progresivamente actitudes positivas frente al ganar y perder.

- Dar indicaciones, describir pasos a seguir a fin de explicarle las reglas de un juego, a un par o adulto.

- Elegir, sugerir y modificar juegos propuestos por el maestro o la maestra o por sus pares manifestando sus gustos y preferencias entre diferentes opciones.

- Disfrutar, compartir e interactuar con pares en los momentos de juego grupal estableciendo lazos de confianza y construyendo acuerdos para la resolución de problemas.

- Manifestar actitudes de respeto hacia los otros expresando sus emociones de manera positiva, aún ante el fracaso o pérdida en situaciones de juego.

- Sostener conversaciones con otros niños, niñas y con adultos conocidos sobre sus juegos (preferencias, dificultades, transformaciones).

- Realizar preguntas, sugerencias y comentarios sobre los modos en que desplegó su juego a fin de compartir estrategias de resolución que enriquezcan su juego y el de sus pares.

Contenidos

Tal como se viene señalando, la experiencia del jugar depende de las oportunidades que las niñas y los niños tienen de ampliar sus conocimientos, nutrir su imaginación, contar con un amplio repertorio de juegos para jugar solos/as, en parejas o en grupos de no más de 3 o 4 pares y disponer de tiempo y espacio para jugar de forma reiterada los mismos juegos hasta que pueda elegir –sin mediación del adulto– a qué, cómo y con quién jugar. Para esto, se ofrecen oportunidades para jugar diversos tipos de juego:

- Juegos dramáticos sobre ámbitos cotidianos (familia, situaciones de compra y venta tales como panadería, supermercado, farmacia, veterinaria, centro médico, entre otros) o ámbitos más alejados de su mundo cotidiano o de la fantasía (astronautas, viajes en diversos medios de transporte, vida en la colonia, hadas, brujos, piratas, entre otros) donde las niñas y los niños puedan desplegar al menos 4 acciones diferentes del rol o papel social asumido en forma de grupo total, pequeño grupo o en escenarios de juguetes (estación de servicio, granja, zoológico, barco pirata, castillo, fortaleza, entre otros).

- Juegos de construcción con diversidad de objetos para apilar o yuxtaponer, encastrar o con piezas de unión que le permitan realizar estructuras cada vez más complejas en función de sus intereses como organizar un escenario para un juego posterior (por ejemplo, pistas para los autos), probar situaciones de equilibrio, altura, peso, superficie o construir siguiendo un modelo o patrón siguiendo instrucciones o planos.

- Juegos con objetos que les permitan experimentar con propiedades de los mismos (hacer navegar barcos, volar aviones de papel o helicópteros, remontar barriletes, hacer bailar un trompo, juegos de emboque, puntería, desplazamiento, manipular un yo-yo, entre otros).

- Juegos con reglas convencionales con objetos, comúnmente denominados juegos de mesa (con cartas, dados, tableros, Ta-te-ti, ¿Quién es quién?, Juego de memoria, entre otros.) o sin objetos (rondas o juegos tradicionales como Martín Pescador, Ronda de San Miguel; juegos corporales como manchas o escondidas).

- Juegos verbales de adivinanza (adivinanzas propiamente dichas, Veo-veo, Juego de Kim, entre otros), trabalenguas, completar palabras (por ejemplo, «Viene un barquito cargado con...»), juegos de descarte («Pisa pizuela», «En la casa de Pinocho», entre otros).

- Juegos con su cuerpo en los que pueda poner en juego destrezas con aparatos (tobogán, hamacas, calesita, trepadores), juegos grupales de diverso tipo (competencia, cooperativos o de cooperación) con o sin objetos (carreras, juegos con pelotas, juegos de equilibrio, juegos de refugio), juego con base deportiva (fútbol, básquet, entre otros).

Al mismo tiempo, interesa que las niñas y los niños aprendan a:

- Jugar solas/solos, en parejas o en grupos respetando la situación de juego (reglas, resultado final, argumentación de los procedimientos empleados en función del tipo de juego para justificar sus acciones o desempeño).

- Compartir sus elecciones con otros contando sus preferencias de juego, sus desagradados y aceptando los límites propios de la situación de jugar (fracaso, poca habilidad inicial, pérdida momentánea de turnos, entre otros).

- Compartir con el grupo de pares y con sus familias, los juegos aprendidos en el jardín o en el hogar, sus experiencias y habilidades disfrutando de la experiencia de jugar juntos y compartir tradiciones.

- Elegir el juego que quiere jugar, poder enunciar las reglas o modificarlas en coordinación con otros/as jugadores/as y acompañar a jugadores menos expertos para que puedan jugar juntos.

Orientaciones para la enseñanza

Jugar de «modo lúdico» (Pavía, 2010) requiere prestar atención a aquellos aspectos que sitúan a la situación de juego en un «juego de verdad». En palabras de los y las docentes consultados:

«La escuela es un lugar privilegiado para hacer posible ese derecho a vivir plenamente en un tiempo lúdico e intenso y de APRENDIZAJE para la VIDA. Esto no significa encontrar un juego para cada contenido curricular, sino hacer de la experiencia del conocimiento un tiempo de jugar, un estar jugando. Esta es la manera en que la niñez se apropia del mundo, lo inventa, lo investiga, lo descubre y lo reconoce» (Voces, 2023).

Para esto, es importante que la y el docente tenga presente siempre que la intención es «enseñar juegos» más que pensar en un contenido de otra índole. Esto no significa que se invalide el potencial que algunos juegos tienen para la enseñanza de contenidos de otros ámbitos, ni mucho menos que se desconozca la diversidad de aprendizajes que los niños realizan al jugar³⁴. Solo se pone de relevancia la necesidad de «blanquear» las «segundas agendas» que muchas veces se ocultan detrás de la incorporación de un juego en las salas.

Enseñar a jugar lleva tiempo y requiere de espacios adecuados. En un comienzo se necesitará de jugadores expertos (un par, el maestro o la maestra) que juegue conjuntamente con las niñas y los niños; respete el modo en que comprenden paulatinamente las reglas; espere que el juego sea regulado u ordenado desde el mismo devenir lúdico; y ofrezca alternativas cuando no se encuentran soluciones, entre otras acciones.

³⁴ En los apartados referidos a los Ámbitos de Experiencias, se ofrecen diferentes formatos de juego que pueden facilitar la enseñanza propia del área. Este apartado se refiere solamente a aquellos elementos que se requieren considerar a la hora de enseñar a jugar y sostener el juego como derecho de las infancias.



Pero enseñar a jugar no requiere solo acondicionar más y mejores tiempos y espacios. Las niñas y los niños necesitan tener cerca un «otro significativo» que sepa jugar del modo esperado. Estos otros son mediadores del juego y enseñan jugando. Asumir esta actitud requiere anticipación y diseño por parte del maestro/a. No alcanza solo la espontaneidad del momento. Se requiere planificar el juego del mismo modo en que se planifican otras actividades.

Pensando en la propuesta de enseñanza, se puede decir entonces que el juego se diferencia según la edad de las niñas y los niños y la experticia en su ser jugador. A nivel didáctico, a estos dos aspectos se suman otros dos: el tipo de estructura lúdica que se va a proponer y el tipo de juego que se está convocando.

a. Los tipos de juego y la mediación docente

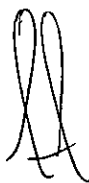
Tal como se viene sosteniendo, la lógica del juego supone una construcción cultural. A la vez, el juego posee una dimensión circular: los aprendizajes anteriores refuerzan la riqueza potencial del juego. Esta complejidad del fenómeno lúdico es uno de los elementos que se debe tener en cuenta a la hora de pensar cómo ingresa el juego y el jugar en la vida cotidiana de las escuelas infantiles (Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., 2022).

Por un lado, se cuenta con la capacidad del niño y la niña de jugar diferentes tipos de juego de acuerdo con su edad. Los primeros juegos de exploración darán lugar a juegos con base simbólica y la posibilidad de aceptar convenciones sociales, le permitirá jugar juegos con reglas. Dado que la variación del juego está fuertemente condicionada por la pertenencia social, por la experiencia y por las condiciones de vida (MECyT, 2004), la escuela, al ampliar las experiencias de los niños, al abrirle las puertas a otros mundos diferentes de los de su hogar, al ofrecerle compañeros y compañeras de juego con diferentes modos de jugar, le permite enriquecer sus propias capacidades lúdicas.

Situar al juego en la escuela infantil requiere entonces atender a las características propias del jugar para no convertir al juego en un ejercicio al servicio de otros fines, pero al mismo tiempo, enriquecer la posibilidad de jugar enseñando juegos, enseñando a jugar con otros, ofreciendo nuevas imágenes e ideas para que la imaginación del niño pueda operar. Por esto, más que hablar de «cómo el o la docente interviene en el juego» es necesario pensar al juego en términos de proceso y mediación. Pensar en términos de proceso, requiere poner en consideración el tiempo que le lleva al niño o niña pasar de la exploración inicial, el tanteo de cómo se juega o la asistencia de un jugador experto (otro niño, niña o docente) a ser protagonista del juego, poder iniciarlo y sostenerlo sin ayuda. Por esto, la repetición de los mismos juegos, su modificación, para facilitar o complejizar su aprendizaje, la presencia del educador jugando está en la base del modo en que el juego ingresa a la escuela (Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I., 2022). Pensar en términos de mediación y no de intervención, lleva a pensar cómo se produce el pasaje paulatino de control (Rogoff, 1997) de un juego propuesto e iniciado por la y el educador a un juego que le pertenece al jugador.

Enseñar a jugar y aprender a hacerlo es diferente en función de los tipos de juego:

- En los juegos con base simbólica (juegos ficcionales, de «como sí» o dramáticos), los niños y las niñas construyen una situación imaginada o escenario en el que despliegan acciones propias de los roles que asumen. Los objetos y juguetes traccionan la aparición de estos juegos. Muñecos, objetos de cocina (ollas, tazas, cucharas, platos, escobas, planchas) facilitan el despliegue de acciones vinculadas con las tareas del hogar (cocinar, barrer, planchar, servir el té, acunar o dormir a un bebé, usar collares, sombreros, hablar por teléfono, entre otros). Ahora bien, la presencia de los objetos no habilita el despliegue de un rol y las acciones que lo acompañan. Para esto, el niño o la niña debe conocer los rasgos que caracterizan el personaje o papel social que asumirá. En la medida en que se amplían los contextos sociales y ámbitos propios de las diversas ocupaciones y trabajos del hombre y la mujer, se conoce el vocabulario específico de estas situaciones y se comprenden las acciones que des-



pliegan en cada contexto, los niños y las niñas podrán imaginar la escena, elegir un rol y jugar. En este sentido, resulta más cercano a las experiencias infantiles situaciones vinculadas con la compra y la venta (supermercado, almacén, panadería, farmacia, fábrica de pasta) que ámbitos más lejanos a su cotidianeidad, ya sea correspondiente a trabajos u oficios (empleado bancario, pescador, astronauta, piratas o navegantes, piloto de avión, modista), servicios públicos (oficina de correos, comisaría y central de bomberos, banco, teatro, plaza) o esferas más lejanas (estación de tren, aeropuerto, centro espacial, puerto, entre otros). De igual modo, jugar ámbitos de fantasía (piratas, príncipes y princesas, brujos o magos, superhéroes, por ejemplo) requerirá que antes se haya conversado, escuchado cuentos, observado imágenes o videos, realizado experiencias o salidas, aprendido palabras. Ampliar el mundo, abrir las puertas a otras realidades, dialogar sobre ellas le permite al niño y niña dotar a su imaginación de nuevos elementos a partir de los cuales jugar. Si la escuela no asume esta responsabilidad, los niños y las niñas quedan limitados a jugar roles familiares o de personajes propios de la televisión o el cine. Es el conocimiento de la situación lo que les permite jugar, más que el disfraz o el objeto que lo acompaña³⁵.

- En los juegos de construcción, la diversidad del juego depende, tanto del tipo de material disponible como de la imagen mental que guía la construcción. En el Jardín de Infantes, una de las características de este tipo de juego radica en la construcción de escenarios que sostienen el juego simbólico. Los niños y las niñas construyen pistas, caminos, casas, de acuerdo al juguete disponible (autos, animales de plástico, muñecos, otros). Las características de los materiales (para yuxtaponer o apilar, con piezas de encastre o de unión) les permiten explorar propiedades diversas (estructura, equilibrio, dureza, peso, entre otros) e ir complejizando sus producciones en la medida en que las conocen y dominan. La mediación de la docencia estará entonces en enriquecer la experiencia en torno a diversidad de modelos de construcciones (casas a dos aguas, edificios, puentes, túneles, torres, otros), problematizar sus características (techos, puertas, ventanas, pilotes, escaleras, planos inclinados, modos de sostén, entre otros), a fin de que puedan pensar acerca de sus construcciones, modificarlas y encontrar nuevos motivos.

- En los casos de los juegos con reglas convencionales, ya sea juegos de mesa (juegos con tableros, cartas, dados, por ejemplo), juegos tradicionales (manchas, rondas, escondidas, entre otros.), juegos grupales o con base deportiva (tales como carreras, fútbol, básquet) las niñas y los niños deben conocer no solo la regla que suele dar el nombre al juego e identificarlo (por ejemplo, «El Chinchón», «La casita robada», «La escoba», en el caso de juegos con cartas), sino también el sentido que el juego «esconde» (por ejemplo, no dejarse encontrar en el caso de las escondidas, saber qué carta descartarse en «La casita robada», entre otras). Este aprendizaje acontece en la medida en que las niñas y los niños tienen oportunidad de jugar muchas veces el mismo juego y van tornándose en jugadores expertos. Jugar con ellos, mostrar las estrategias, hablar sobre las reglas mientras se juega, forma parte de los diversos modos en que los y las docentes pueden mediar en este proceso³⁶.

Cada tipo de juego requiere tiempo, conocimientos diversos, acompañamiento, presencia de otros jugadores que aporten ideas, presenten alternativas, discutan sobre el modo en que se resuelve un juego, argumenten sus propias decisiones. Por eso, su inclusión en una sala no puede pensarse en términos de actividad aislada, sino como secuencia progresiva en la que se juega el mismo juego muchas veces asegurando que la niña o el niño pueda elegir ese juego de entre otros, jugarlo sin ayuda a fin de que forme parte de su repertorio lúdico disponible tanto en la escuela como en su hogar. No es solo variar y enseñar diferentes juegos, sino detenerse en cada uno y brindar aquellos elementos que necesita para comprenderlo y jugarlo mejor.

35 Los niños y las niñas aprenden muchos de estos saberes a partir de los contenidos propios de los Ámbitos de Experiencias Ambiente natural, social y tecnológico; de las Artes escénicas y de la Literatura.

36 Los aprendizajes del Ámbito de experiencias matemáticas contribuyen a la posibilidad de jugar juegos con reglas convencionales.

b. Las estructuras lúdicas en la Educación Inicial

Considerar el juego como un contenido de la cultura implica afirmar que se trata de una práctica social que se enseña y se aprende en ambientes preparados y diseñados para tal fin. Los ambientes institucionales se proponen como espacios flexibles que se diagraman según las necesidades educativas y sanitarias. Estos son espacios motivadores, variables, móviles, acondicionados según la unidad didáctica, el proyecto o itinerario pautado.

En las salas de Jardín de Infantes existen múltiples formas: la ludoteca ambulante, el teatro de sombras y de títeres, el ambiente de reciclados, los juegos de mesa, los juegos grupales y corporales, los juegos en el patio, entre otros. Ahora bien, mirando los modos de organización del espacio, el tiempo y el grupo, se pueden identificar cuatro estructuras diferentes:

- Juego en sectores.
- Secuencias lúdicas.
- El tiempo de juego en el patio.
- Espacios o escenarios de juego grupal.

c. Juego en sectores

El juego en sectores es una de las formas que asume la multitarea. En este caso, las actividades que se ofrecen de forma simultánea refieren a diferentes modos de jugar. Las niñas y los niños se organizan en pequeños grupos: eligen a qué, con qué objetos y juguetes, con quiénes van a jugar. En este tipo de propuesta es fundamental garantizar la posibilidad de elección del sector facilitando previamente el conocimiento de los juegos propuestos en cada uno.

Tradicionalmente, este modo de organización se denominaba «juego trabajo o juego en rincones». Actualmente se prefiere hablar de juego en sectores o multitarea con el fin de privilegiar la significatividad, las posibilidades que habilita la organización de los espacios, la flexibilidad y las oportunidades de juego que facilita (Sarlé P., 2001).

Generalmente los sectores de juego involucran diferentes tipos de juego: juegos de construcción, juegos dramáticos, juegos de mesa, juegos de exploración de propiedades de materiales y objetos, entre otros. Los sectores identifican cada tipo de juego. Ahora bien, también se puede tener un juego en sectores centrado en un tipo de juego (por ejemplo, diversos juegos de mesa en pequeños grupos).

El juego en sectores puede desarrollarse en las salas, el patio o en otros espacios institucionales. Resulta fundamental la organización de los sectores, el conocimiento por parte de las niñas y los niños de los modos de jugar disponibles en cada uno y el aprendizaje de lo que significa elegir y sostener una elección. Por parte de la docencia, es un momento privilegiado para interactuar con los pequeños grupos y con cada niña y niño individualmente, según observe las necesidades y demandas.

En las interacciones posibles entre los diferentes sectores, las propuestas, los objetos y las mediaciones docentes, las infancias, son protagonistas de escenas de intercambio social y de comunicación entre sus pares y adultos, manifiestan lo que saben acerca de las personas en su vida cotidiana (Origlio y Ullúa, 2005).

d. Las secuencias lúdicas

Los diversos tipos de juego (juego dramático, juego de construcción, juegos corporales, juegos tradicionales, entre otros) pueden organizarse en forma de secuencia lúdica y proponerse tanto en pequeño grupo (como es el caso del juego en sectores) o como grupo total (toda la sala juega un tipo de juego en particular (por ejemplo, juegos tradicionales, a construir puentes y túneles, entre otros). En estos casos, el modo en que se organiza el espacio, el tiempo, la participación de las ni-

ñas y los niños, la mediación del docente, dependerá del tipo de juego en cuestión.

La planificación de estos juegos se organiza como secuencia. Dado que el juego le pertenece al jugador, para garantizar que las niñas y los niños sean dueños del juego, estos deben ser jugados varias veces hasta que se domine el formato del mismo. Un indicador de que se alcanzó este objetivo es que las y los jugadores pueden desplegar, convocar y finalizar el juego por sí mismos, en diferentes momentos y lugares.

Las secuencias lúdicas pueden responder a propósitos diversos. Por ejemplo, jugarse puede proponer una secuencia de juegos de descarte, por ejemplo «Pisa pisuela», «Una doli tua», «En la casa de Pinocho», de rondas y juegos tradicionales para jugar en el patio por ejemplo, «Gallito ciego», «Martín Pescador», «La ronda de San Miguel», de juegos de construcción, entre otros. En algunos casos, estos pueden formar parte de otras estructuras didácticas, como los juegos dramáticos que acompañan el desarrollo de algunas unidades didácticas. En otros, se planifica una secuencia por el valor que tiene el juego en sí para las niñas y los niños pequeños. Por ello, se piensa en términos de ampliación de repertorio y del aprender a ser jugador.

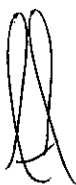
e. Los tiempos de juego en el patio

«Salir a jugar al patio» es una de las actividades cotidianas que atraviesa la vida del Jardín. Muchas veces, estos tiempos se consideran momentos en que las niñas y los niños tienen la posibilidad de jugar, conversar, caminar, sin la mediación del adulto. Los patios de los Jardines de Infantes suelen ser intervenidos con aparatos (toboganes, trepadoras, areneros), diseños de recorridos en el piso (rayuelas, laberintos, entre otros) o en las paredes (arcos, aros para embocar, entre otros). En ocasiones, es el tiempo en que se puede jugar con los juguetes que trajeron de sus casas o –con el permiso correspondiente– sacar alguno de los disponibles en la sala. En estas situaciones, la aparición de juegos más reglados (rondas, Martín Pescador, manchas, juegos de palmas, juegos de descarte, entre otros) solo aparecen si los niños y las niñas tuvieron oportunidad de aprenderlos. Por esto, el patio es el momento privilegiado para enseñar juegos y enseñar a ser jugador. Estos se ofrecen a aquellos que se acercan ante la propuesta de la maestra o el maestro. Los juegos invitan a los participantes, quienes tienen la libertad de entrar y salir, escuchar o mirar desde lejos lo que está pasando y sumarse a jugar o no. Se crean momentos privilegiados para, desde la risa, la complicidad, la alegría de compartir un espacio común, enseñar a esperar turnos, recibir al que se acerca, aceptar, perder, comenzar de nuevo, disfrutar de un momento juntos.

Por esto, también tienen que ser parte de la propuesta de enseñanza y ser pensados como parte de la planificación a lo largo del año. Es decir, ¿qué juegos tradicionales se incorporarán en el juego en el patio? ¿Qué juegos de descarte se enseñarán para que puedan organizarse y sortear turnos? Llevar un fichero para decidir a qué se puede jugar cuando se sale al patio, es una de las responsabilidades que conlleva propiciar el derecho de las niñas y los niños a jugar (Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., Rodríguez de Pastorino, E., 2010).

f. Espacios o escenarios de juego grupal

Los espacios o escenarios de juego grupal son un formato de actividad que en los últimos años se observa en las salas de jardín. En su origen, surgieron como un modo de adaptar las «instalaciones de juego» (Ruiz de Velasco Gálvez, A. y Abad, J., 2019), pero presentan características diferentes. Abad y Ruiz de Velasco definen estas instalaciones como «un lugar de símbolo» dispuesto para el goce de la experiencia estética de la infancia y, más importante aún, propone la vivencia relacional y compartida de un relato lúdico donde cada niña y niño expresan quiénes son y quieren ser con otros a través del juego acompañado y reconocido por adultos. Es decir, como una propuesta que combina lo propio de la «instalación» desde su dimensión artística (la estética contemporánea, el diseño y los aspectos formales o materiales) y el «juego» como espacio privilegiado de la construcción simbólica y el imaginario.



Los espacios o escenarios de juego grupal son intervenciones que realizan las y los docentes en las salas con intención propositiva e innovadora. Al diseñar esta propuesta se cuida especialmente la estética del espacio y de los objetos a fin de que las niñas y los niños puedan experimentar sensorial, afectiva y relacionalmente con ellos. En relación con los objetos, se utilizan materiales no convencionales o de usos múltiples (cajas, pelotas de diversos tamaños, caracoles, papel trozado, varillas, telas, papeles diversos, entre otros) que habilitan diferentes acciones combinatorias, de transformación del espacio y de carácter simbólico.

La tarea de la y el docente es fundamental antes, durante y después del juego, dado que es quien diseña el espacio, selecciona los materiales y los dispone de una manera específica. En la presentación del escenario, facilita la observación y el recorrido inicial. Este primer momento de recorrer el espacio, observar la disposición de los objetos genera un clima propicio para la exploración, la invención, la combinación y anticipa en los niños y las niñas, la posibilidad de pensar en el juego, en las posibilidades que ofrecen los objetos, ya sea en forma individual, en pareja o en pequeños grupos. Finalmente, la maestra o el maestro es quien sostiene la reflexión de lo realizado a fin de poner en común y dialogar sobre la vivencia y la progresión de la propuesta en otros escenarios.

En este tipo de propuestas, lo más importante es el proceso vivido por el grupo y la libertad de experimentar y crear en el transcurrir del juego. El adulto es el principal referente afectivo que ofrece la palabra, reconoce las acciones de las niñas y los niños, media en los significados que se van construyendo, al tiempo que evita dirigir el proceso lúdico con consignas específicas.

Ámbito de Experiencias del Ambiente

Fundamentación

Este ámbito de experiencias incluye al Ambiente Social, Natural y Tecnológico constituyéndose en una trama relacional de áreas curriculares y saberes diversos que, a través del juego de múltiples lenguajes, asume una perspectiva decolonial del conocimiento, del enseñar y el aprender.

Se organiza como un cuerpo integrado de experiencias de la vida misma que guardan reciprocidad con nuestros orígenes, con la Tierra. Se aborda la interpretación del mundo y de las interacciones humanas que lo transforman, desde una mirada intercultural y una perspectiva de sustentabilidad de la vida.

Se instituye en torno a los ambientes, las historias y las culturas como una totalidad indivisible de naturaleza y sociedades a través del espacio-tiempo, trama socio-natural dinámica e histórica, en la que lo social, lo natural y lo tecnológico se imbrican mutuamente.

Desde esta perspectiva, «nuestra casa común» es la metáfora que atraviesa el ámbito de las experiencias, un campo en construcción permanente de contenidos vivificados, de prácticas situadas, de puentes de la memoria colectiva, que promueven nuevos saberes e inscriben otra concepción de relación con los tiempos, los espacios, las culturas y la vida misma. Una experiencia de construcción histórica, de cotidianidades, subjetividades diversas y transformaciones individuales y sociales, que se inscriben en la idea de una casa común.

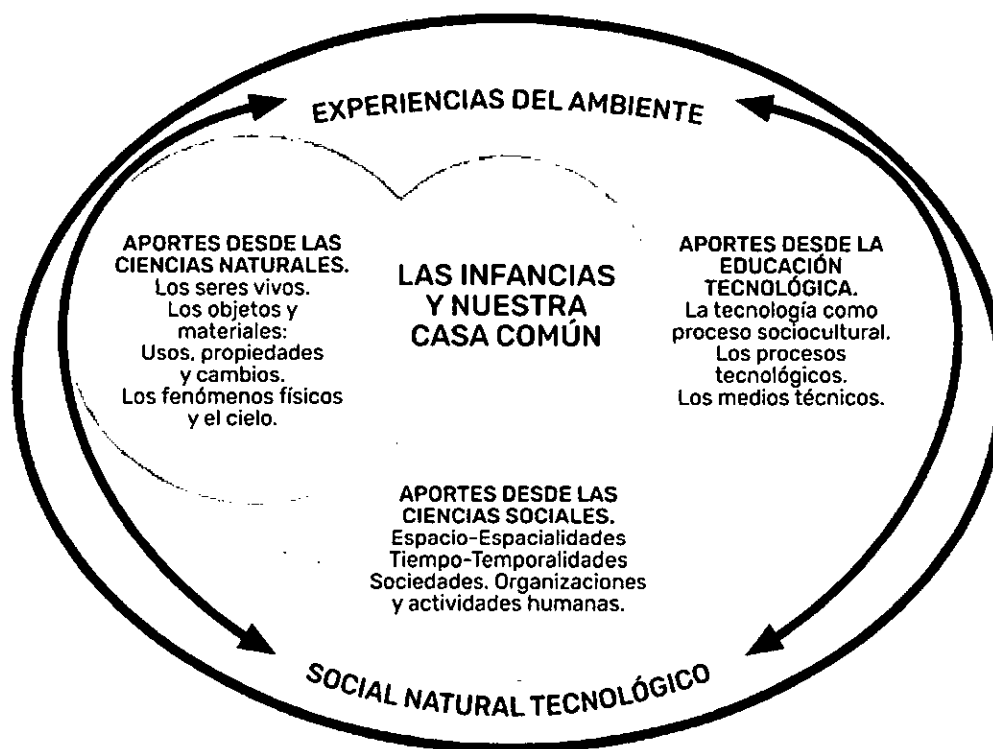
El ambiente es complejo y se lo aborda desde su integralidad, al profundizar y sistematizar los saberes cotidianos que conforman el punto de partida para diseñar situaciones de enseñanza que ofrezcan experiencias de aprendizajes relevantes. Sin embargo, y para conocerlo, resulta inabarcable en su totalidad, motivo por el cual se seleccionan recortes del ambiente social y natural, definidos como contextos (Bernardi, Kaufmann, Serafini y Serulnicoff, 2015; Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

Los contextos como recortes didácticos del ambiente se definen teniendo en cuenta diversos criterios que atiendan a la singularidad institucional, a los grupos escolares y a las particularidades del contexto, en cada barrio, pueblo, ciudad, zona o región de la provincia. Entre los criterios a valorar para realizar los recortes didácticos del ambiente se recomienda que, aunque se realicen desde una escala accesible y adecuada al contexto cotidiano y conocido de las niñas y los niños:

- contemplen la complejidad;
- despierten la curiosidad y el deseo de indagar;
- promuevan nuevos intereses;
- den lugar a los saberes y experiencias propios de las infancias de la comunidad de la que son parte;
- habiliten la posibilidad de discernir, confrontar, ampliar y enriquecer los mismos a través de otras miradas.

Para las infancias, el acceso a contextos menos habituales no implica la cercanía espacial o temporal. Estos, se ponen en contacto con informaciones y representaciones que trascienden la experiencia vivida en su entorno. Se trata del acercamiento desde distintas perspectivas a las realidades que las niñas y los niños no pueden conocer como totalidad, sino en forma paulatina, desde los distintos aspectos que la conforman.

Las categorías, ejes estructurantes y contenidos específicos de este apartado, se organizan desde una perspectiva compleja que integra los aportes de las áreas. Tienen como propósito enriquecer, complejizar, organizar y ampliar los conocimientos, así como también construir relaciones cada vez más complejas sobre el ambiente en el que transcurre la vida de las niñas, los niños, las familias y sus comunidades.



En la figura anterior, se representa la organización de este ámbito. Se intenta sintetizar el movimiento de sus áreas constitutivas que, a partir de los contenidos a enseñar, orbitan y fundamentan teóricamente su centro. Desde el contexto, las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la Educación Tecnológica acompañan y nutren las tramas que se traducen en experiencias de integración propuestas para el nivel. Todo su caudal gira en torno de «Las Infancias y nuestra casa común».

Objetivos del Ámbito de Experiencias del Ambiente

- Explorar y conocer el ambiente, «nuestra casa común», desde sus múltiples dimensiones: temporales, espaciales, sociales, culturales, naturales y tecnológicas.
- Reconocer y valorar las culturas, lenguajes e historias personales, familiares y comunitarias en los distintos ámbitos regionales de la Provincia de Santa Fe y Argentina.
- Observar, explorar, indagar y describir la diversidad de paisajes y territorios atendiendo a las particularidades de las personas y los grupos que los habitan y del ambiente en interacción con la cultura digital.
- Participar en la resolución de problemas, la búsqueda, organización y comunicación de la información para conocer el ambiente.
- Reconocer y valorar la historia reciente local, regional y nacional como constitutiva de la memoria colectiva, desde las perspectivas de la interculturalidad, la ESI y la EAI y la Ciudadanía digital.
- Participar en propuestas que favorezcan el ejercicio de la construcción de una

ciudadanía crítica, respetuosa, activa y responsable en el cuidado de la salud propia, de las y los otros y del ambiente.

- Establecer relaciones entre los saberes de los diversos contextos socioculturales con los escolares sobre los seres vivos, objetos y materiales, fenómenos del mundo físico y el cielo, que enriquecen y complejizan las experiencias sobre el ambiente.

- Reconocer la evolución de los productos tecnológicos según el contexto socio-cultural y la incidencia de los mismos en la vida cotidiana, en los ámbitos de los trabajos de la comunidad y en el espacio geográfico.

- Plantear diferentes soluciones para resolver problemas sencillos tecnológicos y digitales, utilizando objetos, materiales y dispositivos.

- Explorar la posibilidad de comunicarse con otras y otros a través de distintos dispositivos.

- Participar en la formulación de palabras claves a partir de interrogantes que propicien la búsqueda de información en Internet utilizando diversos dispositivos computacionales

- Utilizar recursos digitales para la producción, recuperación, transformación y representación de la información en un marco de creatividad y juego que involucren conocimientos introductorios a la Robótica.

Aportes de las Ciencias Sociales

La propuesta del presente Diseño Curricular se origina en el convencimiento de que las actuales desigualdades e injusticias estructurales de las sociedades contemporáneas son posibles de transformar. Las Ciencias Sociales, desde una perspectiva crítica, decolonial e intercultural, generan las herramientas conceptuales y prácticas para asumir, planificar e intervenir la realidad.

Su aporte, desde esta perspectiva, posibilita que docentes y estudiantes se asuman como sujetos históricos, desnaturalizando la colonialidad vigente, al abordar sus contradicciones, sus procesos espaciales y culturales, sus múltiples actores sociales y conflictos, sus cambios y permanencias como una totalidad compleja, multiescalonada y multicausa.

Los ejes propuestos se resignifican en la cotidianidad a través de proyectos, que inciden directamente en el contexto escolar, familiar y comunitario. El espacio-tiempo donde se producen los eventos sociales, se considera plural, situado y amoroso, en el que la educación se constituye como acto político y se despliega como un encuentro con las y los otros.

Identificar situaciones, problemáticas, actores sociales, grupos e instituciones intervinientes, actividades humanas involucradas, producción y trabajo, bienes, intereses, derechos y obligaciones en disputa por los privilegios, desigualdades y por reivindicaciones sociales y sectoriales, configuran la trama explicativa de las sociedades, organizaciones y acciones humanas, desde las más simples hasta las más complejas.

En este sentido, no se puede dejar de reconocer la condición política de la educación. Así, los contenidos situados promueven la participación y el compromiso social porque toda acción personal y colectiva involucra las significaciones de un vivir juntas y juntos, en un único mundo posible, como un acto ético y político. Por ello, el vínculo entre la producción de conocimientos y su abordaje educativo cultural tienen de por sí una connotación política.

La vida comunitaria y solidaria, la indagación de la realidad frente a una pluralidad de perspectivas, la articulación de diferentes tipos de conocimientos y saberes, el juego con sus impactos y potencial

transformador, las prácticas de cooperación e integración grupal y el reconocimiento de la complejidad del mundo que habitamos, las experiencias de extensión, socialización e intervención de proyectos -contrarias a las tendencias hegemónicas actuales de «comprar la receta»- resignifican los aportes de las Ciencias Sociales y su enseñanza en diálogo con los aportes de otros campos disciplinares.

A continuación, se explicitan algunas **categorías** que transversalizan los aportes de las Ciencias Sociales al ámbito de las experiencias del ambiente.

Cotidianidad e identidades: la identidad es una construcción que es personal e individual y es, a la vez, social, colectiva e histórica. Es un proceso que se reafirma a lo largo de la vida y se nutre de múltiples identificaciones. La identidad es, sobre todo, un derecho a saber quién uno es, de dónde viene, a conocer la genealogía, pensar cómo se vincula con cada uno y comprender cuánto de eso está también en transformación. Las identidades colectivas refieren al sentido de pertenencia, a un «nosotras-nosotros», que se vincula además con un ambiente particular, «nuestra casa común», por haber nacido en determinado territorio, formar parte de una comunidad y desarrollar costumbres y tradiciones.

Comunidad y Conflictividad: existe comunidad cuando las acciones y determinaciones individuales afianzan el bien común y caminan hacia la consecución de objetivos generales, siempre que las personas intervinientes construyan acuerdos ejerciendo sus derechos con autonomía. Es importante recuperar esta idea, cuando se observan las comunidades que habitan el extenso paisaje histórico cultural santafesino y aquellas que se están conformando al calor de los conflictos sociales. De esta manera, se desnaturalizan las desigualdades y se reconocen las diversas formas de organizar y significar lo social como un modo de enriquecer los procesos de construcción y reconstrucción del mundo cultural del que forman parte.

Territorialidad: el territorio expresa las relaciones entre las sociedades y las naturalezas, sucesivas y superpuestas, que a lo largo del tiempo se ponen en valor por un grupo social y han otorgado identidad a un lugar particular. La territorialidad se interrelaciona con la idea del arraigo, entendido esencialmente como el modo en que se establece el diálogo con el lugar, con las personas y las vivencias. Así, el territorio es topografía viviente, donde la propia cultura se transforma en un propio lugar, que es parte del diario vivir.

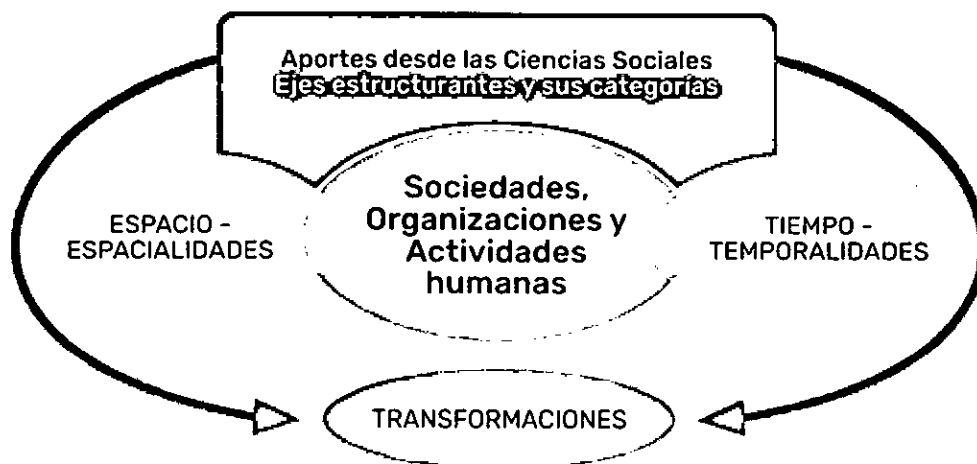
Multiescalaridad: se vive en un mundo cada vez más interconectado gracias a los artificios de la tecnología y las comunicaciones. Se habla de espacios sin distancias. Cuando se trabaja la multiescalaridad, se comprende el desarrollo territorial desde una visión más amplia al reconocer la necesidad de considerar simultáneamente las múltiples relaciones y papeles de las escalas geográficas en la explicación del desarrollo territorial y de sus políticas. Lo local, lo regional, lo internacional se piensa desde distintas perspectivas, de manera complementaria y no excluyente.

Cambio y Continuidad: los cambios se perciben en los objetos y elementos del paisaje, en el crecimiento de los animales y las plantas, en el crecimiento y desarrollo de los sujetos, en los procesos de construcción de las estructuras sociales, en la elaboración y construcción de artefactos culturales, entre otros. Es decir, el tiempo puede «observarse» a través de los cambios que ocurren en todo aquello que existe. En consecuencia, es preciso atender a la representación socio-cultural que se construye a medida que se adquieren las diferentes nociones temporales.

Memoria y patrimonio: la construcción de la memoria es un proceso subjetivo y, a la vez, colectivo, orientador del presente y del futuro. Uno de sus rasgos es su carácter dinámico, ya que se transforma de manera permanente, tanto por lo que se recuerda como también por lo que se olvida. Así, cada proyecto histórico guarda relación con su memoria. El patrimonio tangible como intangible, más allá de ser un valor que se transmite de generación en generación, es también un proceso creativo, dinámico y multidimensional, a través del cual una sociedad funde, protege, enriquece y proyecta su cultura.

Ejes estructurantes

Para abordar el ambiente, en tanto entramado social, natural y tecnológico, se enuncian los tres ejes estructurantes que organizan los aportes de las Ciencias Sociales, que se conciben interrelacionadamente:



- **Sociedades. Organizaciones y actividades humanas:** cuando se habla de sociedades, organizaciones y actividades humanas, se hace desde la interculturalidad, desde todos los modos de habitar y organizar la existencia, desde un directo vínculo creativo y creador con las «culturas». Las culturas pueden ser entendidas como el conjunto de elementos simbólicos o como las costumbres y valores de una comunidad asentada en un territorio. Las culturas se producen, se aprenden y se transmiten en la vida social.

- **Espacio-Espacialidades:** al hablar de diversas espacialidades y temporalidades, se reconoce una profunda transformación de la idea de lo histórico, lo geográfico, el progreso y la tradición, el devenir y el ser, la idea de cambio y permanencia, en fin, de todas las relaciones entre los sujetos y sus mundos.

- **Tiempo-Temporalidades:** este eje, integrado al de espacio-espacialidades, procura acercar la idea de que cada quien posee una historia que es única e irrepetible pero que, a la vez, tiene similitudes con las historias de otras y otros. Del mismo modo, las familias, las comunidades, la provincia y el país construyen y reconstruyen sus historias.

La aproximación a distintos pasados tiene como propósito que niñas y niños comiencen a desnaturalizar su mirada sobre contextos cotidianos y conocidos. Se trata de pensar que, así como es posible identificar cambios, también hay continuidades, es decir, ciertos rasgos que permanecen en el tiempo.

En este marco, la escuela asume el compromiso cotidiano de constituirse en «pasadora de la memoria» (Hassoun, 1996). La memoria nunca es repetición, sino reconstrucción compartida y en disputa, que tiene un lugar principal en la conformación de las identidades (Jelin y Lorenz, 2004). Suponen también una relación con el futuro, en tanto este se abre desde ciertas posibilidades que se imaginan en el presente y que están cargadas de historia.

Contenidos

Eje: Sociedades. Organizaciones y actividades humanas

- El reconocimiento, ejercicio y promoción de los derechos de las infancias.
- Las relaciones entre las diversas actividades humanas que constituyen comunidades y sostienen formas de vivir.
- El reconocimiento de las funciones sociales de las instituciones, y de las prácticas culturales que se desarrollan en ellas.
- Las diferentes configuraciones familiares, en las diversas comunidades.
- La identificación, comprensión y valoración de acuerdos de convivencia, normas sociales e institucionales de la vida democrática en tiempos y espacios comunes.
- El reconocimiento del Jardín de Infantes como primer espacio público de las infancias: roles, funciones, acuerdos y normas.
- Los grupos, instituciones y actores sociales. La grupalidad como primera experiencia de lo social.
- La participación ciudadana en acontecimientos de la vida democrática.
- El reconocimiento de los diferentes tipos de trabajo. Los trabajos y los conocimientos que requieren. Los materiales, herramientas y maquinarias que se utilizan. Artefactos y dispositivos. La organización del espacio donde se desarrollan. Los derechos de las y los trabajadores: normas que los regulan y conflictos que se suscitan.
- La vinculación de la cosmovisión de los pueblos originarios del territorio santafesino con las formas de vida cotidiana.
- Lo intercultural: el arte y su valoración espiritual y colectiva, sus signos y significados. Los sistemas de creencias como proyecto colectivo de vida: festividades, tradiciones y valores culturales presentes.

Eje: Espacio-espacialidades

- El reconocimiento del ambiente «nuestra casa común» y las relaciones humanas. El cuidado de la salud y del ambiente.
- La idea de territorio y paisaje. La exploración del ambiente. La vida urbana y rural.
- El espacio vivido, percibido: el ambiente-territorio-cuerpo, casa, espacios sociales vitales. El espacio representado.
- La construcción de un saber ambiental respetuoso de las relaciones entre actividades humanas y los bienes comunes: el ambiente como un derecho humano.
- La organización y transformación del espacio en relación con las actividades humanas.
- La indagación de los problemas/conflictos ambientales que afectan la vida en el Jardín, el barrio y la comunidad, identificando causas y posibles abordajes.

- La exploración del paisaje, la identificación. Cambios y permanencias de los elementos que los componen y las formas en que se relacionan.
- La búsqueda de información en diferentes fuentes y la realización de entrevistas.
- La organización de la información y comunicación: uso de distintas formas de registro de la información, fotos y filmaciones.
- La observación de planos, imágenes satelitales, fotografías aéreas.

Eje: Tiempo-temporalidades

- La identificación y el respeto por las diferentes configuraciones familiares, en las diversas comunidades y temporalidades.
- El reconocimiento de las historias de las niñas y los niños, de las familias y sus comunidades. La socialización de la vida cotidiana de las familias y las comunidades.
- La reconstrucción de la memoria colectiva y los sucesos recientes, su reconstrucción a partir de diversas historias de vida. Las relaciones de cambios y permanencias: entre un momento del pasado y la actualidad; las desigualdades en relación a grupos sociales, al género y otras categorías.
- La participación en las festividades y conmemoraciones socio-históricas que son significativas para las comunidades, las localidades, la provincia y el país.
- El reconocimiento de los calendarios interculturales y efemérides significativas de la memoria comunitaria en el contexto de la historia regional.
- La valoración del patrimonio ambiental social y cultural: la identificación de las formas en las que el pasado se manifiesta en el presente. Los objetos como construcciones socio-culturales, objetos antiguos que conservan las familias, que se preservan en los museos, placas, estatuas y monumentos en las plazas, sitios de memoria, edificios históricos de la localidad, entre otros.
- Los museos como puerta de entrada al conocimiento histórico social. Las fuentes pictóricas, fotografías, fragmentos de películas y documentales. Los relatos e historias orales en la transmisión sociocultural.
- El reconocimiento de las fuentes del pasado y sus huellas presentes en el espacio vivido. El respeto y la valoración por las diversas tradiciones, símbolos, lenguajes y expresiones culturales. Mojones³⁷, huellas, rutas ambientales histórico culturales de los pueblos.

Aportes desde las Ciencias Naturales

En la Educación Inicial se ofrece a las infancias la posibilidad de explorar, organizar, ampliar y enriquecer sus miradas sobre el ambiente brindando oportunidades para su alfabetización cultural.

En este primer tramo de educación obligatoria se propone ampliar y enriquecer los conocimientos y experiencias que las niñas y los niños construyen fuera del ámbito escolar, en el seno de

37 Mojones como huellas significativas, por su valoración colectiva, ambientales, históricas, culturales. Son "los territorios del tiempo", por ende, dejan de ser solo fechas en el calendario y se manifiestan como materialidades identitarias revalorizadas, recreadas que construyen presente del pasado. Los mojones pueden ser objetos, rutas, paisajes, obras de arte, expresiones culturales, entre otras.

sus familias y de sus comunidades de pertenencia con sus costumbres, creencias y lenguajes. El conocimiento cotidiano del ambiente natural está organizado sobre el conjunto de ideas que las niñas y los niños fueron elaborando sobre el ambiente y los fenómenos naturales a partir de sus experiencias y percepciones diarias, alentadas por su curiosidad y su imaginación.

La Educación Inicial se propone ofrecer a las niñas la posibilidad de interactuar con objetos, personas, situaciones o fenómenos con los cuales no necesariamente toman contacto en el contexto familiar o social más cercano. Se trata de «mirar» con otros ojos aquello que resulta habitual y, a la vez, acercarse a otros contextos menos conocidos. De esta manera, se da comienzo a la construcción del denominado conocimiento científico escolar en el contexto social del Jardín de Infantes mediante las interacciones entre la docencia y niñas, en torno a la cultura en general y los saberes que propone este Diseño Curricular.

Las propuestas en torno al ambiente natural apuntan a «generar situaciones de enseñanza que recuperen las experiencias de los chicos con los fenómenos naturales, para que ahora vuelvan a preguntarse sobre estos y a elaborar explicaciones utilizando los modelos potentes y generalizadores de las ciencias físicas y naturales» (MEN, 2004, p. 16).

Siguiendo a Kaufmann y Serulnicoff (2000), se entiende que el ambiente es un entramado socio-natural constituido por los componentes naturales y por las múltiples actividades sociales que los seres humanos desarrollan en relación a ellos. El ambiente es complejo y está en continuo cambio pero, a su vez, es posible reconocer en él la permanencia de algunos elementos que lo constituyen (Bernardi, Kaufmann, Serafini y Serulnicoff, 2015).

El ambiente es diverso no solo porque los escenarios naturales de la extensión santafesina lo son, sino porque las comunidades que lo habitan se caracterizan por la singularidad de sus costumbres, creencias e ideas. También es desigual, pues la distribución de los bienes materiales y simbólicos no es equitativa, lo que genera situaciones de injusticia e inequidad: «Por lo tanto, el conflicto social forma parte del ambiente así como la posibilidad, en algunas situaciones, de arribar a consensos» (MEN, 2015, p.12).

Al considerar la complejidad del ambiente resulta indispensable propiciar una mirada crítica tanto a sus componentes como a las múltiples relaciones que se establecen entre estos y el entorno. Se contemplan en su estudio los conflictos, las contradicciones o los desajustes que son inherentes a todo ambiente, para enunciarlos o describirlos, cuestionarlos, con el compromiso ético de transformarlos.

El ambiente constituye un sistema dinámico, atravesado por coordenadas espacio-temporales, en el que lo social, lo natural y lo tecnológico se imbrican mutuamente. Un adecuado abordaje del ambiente permitirá que las niñas y los niños se formulen preguntas, brinden respuestas diversas sobre la base de sus conocimientos cotidianos, exploren y comprendan un recorte de la realidad que les resulte significativo, organizando y reorganizando sus representaciones.

Se promueve que las niñas y los niños profundicen y organicen sus conocimientos desde una perspectiva exploratoria-descriptiva, es decir, que aprendan a observar, explorar y caracterizar los componentes del ambiente y reconocer sus relaciones. Como ámbito de experiencias de aprendizaje, se atienden y se alientan las preguntas espontáneas, que posibilitan la producción de nuevas ideas que emergen de sus experiencias con el ambiente a partir de la relación cuerpo-ambiente (manipular y explorar los objetos -oler, oír, tocar, tratar de desmontarlos y volverlos a construir-, observar los fenómenos naturales, pensar e intuir el «por qué» de los mismos, es decir, sus causas y efectos). Desde esta perspectiva es necesario superar el esquema dicotómico cultura/naturaleza; mente/cuerpo; objetividad/subjetividad, entre otros.

Esto permite a la docencia conocer si las infancias están interesadas en las características de lo que observan, en el funcionamiento de un dispositivo, en la búsqueda de semejanzas o de diferencias como expresión de cosmovisiones diferentes de las comunidades de procedencia. Estas serán instancias para enriquecer y precisar las preguntas proponiendo interrogantes acerca de ¿cómo es...?: ¿en

qué se parecen...?; ¿en qué se diferencian...?; ¿cómo funciona...?; ¿de dónde les parece que viene...?

Se pretende que se generen experiencias que dialoguen y pongan en valor múltiples formas de representación, de conocer y sentir el mundo natural desde las perspectivas intercultural y de aquellas que fundan la ESI: derechos, género y diversidades/disidencias.

Los enfoques que orientan el diseño de experiencias integradoras en el Ámbito del ambiente social, natural y tecnológico, favorecen que las niñas y los niños construyan una mirada más compleja al articular pensamientos, lenguajes, experiencias y saberes que pertenecen, tanto a las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Tecnológica como a otras formas de construir conocimientos como, por ejemplo, los diversos saberes ancestrales.

En síntesis, para que las niñas y los niños del Nivel Inicial complejicen, enriquezcan, profundicen y construyan nuevos conocimientos acerca del ambiente, es preciso que se involucren directamente con los objetos y fenómenos a indagar a través de situaciones de enseñanza que incluyan la observación, la exploración, el diálogo, la búsqueda de información, el registro, la comparación de datos y la comunicación de la información y la experimentación a través del juego en su capacidad de dar sentido al mundo (Sarié y Rodríguez Sáenz, 2022). De esta manera, se podrá favorecer el desarrollo de experiencias de aprendizaje potentes, inclusivas, equitativas, sensibles, subjetivas y, a la vez, emotivas para conocer el ambiente a través de múltiples lenguajes.

A continuación se explicitan algunas **categorías** que transversalizan los aportes de las Ciencias Naturales al ámbito de las experiencias del ambiente:

Diversidad y Unidad: la diversidad es lo que caracteriza a la naturaleza. Alude a la variedad de seres vivos, objetos, materiales y fenómenos naturales que forman parte del ambiente, con una multiplicidad de características diferentes. Una mirada desde la diversidad permitirá construir la idea de que la misma está formada por una gran variedad de personas, plantas, animales, objetos, materiales, clima, suelos, entre otros. El término unidad refiere a las propiedades comunes que tienen los elementos que constituyen un conjunto y que hacen que los mismos formen parte de él. Así, por ejemplo, el oro, el cobre, el plomo y el hierro, por ser metales, comparten propiedades en relación con el calor, la electricidad.

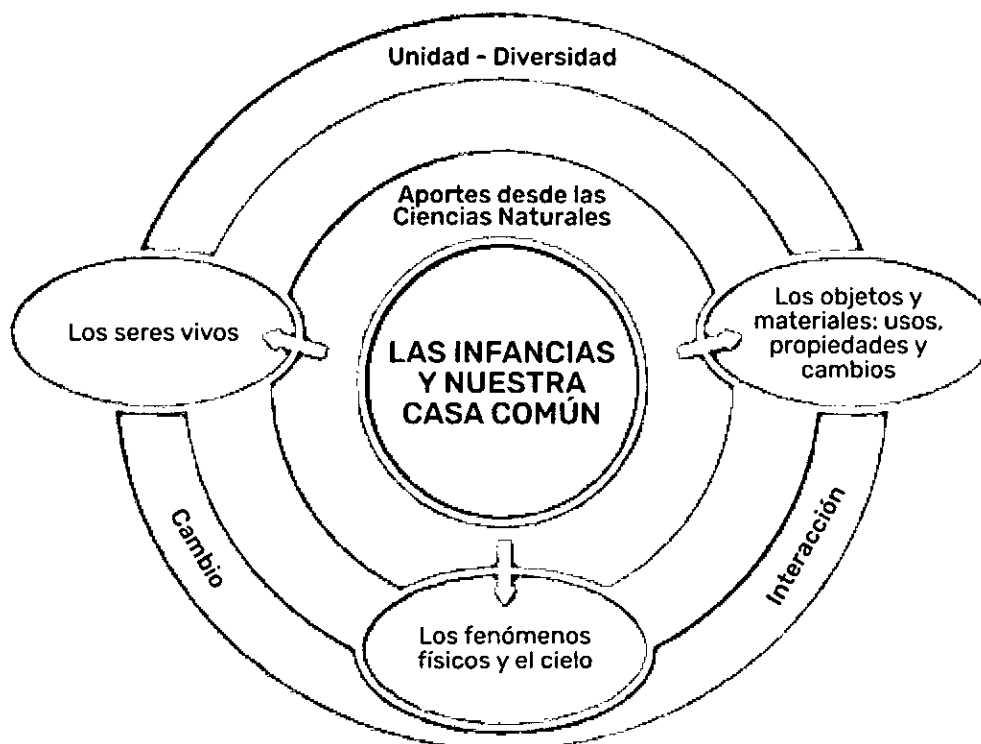
Cambio: los componentes del ambiente experimentan una serie de modificaciones a lo largo del tiempo: las plantas crecen; los vientos cambian de dirección; los metales se corroen; la temperatura sube; la Luna ocupa una posición diferente en el cielo; la pelota describe una trayectoria en su camino hacia el arco; las nubes se desplazan y modifican sus formas; la iluminación del Sol varía durante el día y también las sombras de los árboles. Estas modificaciones que pueden ser reconocidas por las niñas y los niños constituyen fenómenos de la vida cotidiana. Se dice que un componente sufre cambios cuando alguna de sus características o propiedades se modifican a medida que transcurre el tiempo.

Interacción: el término interacción refiere a la influencia mutua que ejercen entre sí los elementos que conforman el ambiente. Muchos de los fenómenos naturales constituyen una manifestación de estas influencias. Por ejemplo, la sombra que proyecta un árbol sobre el suelo es resultante de la interacción de la luz con un material opaco; la dirección de la luz cambia cuando pasa del aire al agua; el sonido de una guitarra se produce cuando se pulsan sus cuerdas. El reconocimiento de las interacciones entre los componentes del ambiente posibilita un acercamiento a su dinámica y a la identificación y valoración de algunos efectos de las acciones humanas.

Los ejes organizadores y los contenidos propuestos para cada uno de ellos, están vinculados con los conceptos estructurantes del área e incorporan saberes de las culturas populares y de los pueblos originarios de nuestra provincia.

Ejes estructurantes

Los contenidos a enseñar sobre los seres vivos, los objetos y materiales: usos, propiedades y cambios, y los fenómenos físicos y el cielo se seleccionan y organizan en torno a categorías que se denominan conceptos estructurantes del campo de las Ciencias Naturales: unidad y diversidad, cambio e interacción, que a la vez constituyen un marco de referencia para la organización de situaciones de enseñanza, la selección de actividades, los materiales educativos y su inclusión en los proyectos, unidades didácticas, talleres y secuencias didácticas.



En la figura se representan las categorías, ejes organizadores desde los aportes de las Ciencias Naturales al núcleo de integración: las infancias y nuestra casa común.

Contenidos

La observación sistemática, la indagación y la exploración del ambiente natural, el planteo de hipótesis, la experimentación, la descripción, la comparación, la búsqueda y registro de la información, entre otros, son constitutivos de los contenidos a enseñar e integran la planificación y desarrollo didáctico.

Eje: Los seres vivos

Este eje reúne contenidos de aquellos recortes del ambiente relacionados con la diversidad de los seres vivos que resultan significativos. La propuesta está centrada en la unidad y la diversidad de animales y plantas, sus interacciones y sus cambios. Esta aproximación al conocimiento de la biodiversidad se puede enriquecer con el abordaje de otros grupos de organismos como los hongos y líquenes. La división de este eje en tres apartados: las plantas, los animales y el cuerpo humano y el cuidado de la salud, responde a

un criterio de organización didáctica y de presentación de los contenidos a enseñar. Además, se abordan problemáticas y conflictos ambientales en relación con el cuerpo-territorio, y con las acciones individuales y colectivas comprometidas con el cuidado del ambiente y la sustentabilidad de la vida

Las plantas

- Su importancia para la vida «en la casa común». El ciclo de vida de las plantas. Condiciones para el crecimiento de las plantas: luz, agua, temperatura y suelo. Cuidados que requieren las plantas.
- Las partes de las plantas: raíz, tallo y hojas. Semejanzas entre los órganos y funciones.
- Diferencias entre los distintos tipos de tallos, raíces, hojas, flores, frutos y semillas.
- La reproducción de las plantas a partir de semillas y de otras partes como tallos, raíces, hojas.
- Árboles, arbustos, hierbas: diferencias. Árboles nativos y exóticos.
- Diferencias entre las plantas. Plantas acuáticas y terrestres según el contexto territorial. Plantas según sus usos: curativas, medicinales, alimenticias, aromáticas, entre otros.
- La importancia de la flora en la cultura de los pueblos originarios de nuestra provincia.
- Las plantas de la huerta escolar. Huertas escolares agroecológicas con participación familiar y comunitaria. Interacción: acciones de los animales sobre las plantas (hormigas, caracoles, babosas, lombrices).
- Cambios que sufren las plantas a lo largo del año y de su vida, y los que provocan en el ambiente.
- Algunos problemas y conflictos ambientales situados en el territorio, como por ejemplo: deforestación, monocultivo y pérdida de biodiversidad. Acciones individuales y colectivas comprometidas con el cuidado del ambiente.

Los animales

- La interacción entre animales y plantas. Animales de distintos ambientes. Los animales en la huerta escolar, en la plaza, en el estanque, en la laguna, en los humedales, en el monte cercano, entre otros recortes.
- Características externas, anexos tegumentarios, hábitat, alimentación, locomoción, reproducción (nacimiento de las crías: ovíparos-vivíparos y ovovivíparos) y comportamiento de animales vertebrados e invertebrados.
- Los animales que vivieron en el pasado remoto.
- El ciclo de la vida de los animales. Los cambios que sufren en las estaciones del año y los que provocan en el ambiente.
- La fauna en la cultura de los pueblos originarios de nuestro territorio.
- Algunos problemas y conflictos ambientales situados en el territorio: la pérdida de

biodiversidad, especies animales nativas y exóticas invasoras, caza y pesca furtiva. Acciones individuales y colectivas comprometidas con el cuidado del ambiente y la sustentabilidad de la vida.

El cuerpo humano y el cuidado de la salud

- El reconocimiento de la estructura general del cuerpo: cabeza, tronco y extremidades. Corporalidades diversas.
- Partes externas: características, nombres, semejanzas y diferencias. Cabeza, manos, pies, piel, pelos y uñas. Partes íntimas. El respeto y cuidado de la intimidad propia y de las y los demás.
- Localización de los principales órganos internos y sus funciones.
- Los huesos, músculos y articulaciones: funciones.
- Los alimentos y la alimentación adecuada y nutritiva. La alimentación como derecho. Inclusión de infancias con necesidades alimentarias específicas (por ejemplo, celíaca). La alimentación de los pueblos originarios del territorio.
- Órganos vinculados a la alimentación. Dientes: funciones y prevención de caries.
- Los procesos de gestación y nacimiento.
- Crecimiento. Cambios y permanencias en las distintas etapas de la vida.
- Algunos problemas y conflictos ambientales situados en el territorio y sus efectos sobre la salud.
- Enfermedades más comunes en la infancia.
- Promoción de la salud: hábitos para el cuidado personal y colectivo.
- Prevención de accidentes domésticos y escolares.

Eje: Los objetos y materiales: usos, propiedades y cambios

En este eje se organizan aquellos contenidos que posibilitan una mirada del ambiente centrada en la diversidad de características de los objetos y materiales, así como de sus usos, propiedades y cambios.

- Los objetos y los materiales en la vida cotidiana.
- Clasificación de los materiales según su origen (natural y artificial) y estados físicos (sólido y líquido).
- Los cambios provocados por el hombre o que ocurren naturalmente: la forma, el color, la textura, entre otros. Algunas interacciones entre materiales: absorción, mezclas y separaciones, soluciones.
- Relaciones entre las propiedades de los materiales y su uso: materiales que sirven para reflejar una imagen, producir y transmitir sonidos, o atraer otros materiales.
- Representaciones y relatos diversos de los pueblos originarios sobre el agua, el



suelo y el aire. Los materiales usados ancestralmente por los pueblos originarios de la provincia en la construcción de sus casas, vestimentas, herramientas, utensilios y en producciones artísticas.

- Algunos problemas y conflictos ambientales situados en el territorio: los residuos domiciliarios y basurales a cielo abierto, la escasez del agua. Acciones individuales y colectivas comprometidas con el cuidado del ambiente y la sustentabilidad de la vida.

Eje: Los fenómenos físicos y el cielo

Este eje aborda la exploración y descripción de algunos fenómenos físicos que se desarrollan en el ambiente cotidiano de las niñas y los niños cuando juegan con pelotas y globos; se hamacan; se deslizan por toboganes; sostienen un vaso con agua; sienten el viento en sus rostros y observan lo que produce en el entorno; ven caer la lluvia o variar la iluminación del paisaje durante el día; registran cambios en la forma de la Luna; escuchan ruidos y sonidos; se preguntan sobre las sombras y sus cambios.

Está orientado a la indagación de hechos que se producen en su entorno o en los que participan con sus acciones –como la producción de sonidos con objetos variados– y también con aquello que sucede en el cielo cuando lo observan desde la Tierra durante el día y la noche. Este eje constituye un primer acercamiento a temas de Astronomía infantil, a los fenómenos meteorológicos con los cuales las niñas y los niños están familiarizados y a las acciones que se realizan para actuar en un planeta con gravedad. Interesa que acompañen su desarrollo con la mirada proveniente de la cosmogonía de los pueblos originarios sobre el cielo, los fenómenos meteorológicos y la producción de sonidos con instrumentos musicales.

- Algunas acciones mecánicas entre objetos (empujar, levantar, arrojar, soplar, entre otras); el efecto de las interacciones sobre los objetos: movimiento, equilibrio, deformación, producción de sonidos y construcción de instrumentos musicales (cotidiáfonos). Las interacciones de la luz con los materiales: iluminación, colores, producción de sombras.

- El cielo visto desde la Tierra. El cielo nocturno y las estrellas. El día y la noche.

- Las variaciones estacionales o cambios climáticos y su incidencia en el ambiente. Los fenómenos atmosféricos (viento, nubes, arcoíris, precipitaciones: lluvia, nieve, granizo).

- Las representaciones, cosmovisiones y relatos diversos de los pueblos originarios de la provincia sobre los fenómenos meteorológicos, los movimientos del Sol y la Luna. Señales de fenómenos naturales (tormentas, sequías, buena cosecha, entre otros).

- Algunos problemas y conflictos ambientales situados en el territorio: inundaciones, sequías, quemas de los humedales. Importancia de la conservación de los bienes naturales comunes en la provincia. Acciones individuales y colectivas comprometidas con el cuidado del ambiente y la sustentabilidad de la vida.

Aportes desde la Educación Tecnológica

Como área de conocimiento en la Educación Inicial, recupera los saberes previos de las niñas y se compromete en la profundización del conocimiento del ambiente en la trayectoria escolar. Se inscribe en marcos normativos y se posiciona desde enfoques críticos, socioculturales y humanísticos. Se propone abordar contenidos relevantes del contexto natural y del entorno artificial, iniciando a las infancias en la cultura digital y promoviendo el interés por la exploración del ambiente para interactuar y aprender, intercambiar ideas, compartir actividades lúdicas, identificar situaciones riesgosas y solucionar problemas de la vida cotidiana.

La Educación Tecnológica como parte del ambiente social y natural en el ámbito de experiencia, considera que la técnica es una dimensión constitutiva del quehacer humano, interviniendo o accionando sobre el entorno (social y natural), para modificarlo o transformarlo. La acción técnica se configura, se potencia y realimenta con la capacidad simbólica de representar, procesar y comunicar resultados de los procesos tecnológicos, analógicos³⁸ y digitales. Los medios técnicos son signos y mensajes en sí mismos, cuyos significados se pueden desentrañar a través de la mediación técnica³⁹. Es importante iniciar una formación tecnológica sociocultural crítica desde edades tempranas, antes que la percepción del ambiente artificial esté velada y sobredeterminada por otros factores psicosociales hegemónicos, como la utilidad, la moda, la propaganda, el consumo o el trabajo.

Dentro del Ámbito de las Experiencias, el quehacer tecnológico permite a las niñas y a los niños desarrollar esquemas cada vez más complejos de inteligibilidad técnica, desde una percepción intuitiva, temprana, de manera simultánea con la adquisición de otras formas culturales. En este sentido, la evolución de la técnica demanda nuevas formas de aprender atendiendo a la necesidad de disminuir la brecha digital que implica procesar e intercambiar información impulsando nuevos aprendizajes, que requieren de alfabetizaciones tecnológicas acordes a los desafíos actuales impulsados por la cultura digital.

Se valora al juego como contenido cultural, que brinda la oportunidad de abordar el avance de los medios digitales y la hiperconectividad, desarrollar el interés por el aprendizaje por indagación, hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de la artificialidad, dando lugar a nuevas formas de relación que permiten un aprendizaje ubicuo⁴⁰.

Resulta relevante desde la Educación Tecnológica desarrollar mediaciones pedagógicas en propuestas de enseñanza que incluyan, de acuerdo a lo expresado por Orta Klein (2018), saberes relacionados con los modos en que los sujetos resuelven sus necesidades y transforman el entorno natural como resultado de su acción, incorporando dispositivos tecnológicos como elementos innovadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco se conciben prácticas con didácticas potenciadoras que favorecen las trayectorias individuales y colectivas para la construcción de nuevos conocimientos que ponen en juego procesos de pensamiento complejos en pos de lograr tempranamente el uso crítico de dichos dispositivos.

Se acuerda con Mariana Maggio (2020)⁴¹, que es fundamental desocultar las lógicas algorítmicas y aprender a crear tecnología para la construcción de una ciudadanía digital más plena. Desde este lugar del saber, la enseñanza se vuelve disruptiva al provocar interrogantes tales como: ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿qué hace?, ¿tiene solución?, para poner al descubierto cómo funcionan las cosas.

Las prácticas pedagógicas que apuestan a la Programación, la Robótica, la realidad extendida y a las tecnologías para la educación, posibilitan aprendizajes interactivos relacionados con el lenguaje algorítmico cuyo sustento es la secuencia lógica de los pasos a seguir para poner en cuestión aquello que usualmente no es tan evidente y resolver distintas situaciones problemáticas.

38. El pensamiento analógico es una forma de pensamiento que se basa en la percepción de atributos semejantes en cosas, seres, situaciones o eventos diferentes. Se lo considera como una forma de razonamiento inductivo. Consiste en asignar a un objeto poco conocido que se está investigando, las propiedades de otro objeto análogo que ya es suficientemente conocido. En la didáctica de la Educación Tecnológica es importante poner en juego el pensamiento analógico de los estudiantes, porque permite buscar semejanzas o analogías para representar los atributos de un objeto o sistema técnico por medio de comparaciones de distintas cualidades estructurales o dinámicas. De este modo, surgen similitudes entre sistemas que promueven la intuición, la comprensión y la apropiación de significados (Marpegán, 2021). Estableciendo una analogía respecto a la diferencia entre analógico y digital, se puede considerar dispositivo analógico a un libro formato papel (se accede secuencialmente a la información buscada) y dispositivo digital a un libro electrónico, o un hipertexto (se accede rápidamente a la información requerida -acceso directo a través de links-).

39. Entendida en Marpegán (2021), es un caso particular de la mediación que se manifiesta en los sistemas sociotécnicos, porque las acciones técnicas son «actividades humanas mediadas», o sea, acciones intencionales realizadas por medio de un medio técnico (por ejemplo, un objeto técnico).

40. El aprendizaje ubicuo en líneas generales sostiene que prácticamente cualquier sujeto puede producir y consumir información (prosumidor), de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar. Representa un nuevo paradigma educativo que en buena parte es posible gracias a los nuevos medios digitales.

41. «Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación». Disponible en: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743/417>

Para el abordaje de esta propuesta se presentan las categorías y los ejes estructurantes, organizando conceptos específicos que se entrelazan y que impregnan a otros ámbitos de experiencias en su carácter de transversalidad.

A continuación se explicitan algunas **categorías** que transversalizan los aportes de la Educación Tecnológica al Ámbito de las Experiencias del ambiente:

El accionar de la tecnología como proceso sociocultural: los seres humanos han utilizado a lo largo de la historia su capacidad inventiva para crear un mundo de objetos (artificial) y modos de organizarse, a fin de procurarse bienestar y resolver sus problemas cotidianos. En ese proceso adaptaron y modificaron su entorno para generar cambios en el mismo. Comprender la problemática tecnológica, analizar productos, aprender a plantear y a resolver los problemas de la vida real, permitirán a los niños y las niñas comenzar a ver el mundo creado como sujetos críticos y mejorar su calidad de vida sin perder de vista el entorno natural.

Comunicación e información: el intercambio de información y conocimiento es fundamental para la supervivencia, el desarrollo y el perfeccionamiento. Esto es posible gracias a la comunicación, proceso esencial a la condición humana. Los medios de comunicación masiva explican los notables progresos tecnológicos registrados en el campo de la transmisión de mensajes.

Procesos productivos y resolución de problemas: los productos tecnológicos son aquellos que responden a las necesidades de los sujetos y se obtienen a partir de los diferentes procesos artesanales o industriales que implican la transformación de materiales. Se destacan las distintas tareas que efectúan los diferentes sujetos sociales en las organizaciones y en los nuevos perfiles laborales. Se inicia al niño y la niña en el conocimiento de las diferentes profesiones y oficios para identificar algunos de los aspectos que cambian con el paso del tiempo (Modelo 1 a 1, home office, trabajo compartido sincrónico y asincrónico, Programación y Robótica desenchufada, actividades desconectadas, entre otras) y aquellos que se mantienen.

Materiales del entorno cotidiano: en las actividades cotidianas se emplean una gran variedad de objetos que requiere de materiales adecuados para su elaboración. Algunos de estos materiales son naturales y otros artificiales obtenidos por la transformación del hombre. Desde el punto de vista de los procesos tecnológicos, se selecciona la materia prima teniendo en cuenta sus propiedades, su recuperación y reutilización de acuerdo al uso que se le dé.

Promover el conocimiento, la información, la participación ciudadana acerca de la transformación de los materiales utilizados en la vida cotidiana permite minimizar el impacto negativo que provocan los residuos (domiciliarios, industriales y patogénicos) que se desechan en el ambiente. Desarrollar una actividad mediada por la tecnología requiere conocer ciertas relaciones existentes entre conceptos tales como operaciones y medios técnicos; operaciones y materiales; trabajos y herramientas; materiales y propiedades. Se sugiere reflexionar sobre estas relaciones para reconocer, identificar y diferenciar acerca del uso de las herramientas y las máquinas en la elaboración de una tarea o actividad mecánica, cualquiera sea su aplicación, con el propósito de facilitar el uso crítico de la tecnología en la transformación de materiales.

Tecnologías digitales⁴²

La apropiación crítica de las tecnologías digitales requieren un proceso de alfabetización digital integral, mediante el cual se propicie la construcción de un conjunto de saberes que implican diversos lenguajes y recursos narrativos presentes en la dimensión de lo digital, lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad, la simulación y las prácticas de lectura y escritura del ciberespacio.

Algunas características de la alfabetización digital se basan en criterios que refieren a habilidades

⁴² Los aportes de las tecnologías digitales quedan sujetos a posibles actualizaciones e innovaciones emergentes, en el marco del Programa «Santa Fe más conectada» transformación educativa e inclusión digital – Gobierno de la Provincia de Santa Fe.

como buscar, organizar, utilizar, seleccionar, aplicar y evaluar la información. También supone la colaboración, la cooperación y la comunicación efectiva. Estas habilidades son:

- Uso correcto y responsable de los programas y aplicaciones (Apps)⁴³ de las nuevas tecnologías para la educación y la comunicación.
- Lectura e interpretación de textos, sonidos e imágenes (media), reproducción de datos e imágenes a través de la manipulación digital y evaluación y aplicación de nuevos conocimientos adquiridos por las comunidades digitales.
- Búsqueda, selección, análisis, evaluación y comunicación de la información.
- Elaboración de contenidos y creación de recorridos y producciones originales tanto de forma grupal como individual.
- Trabajo en equipo: colaboración, cooperación, comunicación efectiva y capacidad para compartir ideas, expresiones e información.
- Desarrollo de la creatividad e innovación, a través de la resolución de problemas y el pensamiento crítico, planteando distintas formas de solución de situaciones problemáticas con el uso de dispositivos computacionales.
- Interactuar con diversos dispositivos que les permitan la recopilación y registro de información tanto analógicas como digitales.

Internet segura y entornos de aprendizajes responsables

La interacción con el ciberespacio y sus posibilidades como oportunidades de aprendizajes significativos requiere reflexiones éticas, que incluyen convenciones de responsabilidad, seguridad y solidaridad en las nuevas formas de la cultura participativa. El sostén y contención a través de una labor conjunta entre el Estado, la sociedad, la escuela y las familias propician el desarrollo de habilidades y autonomía responsable de las infancias. Esto promueve la colaboración y la creación de tramas de aprendizaje y la integración del ciberespacio en las prácticas de enseñanza, en tanto espacio fundamental de encuentro, construcción y circulación de saberes.

Las actividades basadas en entornos o en ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2016) constituyen una oportunidad para la exploración del ciberespacio, la selección de contenidos y la formulación de problemas, a partir de la observación de situaciones de la cotidianidad mediante la búsqueda guiada que promuevan la curiosidad, la improvisación, el descubrimiento y la imaginación. Esto genera una nueva forma de relación con el entorno, favorece la comunicación y el encuentro.

Es importante el trabajo interinstitucional -familia, institución educativa y otras- a fin de prevenir y evitar el Grooming, el Cyberbullying o la Ciberintimidación y el uso excesivo de las nuevas tecnologías. Asimismo, esta atención implica el cuidado, la seguridad personal y la de los otros en entornos digitales. Esto habilita a un uso adecuado y responsable de hipertextos, lenguajes, dispositivos, aplicaciones, medios audiovisuales y multimedia, así como también a mediaciones pedagógicas en entornos localizados y no localizados, utilizando didácticas desenchufadas, aula virtual y realidad aumentada (Google maps, Geogebra, salas de inmersión, entre otros).

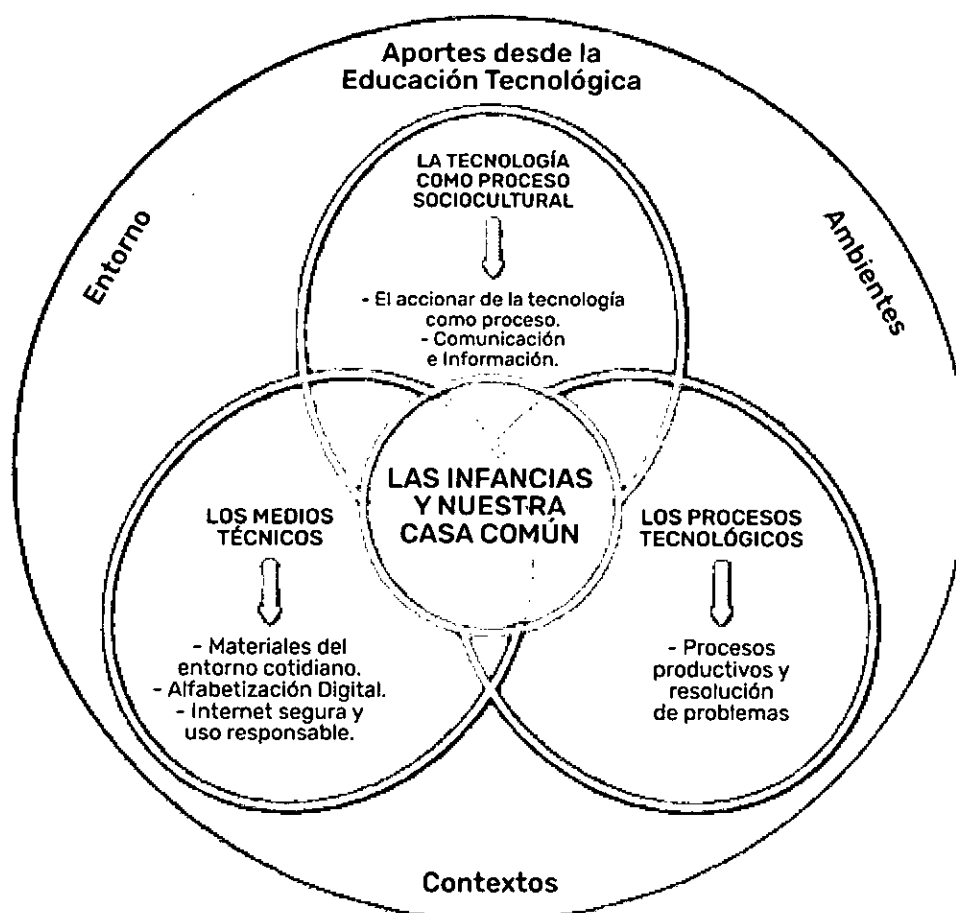
En referencia a las redes, estas no son solo un conjunto de máquinas conectadas por grupos de cables, sino también conjuntos de personas conectadas con un fin común (amistad, trabajo, petición de información, entre otros). En ellas se constituyen auténticas comunidades virtuales

43 En Informática, una aplicación es un programa diseñado que faculta a los usuarios realizar actividades diversas. Existe una gran variedad de aplicaciones, por ejemplo, aquellas que permiten con una computadora manipular textos, números, gráficos o combinaciones diversas de estos. Una aplicación móvil (app) está preparada para ser ejecutada en teléfonos inteligentes, tabletas (y otros dispositivos) que habilitan al usuario a llevar a cabo diferentes tareas y operaciones. Una aplicación web es una herramienta (Marpegan, 2021).

mediadas por la tecnología para aprender y enseñar, intercambiar ideas y experiencias, coordinar actividades y proporcionar la clase de identidad y los sentimientos de pertenencia al grupo.

Ejes Estructurantes

En la siguiente figura se representan, desde los aportes de la Educación Tecnológica, los ejes estructurantes y las categorías para la integración del ambiente: Las infancias y nuestra casa común.



Contenidos

Los contenidos a enseñar se seleccionan en torno a categorías tales como: el accionar de la tecnología como proceso, comunicación e información, procesos productivos y resolución de problemas, materiales del entorno cotidiano, alfabetización digital, internet segura y entorno de aprendizaje responsable, y se organizan en tres ejes estructurantes de la Educación Tecnológica.

Este marco de referencia orienta los procesos de selección y organización de situaciones de enseñanza para la construcción de unidades y de secuencias didácticas, a partir del abordaje metodológico basados en la observación sistemática, la exploración del ambiente tecnológico, el

HP

planteo de anticipaciones, la simulación, la representación, la secuenciación y la programación, la búsqueda y registro de la información como posibles configuraciones de estrategias didácticas, para el Nivel Inicial, enfocadas en proyectos y problemas (ABP), entre otras.

Eje: La tecnología como proceso sociocultural

La tecnología como proceso sociocultural implica una reflexión sobre la diversidad de los procesos, sus cambios y sus continuidades, y sobre los medios técnicos para entenderla como un constructo. Se piensa a sí misma no como la aplicación de contenidos a otras áreas y de otras áreas. Esta reflexión trasciende la lógica instrumental, puesto que considera el proceso tecnológico y a los medios técnicos como construcciones sociales en cada contexto geográfico e histórico cultural, de generación, uso y producción, como así también los efectos sobre el ambiente, y las consecuencias sociales para los sujetos intervinientes y para la población en general.

El accionar de la tecnología como proceso sociocultural

- Actividades cotidianas en trabajos que realizan las y los ciudadanos.
- Instituciones donde se llevan a cabo las diferentes tareas y oficios.
- Seguridad e higiene en los distintos ámbitos.
- Relaciones entre los sujetos que participan en el proceso sociocultural y las formas de organizarse.

Comunicación e información

- Proceso comunicacional oral en dispositivos de uso cotidiano.
- Procesos comunicacionales: textos manuales y digitales, lector de pantalla, lengua de señas, sistema braille.
- Puentes de comunicación entre pares que permitan el acercamiento y la expresión a través de lo escénico, lo lúdico y lo digital.
- Medios de comunicación tradicionales (radio, periódicos, libros, televisión, entre otros) y generacionales (computadora, tablet, celular, libros electrónicos, entre otros), individuales, masivos e híbridos. Funciones generales y específicas.

Eje: Los procesos tecnológicos

Los procesos tecnológicos son procedimientos complejos orientados a la consecución de cierto propósito que en la actualidad admiten variados sustentos físicos. Un proceso es pensado como un conjunto organizado de operaciones para lograr un fin (Linietsky y Orta Klein, 2010). Se entiende como operaciones a acciones o intervenciones sobre los insumos (materia, energía o información) con un propósito definido. Estas operaciones pueden reconocerse en procesos de comunicación, información, transformación, transporte, almacenamiento y retroalimentación.

Procesos productivos y resolución de problemas

- Proceso comunicacional oral en dispositivos de uso cotidiano.



- Procesos comunicacionales: textos manuales y digitales.
- Productos tecnológicos del entorno cotidiano que satisfacen las necesidades y demandas sociales.
- Construcción de estructuras simples y ensambles.

Eje: Los medios técnicos

Los medios técnicos se conciben en sentido amplio, teniendo en cuenta los tres aspectos que definen a una técnica o tecnología: los procedimientos o programas de acción (incluidos los textos técnicos), los soportes técnicos a utilizar y los conocimientos requeridos (Orta Klein, 2018). La finalidad de distinguir los medios técnicos de los procesos tecnológicos tiene también un objetivo didáctico: las operaciones pueden realizarse con distintas tecnologías atendiendo a las particularidades regionales, la disponibilidad de recursos y las políticas que impulsan o restringen su utilización.

Materiales del entorno cotidiano

- Recursos materiales. Materia primas.
- Materiales. Clasificación según su origen. Propiedades de los materiales.
- Dispositivos, herramientas, máquinas relacionadas con la transformación y fabricación de productos tecnológicos.

Tecnologías digitales

- Exploración y manipulación de dispositivos computacionales (computadora de escritorio, laptop, tablet, celulares, pizarras digitales, entre otros). Hardware⁴⁴: la computadora (Memoria principal, Unidad central de procesamiento, Unidad aritmético lógica, Unidad de control), sus dispositivos periféricos (monitor o pantalla, teclado, mouse, impresora, lápiz óptico), dispositivos y soportes de almacenamiento (disco rígido, pendrive, memorias externas).
- Identificación, uso, experimentación y juegos utilizando las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para resolver cuestiones sencillas de los entornos cotidianos.
- Software⁴⁵: Programas y aplicaciones gratuitos para la inclusión educativa de niñas y niños con discapacidad intelectual, auditiva, visual y/u otros (audio, texto, imagen y sonido).
- Identificación de tareas realizables por el dispositivo computacional a través de la exploración y manipulación de diferentes aplicaciones. Uso correcto y responsable de los programas y aplicaciones (Apps)⁴⁶ de las tecnologías para la educación. Organización de secuencias y programación de actividades simples.
- Caracterización de los dispositivos computacionales en relación a otros objetos tecnológicos a partir de sus similitudes y diferencias.

44. Hardware: Es el conjunto de partes físicas, tangibles o materiales que componen un sistema informático, por ejemplo, una computadora.
45. Software es el conjunto de componentes no físicos: incluye programas o aplicaciones, instrucciones y reglas informáticas que hacen posible el funcionamiento de dichos dispositivos.

46. En Informática, una aplicación es un programa diseñado que faculta a los usuarios realizar actividades diversas. Existe una gran variedad de aplicaciones, por ejemplo, aquellas que permiten con una computadora manipular textos, números, gráficos o combinaciones diversas de estos. Una aplicación móvil (app) está preparada para ser ejecutada en teléfonos inteligentes, tabletas (y otros dispositivos) que habilitan al usuario a llevar a cabo diferentes tareas y operaciones. Una aplicación web es una herramienta (Marpegan, 2021).

- Diseño e implementación de Programación y Robótica desenchufada: Algoritmos de secuencias lógicas lineales simples y con obstáculos. Programación y Robótica utilizando pilas bloques.
- Organización, diseño e implementación de Algoritmos⁴⁷ utilizando lenguaje simbólico, emuladores⁴⁸ físicos y/ o virtuales.

Internet segura y uso responsable

- Redes informáticas: reconocimiento de elementos que conforman una red (dispositivos, conexiones y mensajes) por medio de situaciones lúdicas.
- Identificación de dispositivos que pueden ser conectados a Internet.
- Seguridad en redes. Reconocimiento de métodos comunes de protección de acceso a dispositivos computacionales (contraseñas, huella digital, patrones, entre otros). Privacidad de datos personales.
- Control parental: tiempo de uso de pantallas.
- Buscadores: criterios de búsqueda. Exploración de las funciones de guardado y recuperación de las producciones digitales.
- Realidad virtual y aumentada en el aula: usos y aplicaciones.

Orientaciones para la enseñanza del Ámbito de experiencias del Ambiente

Los contenidos propuestos para enseñar en este ámbito, se reconocen en una particular praxis cotidiana. Se despliegan integral y vivencialmente a partir de sus protagonistas en un territorio construido por las experiencias, lleno de sensaciones y vivencias, donde la propia cultura se transforma en un propio lugar, que es parte del diario vivir. En esta praxis, es pertinente pensar en la «historicidad del espacio y la geograficidad de la historia» como dimensiones inseparablemente constitutivas de lo social. Aprender el significado de la tierra, del territorio, para los que los viven, luchan y resisten en distintos tiempos, convirtiéndose en protagonistas de la historia, porque, como dice Milton Santos (2010) «el espacio es acumulación desigual de tiempos».

El tratamiento del tiempo-temporalidades es clave en el Nivel Inicial, a la hora de poder contribuir a que niñas y niños avancen en la construcción de referencias temporales personales, establezcan otras compartidas por el grupo, se apropien de algunas de carácter social y comiencen a elaborar una cierta idea de organización cronológica. Se sugiere hacerlas a través de las actividades a lo largo de la jornada en el Jardín de Infantes y a partir de vivencias personales, familiares, distinguiendo momentos de la mañana, la tarde o el descanso por la noche. Los grupos podrán abordar progresivamente referencias sociales, compartidas y necesarias para la vida en común: el horario de entrada y salida del Jardín, los días que se asiste o no, las efemérides con perspectiva de interculturalidad, las vacaciones, entre otros.

En relación con el desarrollo temporal de los hechos, trabajarán a lo largo del tiempo las ideas de sucesión (la relación de orden entre los acontecimientos, uno antes o después que otro) y de simultaneidad (algunos acontecimientos tienen lugar al mismo tiempo en diferentes lugares). El avance en su comprensión se acompaña de la apropiación gradual del vocabulario a la hora de

47 El Algoritmo es una secuencia finita de pasos lógicos o un conjunto de operaciones basadas en reglas o procesos definidos que deben efectuarse en un orden determinado, paso a paso (por ejemplo, un programa o plan de acción, una receta o instructivo), que permiten resolver una situación o dar solución a un problema (Marpegán, 2021).

48 Un emulador es un Software, Aplicación o Sistema que imita un programa o un dispositivo concreto.

poder relacionar «antes», «después», «durante», «cuándo» y «al mismo tiempo». Se trata de dar lugar a las apreciaciones infantiles más subjetivas de las duraciones, para poner a disposición instrumentos de uso social que permitan una proyección más objetiva, materializando de alguna manera el transcurso del tiempo.

En cuanto al espacio-espacialidades, es relevante recordar que este eje atraviesa la vida cotidiana y la hace posible, en tanto se entrama con tiempo-temporalidades. En la espacialidad vivida se anuda el tiempo pasado al presente, a la par que se yuxtaponen la escala global y local, como una síntesis que involucra las maneras de pensar, de sentir y de actuar de los diferentes actores sociales, en una permanente redefinición.

Por esta razón, la enseñanza del espacio se convierte en una apuesta para construir futuros posibles, que no se cierran en un destino escrito de antemano, sino que habiliten alternativas desde la alteridad, que lleven a asumir responsabilidades colectivas sobre lo social y lo natural. El paisaje, como categoría analítica, resulta significativo para desarrollar las nociones espaciales en el Nivel Inicial, pues remite a la dimensión observable y fisonómica del espacio geográfico y, por ello, la del ambiente social, natural y tecnológico.

Los paisajes presentan una relación singular con el tiempo, pues «están siendo» históricamente (Gurevich, 2017). En ellos es posible identificar los diferentes procesos sociales que se fijan y acumulan en cada lugar, junto a las decisiones sociales que se plasman en una especie de simultaneidad temporal. También, es posible reconstruir y observar los procesos de transformación del espacio geográfico, atendiendo a su dimensión multiescalar y a las ideas, sentidos y acciones de las comunidades que los habitan.

De esta manera, el paisaje constituye una totalidad articulada, donde las funcionalidades concretas entran sujetos, relaciones y objetos particulares, que otorgan referentes empíricos y estimulan el reconocimiento de la propia participación dentro de este proceso colectivo. Por ello, no hay ningún lugar igual a otro. Sin embargo, estas condiciones específicas de cada paisaje se desarrollan en condiciones y contextos históricamente situados, con determinadas condiciones culturales, económicas, ideológicas, políticas y tecnológicas, que redefinen en el acontecer cotidiano una permanente configuración-reconfiguración de esa trama.

La complejidad del ambiente requiere pensar en recortes en clave didáctica, que inviten a su indagación y problematización, elaborando propuestas de enseñanza que integren los aportes de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la Educación Tecnológica.

La articulación de saberes, en manos de la docencia incluye aquellas mediaciones que tienen que ver con habilitar:

- el planteo de algunas hipótesis;
- la búsqueda de información de «primera mano», propiciando la autonomía de las infancias. Se sugiere la recolección de información a través de diversas fuentes: a partir de la observación directa; de entrevistas a informantes claves que visiten la sala, así como «en terreno», en las salidas educativas; la observación de imágenes fotografías, filmaciones, películas, documentales, en revistas, enciclopedias, páginas sitios Web;
- el registro de la información obtenida;
- la organización de la información;
- la comunicación.

A mirar el ambiente se enseña

La pedagogía del paisaje se convierte en una construcción metodológica que pone en juego una serie de habilidades y destrezas de lectura e interpretación visual para «leer», analizar y comparar las significaciones que nos devuelve el entorno.

El paisaje resulta interesante para desarrollar las nociones espaciales en el Nivel Inicial, pues remite a la dimensión observable y fisonómica del espacio geográfico y, por ello, la del Ambiente Social, Natural y Tecnológico.

Enseñar a mirar se convierte, para niñas y niños, en una posibilidad de descubrimiento y sorpresa que transforma lo cotidiano en objeto de estudio y re-significa lo conocido. Partir de la observación directa hasta el complejo conjunto de operaciones simbólicas incluidas en el acto de mirar, constituyen un camino propicio para desanudar las complejidades del paisaje desde su exploración. Salir a recorrer el paisaje es una alternativa para alentar la mirada microscópica (Reguillo, 2022)⁴⁹, que sostiene el extrañamiento como punto de acceso a nuevas formas de significar las experiencias cotidianas. En cada recorte visual se hace paisaje. Aquí es posible encontrar distintos objetos agregados a lo largo del tiempo que, relacionados entre sí, configuran su identidad. Estos elementos naturales y artificiales otorgan la materialidad del paisaje, que permite su localización, pero también involucran las connotaciones simbólicas que los atraviesan.

Como propone Silvia Alderoqui (2012), extranjerizar los paisajes conocidos lleva a encontrar interrogantes que movilizan búsquedas, ayudan a explorar los detalles, las historias y los recuerdos, permiten recuperar los personajes, visitar los espacios y reconocer las acciones que nacieron en la efervescencia de sus interrelaciones. Detenerse en los aspectos cotidianos, biográficos, que otorgan sentido a contextos socio-históricos más amplios, permite desplegar temáticas enriquecidas y complejas que le dan vida a cada lugar y proponen viajes hacia lo desconocido.

Entre las orientaciones para la mirada social del ambiente, es posible pensar, partiendo de la idea de experiencia, en «alquimotecas filoartesóficas» (Goicoechea; Ríos, 2021), que resultan de amalgamar la doble actitud experimental y constructiva que hacen posible que el alquimista y el pedagogo tengan mucho en común. Las y los docentes como los alquimistas, con sus propuestas de enseñanza, le otorgan forma distinta a la materia y los símbolos, los lenguajes, los objetos y artefactos cotidianos se resignifican y aportan nuevos sentidos. No hay recetas para esta actitud frente al mundo más que la curiosidad y el desafío de lo nuevo.

El propósito de contribuir a organizar, enriquecer y complejizar la mirada de las infancias sobre el Ambiente natural, social y tecnológico implica considerar de un modo particular la organización y el diseño de las situaciones de enseñanza en los proyectos, talleres o secuencias didácticas que ofrecen la posibilidad de desarrollar experiencias integradoras para explorar y conocer el ambiente. Como señalan Quiroz, Picco y Soto (2012): «El conocimiento, la observación y la exploración sistemática del ambiente, permitirá a los niños poder «leer» y conocer desde «la acción» y «la transformación» los entornos vitales cercanos y adentrarse en algunos otros desconocidos o lejanos».

A explorar el ambiente (también) se enseña

Para el abordaje de los contenidos se sugiere la problematización de los diversos contextos ambientales -urbanos, rurales- que se seleccionen para el diseño de proyectos, talleres, secuencias didácticas; la indagación; la observación; la exploración; la conversación; la búsqueda; la selección; el registro; la comunicación de la información a través de dibujos, listas, croquis, cuadros, fotos, tablas; la iniciación en el uso de instrumentos simples: lupas, pinzas, cucharas, varillas de distintos materiales, recipientes, redes de captura, coladores, goteros, entre otros.

49 «La mirada «microscópica» significa la posibilidad de producir «extrañamiento» frente aquello cercano con lo que convivíamos y que éramos incapaces de ver claro, la imagen puede reducirse a los ámbitos médicos o epidemiológicos, pero me parece que es mucho más potente y que, en la figura de la mirada «micro» y su tardío pero acelerado desarrollo en el siglo XX, encierra un conjunto de «enseñanzas» posibles sobre la mirada que mira lo cercano» (Reguillo, 2022, p. 12).

La sala, el patio, una huerta, la plaza, las visitas, las excursiones son momentos ricos de intercambio entre las niñas y los niños para conocer su riqueza léxica, las palabras propias de su comunidad de origen -como los nombres de plantas, árboles, animales, materiales, fenómenos atmosféricos- y la manera en que las articulan para expresar sus ideas y las relaciones que establecen entre ellas.

Las niñas y los niños aprenden, cuando en las exploraciones del ambiente, ponen «en acción» los saberes provenientes de la vida cotidiana, formulando anticipaciones que dan sentido al hacer. Es interesante que puedan comunicarlos, ya sea mediante el habla, el dibujo o desde la manipulación. Las ideas iniciales involucran los conocimientos previos, las creencias y las experiencias con el ambiente. Las exploraciones, las observaciones de lo que hacen entre pares y cómo lo hacen, los diálogos y las propias argumentaciones para sostener los saberes, generan las condiciones para que las representaciones se contrasten, se modifiquen, se amplíen o se reestructuren, promoviendo nuevos aprendizajes.

Se intenta que las niñas y los niños descubran los fenómenos naturales que acontecen en el ambiente; realicen acciones tales como mirar, tocar, probar, manejar, poner, sacar, dejar caer, arrojar, reír, imitar, repetir y muchas otras (Homar, 2016); y, además, formulen sus propias preguntas sobre ellos, los observen, describan y encuentren regularidades en la naturaleza.

Se propone que, para que las infancias profundicen su conocimiento del ambiente, se generen situaciones de enseñanza y actividades en las que los saberes que portan las infancias se pongan «a prueba» -explícitándolos, contrastándolos, contradiciéndolos, validándolos- de modo de utilizarlos en los procesos de comprensión e interpretación del ambiente. Asimismo, se privilegia la interacción entre pares y con las y los adultos significativos de su entorno (Weissman, 2016), siendo estas personas de la comunidad, fuentes de información indispensables para la construcción de nuevos conocimientos.

Algunas preguntas que orientan la tarea de enseñanza pueden ser:

¿Cómo es el ambiente? ¿Qué elementos lo constituyen? ¿Qué cambios se producen en él? ¿Qué relaciones se pueden identificar entre sus componentes? ¿Qué fenómenos naturales ocurren en el ambiente? ¿Cómo se relacionan las niñas y los niños con la naturaleza como parte del ambiente? ¿Cómo participan en los cuidados del mismo? ¿Cómo generar igualdad de oportunidades en relación al cuidado del ambiente? ¿Qué hábitos y saberes cotidianos se pueden propiciar para la formación ciudadana? ¿Qué elementos del ambiente constituyen parte de la identidad y de la historia de las infancias? ¿Cuáles son las prácticas, sobre el cuidado del ambiente, que sostiene la comunidad de referencia en la cual se encuentra la institución educativa? ¿Cuáles se practican al interior de la institución? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los cuerpos? ¿Qué significa tener derecho al acceso de espacios y lugares? ¿Cómo se gestan y nacen las y los bebés? ¿Cuáles son las cosmovisiones de los pueblos originarios sobre el ambiente? ¿Cómo promover el diálogo e intercambio equitativo entre las diversas cosmovisiones?

Por otro lado, se propone resignificar las rondas y espacios de intercambio con los aportes de la Filosofía para/con Niñas y Niños, generando comunidades de indagación que habiliten espacios para que piensen y digan lo que piensan, para escuchar y escucharse, para hacer preguntas (cualquier pregunta), donde no exista el «está bien» o «está mal», donde las niñas y niños puedan, con otros niñas y niños, preguntar, plantear y resolver problemas, investigar, sacar conclusiones, volver a dudar, reconocerse realmente libres. Ver más sobre esta propuesta en los Fundamentos pedagógicos y didácticos de Educación Inicial (apartado 8).

Acerca de la cosmovisión de las comunidades indígenas que habitan la provincia de Santa Fe

«Alrededor del fuego es el lugar donde se prolongan los saberes y sentimientos de nuestra cultura, allí los sabios abuelos nos dicen del valor y la importancia de la vida, del cuidado del monte y los ríos, del respeto a

la madre tierra. Desde el calor del fuego nos inculcan la confianza y seguridad de vivir en comunidad, cuidándonos entre sí para llevar con fortalezas la sabiduría de nuestra cultura. Las enseñanzas de los mayores llevan una alta carga espiritual dejando impregnados los saberes en el alma para siempre. Esta cosmovisión de nuestros pueblos originarios hace referencia a una relación espiritual con el universo, una convivencia de armonía con la naturaleza y todo lo que allí habita. Nuestro pensamiento nativo lleva la visión de ser parte de un todo y que ese todo constituye un tejido de vida espiritual donde estamos inmerso honrando y agradeciendo por lo que nos proporciona para la supervivencia de la comunidad. El monte nos alimenta con sus frutos, sus mieles, las diferentes carnes de los animales silvestres. El monte nos cura con las cortezas de los árboles y las hierbas medicinales, nos da leña y madera para la construcción de nuestros hogares. Extraemos fibras vegetales para las artesanías. Pero siempre nos han manifestado respetar y tomar de estos beneficios lo necesario sin destruir y abusar sabiendo que existen seres invisibles protectores a los cuales le pedimos permiso para ingresar y hacer uso de lo que nos brinda la naturaleza, ya sea el monte, el río.

El pescado es nuestra gran fuente de alimentación. Los ríos cerca de las comunidades han sido esenciales para dar vida, para beber, para la cocción de los alimentos, para el baño diario, para el juego de los niños. Cerca de los ríos también se amasa la tierra y el agua donde se fabrican las vasijas, tinajas y otros elementos útiles para los quehaceres domésticos. Los alfareros dejan a través de sus manos en el barro una impronta de paciencia y perseverancia.

A la tierra la consideramos madre porque nos brinda todo para nuestra permanencia y continuidad, a ella le rendimos ceremonias permanentes, celebramos y agradecemos con fogatas, música, cantos y danzas. De esta relación con el universo y la naturaleza nos nutrimos física, emocional y espiritualmente. Las enfermedades antes de ser físicas son primero espirituales, por eso los chamanes tienen que interactuar, para poder revertir aquello que ha alterado la salud. Ellos ven más allá de la realidad y hablan para sanar el espíritu en primera instancia. El pueblo originario considera que, en este plano viviente, lo que uno observa, lo que siente, lo que toca, pertenece a un contexto «donde estamos todos juntos». No existe la individualidad, ya que estamos todos conectados, no solo las personas, sino la naturaleza en sí. Todos de alguna manera tenemos una relación, pero quien transforma esta relación, son los cuatro elementos sagrados: agua, aire, tierra y fuego. Son sagrados porque gracias a ellos se da el desarrollo de la vida. No se da más importancia a uno que a otro, son complementarios y gracias a ellos la vida es posible. La tierra es de donde venimos y hacia ella vamos. El fuego, materializado en la luz del sol, la luna, las estrellas y el fuego en sí, nos permite ver con claridad todo aquello que está a nuestro alrededor y así proyectar. Podemos sentir su calidez y beneficios. El agua es fuente de vida, que se une a la tierra y, así, podemos producir con arcilla. El aire también nos da la idea de que hay un plano sublime, invisible, pero es quien rige la materia. El viento es canalizador de mensajes, es el que nos hace sentir que todo se mueve.

Es por esto que nuestra cultura en su matriz lleva lo mítico de los rituales. Alrededor del fuego también nos enseñan a descifrar el cielo nocturno, a hablar con la luna, a contemplar el mapa de las estrellas y las constelaciones, a las anticipaciones de las inundaciones o sequías, a escuchar los mensajes del viento, a comunicarnos con los sonidos nocturnos: la escucha, la observación y la paciencia son los pilares para la salud del alma y el fortalecimiento del espíritu.

Nuestra forma de ver y vivir en este mundo radica en el cuidado del territorio donde habitamos: «Nuestra casa común».

Ector Catori y Javier Cabrera (2023)
Representantes de las comunidades Qom y Mocoí

Algunas posibles experiencias integradoras

- Las experiencias integradoras para potenciar la formación de la identidad personal y social pueden llevarse a cabo desde propuestas lúdicas y juegos colectivos referidos a la exploración y experimentación personal de la identidad entre identidades diversas a partir del despliegue de formas de expresión y comunicación corporal. La articulación con otros ámbitos como el de experiencias estéticas permite enriquecer las formas de mirar la realidad, comprenderla y accionar sobre ella.

- El conocimiento de «nuestra casa común» involucra integralmente el tratamiento y resolución de problemáticas de todo tipo. Estas son instancias mediante las que el conocimiento, la observación y la exploración sistemática del ambiente, permiten poder «leer» y conocer desde «la acción» y «la transformación» los entornos vitales cercanos y adentrarse en algunos otros desconocidos o lejanos. Conocer el ambiente implica situar a las niñas y los niños en contacto directo con su entorno.

- El diseño y organización de las salidas educativas, los paseos, las excursiones, las visitas, los recorridos por el territorio conllevan tres etapas. La primera (antes de la salida) posibilita a las niñas y los niños expresar -oral y gráficamente- sus anticipaciones acerca de lo que piensan, acerca de qué y a quiénes van a encontrar, dictar a su docente las preguntas que quisieran realizar, comunicar por medio de dibujos sus representaciones, entre otras actividades, se desarrollan en esta primera instancia. Durante la segunda etapa (el desarrollo de la salida), observan de manera directa el ambiente natural, social y tecnológico; registran a través de diferentes lenguajes cómo es el paisaje sonoro, las expresiones de arte efímero, callejero, los grafitis, los afiches y tantas otras expresiones; observan los diferentes paisajes de cada contexto, sus habitantes, los artefactos-tecnologías que lo integran; y realizan entrevistas a referentes e informantes del lugar, espacio, o institución donde se realiza la visita. En la última etapa (después de la salida) sistematizan y analizan la experiencia en secuencias cronológicas del recorrido en bitácoras y registros gráficos, entre otras formas de plasmar la experiencia.

- Diseño y organización de actividades relacionadas a la búsqueda y selección de información, creación de juegos de educación vial y programación de la Robotita para realizar recorridos respetando las señales de tránsito. Diseño gráfico mediante la aplicación Paint, Paint 3D, entre otras actividades. Lectura de información a través del código QR tanto en objetos - bienes culturales (libros, folletos, almohadones literarios, diarios de experiencias, entre otros) como en visitas presenciales y virtuales a museos, acuarios y distintas instituciones de interés para la Educación Inicial.

- El abordaje de lo intercultural, así como el reconocimiento de la afrodescendencia como componente identitario, permite cruzar la cotidianidad con experiencias de culturas diversas que pueden generar nuevos disparadores. Un viaje por los tiempos y los espacios distintos provoca situaciones y expresiones inéditas. El rescate de representaciones desde vivencias directas e indirectas con otras formas de vivir, de sistemas de creencias y nuevos lenguajes, ponen en centralidad el poder del asombro como experiencia de aprendizaje y formación.

- Los juegos de dramatizaciones reconstruyen distintos ámbitos de la experiencia social cercana y también ampliada a «otros mundos posibles», ligados a situaciones reales y ficcionales. El abordaje de mitos locales y regionales y los juegos tradicionales revalorizan el universo simbólico de las comunidades y permiten la integración de aspectos relativos al movimiento, los ritmos, el desarrollo del lenguaje y la complementariedad en los roles, desnaturalizando estereotipos de género en una mirada histórica-revisionista.

- El calendario de celebraciones locales, provinciales y nacionales, incluso las conmemoraciones internacionales, movilizan la organización de ferias de trajes típicos, comidas, expresiones musicales, danzas propias de las comunidades que conviven en el mismo territorio. Estas son instancias que vinculan el Jardín de Infantes con la comunidad. Se puede ampliar la exploración con la visita organizada a museos con la posibilidad de proyectar una creación colectiva en la sala. La producción de roperos de época y los viajes en el túnel de los tiempos y los espacios son experiencias que contribuyen a las relaciones de conocimiento, valoración y encuentros interculturales.

- Para la vinculación del Jardín de Infantes con espacios públicos del territorio, se propone utilizar dispositivos digitales, tales como tablet, Robotita, proyector y grabadora de voz. Permiten interactuar entre el contenido y la herramienta digital, generando y potenciando nuevos conocimientos como la ubicación y descripción de los lugares de la plaza

- La exploración de los cambios y transformaciones del propio cuerpo y en relación con los de las otras y los otros, puede darse a través de variadas propuestas tales como expresiones iniciales a través de dibujos, gestos, modelado, realización de mediciones, observación de fotografías y radiografías, conversaciones con referentes claves de la comunidad, entre otras. Durante el trabajo con fotografías de distintos momentos de la vida, a partir del nacimiento, las infancias construyen una idea sobre cómo se modifican sus cuerpos con el tiempo, nombran e identifican sus partes y reconocen los principales cambios, habilitando asimismo las diversidades de discapacidades, genéricas y corporales no hegemónicas.

- Las experiencias que propicien la exploración de los fenómenos naturales que ocurren en la vida cotidiana permiten confrontar las anticipaciones con las observaciones y registros previos, como al calentar o enfriar materiales, al mezclarlos o separarlos, al empujar un cuerpo redondo, al dejarlo deslizar por una rampa, al patear una pelota, al amasar, entre otras. Al explorar qué sucede con ciertos materiales, las niñas y los niños pueden reconocer cuáles son sus características y propiedades, qué cuidados se deben tener al manipularlos, qué acciones se ejecutan con ellos y cómo cuidar el ambiente.

- Otras experiencias que resultan significativas son los talleres de construcción de objetos y juguetes con materiales recuperados, brindando la posibilidad de desarmar artefactos, organizar sus partes y realizar su rearmado; observar cómo funcionan y qué componentes tienen; relatar una secuencia, un procedimiento o un desarrollo; describir las formas de los objetos, sus colores, sus huellas, seguir sus recorridos, pensar en otras posibles direcciones o trayectorias; experimentar con los materiales y los procesos mediante el juego, las dinámicas de la carga y descarga de objetos, el transporte y los medios de transporte, las funciones de los objetos y sus desplazamientos; participar en la anticipación de situaciones en las cuales tengan la posibilidad de resolver problemas sencillos del entorno.

- Las experiencias integradoras para la construcción de efemérides como fábricas de símbolos, de historias y memorias, en las que el arte y todas sus posibilidades tienen aquí su máxima expresión pueden ser un momento especial de integración y socialización de producciones. Espacios y tiempos pensados para la integración de propuestas posibilitan intervenciones artísticas, lúdicas, espontáneas, en las que los niños y niñas, junto a la docencia tienen un rol fundamental en su organización y disposición. Desde esta propuesta curricular, el abordaje crítico de las efemérides permite interpelar los actos escolares, las rutinas y pensar también en fechas alternativas, el protagonismo invisibilizado de la participación y lucha de mujeres en la historia, para dar cuenta de otras miradas, otras formas de pensar y sentir, otras perspectivas, para constituir verdaderos talleres de producción y creación comunitaria y cultural.

- Otra posibilidad es proponer a las niñas y los niños la construcción de recorridos con secuencias para resolver y obstáculos que superar utilizando soluciones sencillas. Este trabajo colaborativo en la sala puede ser grabado (con previa autorización de las familias a cargo) con algún dispositivo tecnológico para ser compartido en redes familiares y/o subido a la plataforma institucional. Este trabajo se recomienda también a la hora de programar y diseñar visitas a negocios como la panadería, la heladería, el supermercado, entre otros, en la manzana del barrio de la escuela o en sus alrededores. Con esta propuesta se pueden recuperar algunos aspectos y recordar las distintas instancias vividas como: cantidad de negocios, proceso de

elaboración de los productos, traslados, transportes de los mismos, visualización e identificación de alimentos en etiquetas, distinción de los alimentos saludables y ubicación de los alimentos para las infancias y para las personas adultas.

- Las salas de inmersión como estrategias pedagógicas brindan beneficios sustentados en aportes teóricos como el aprendizaje experiencial, cooperativo, colaborativo y ubicuo para crear espacios y entornos alternativos donde conviven la realidad física y virtual. Requiere de una mediación pedagógica creativa para que las niñas y los niños experimenten sensaciones y emociones del contenido presentado a través de imágenes, iluminación y sonidos que confluyen en el momento de la ambientación del espacio y potencian la exploración del ambiente virtual en pos de lograr aprendizajes significativos. Invita a la creación de nuevos escenarios educativos para incentivar variadas sensaciones sensoriales con algunos recursos tecnológicos sencillos tales como una computadora, un proyector, una pared de color uniforme y un parlante... Las temáticas a presentar pueden estar relacionadas con obras de arte, muestras fotográficas, acuarios, animales prehistóricos...

- Las actividades de programación y robótica desenchufada promueven el pensamiento computacional y el lógico a través del diseño de secuencias ordenadas –algoritmo– que conducen a la toma de decisiones para la resolución de una situación problemática. Los recursos necesarios para la planificación de la actividad constan de un panel con recuadros para representar los recorridos, las flechas de dirección del control, las metas, los personajes que van a ejecutar y los que van a dirigir las secuencias, en este caso las niñas y niños. Se pueden mezclar secuencias lineales y bifurcaciones dependiendo de las actividades programadas, estas pueden estar relacionadas al tema de los alimentos, reciclado de residuos, higiene, entre otros.

- Las experiencias que se enmarcan en estos entornos de enseñanza y aprendizaje consideran la posibilidad de resolver problemas para diseñar objetos (diseño gráfico-analógico-digital). Se puede proponer, por ejemplo, la construcción de juegos ópticos simulando «las máquinas del cine»⁵⁰, con materiales concretos, entre ellos taumatropos, zootropos y folioscopios, como también combinaciones entre representaciones de niñas y niños en el plano o tridimensionales, con el uso de dispositivos móviles o tablets, para dotar de movimiento a las imágenes. De esta manera, se transfieren conocimientos sobre las características de los materiales, al seleccionar los más convenientes según el diseño que se desee realizar.

El Jardín de Infantes se configura como un espacio de memoria para la construcción de lo común, como lugar de lo público que recupera todas las singularidades, al otorgar sentido a las experiencias y a lo intergeneracional en la búsqueda de un nuevo modo de ser, poder ser y estar en el mundo. Esta condición se puede desplegar si se leen los contenidos como «herramientas». Se sostiene que los contenidos tienen un lugar importante en la acción educativa y en la vida cotidiana. Es necesario pensar las propias relaciones con esos contenidos que interrogan e interpelan permanentemente y, por otro lado, generar las condiciones para una relación vivificante, cotidiana, insistente con aquello que se quiere transmitir (Moyano, Segundo, 2022).

Nuevas efemérides y actos escolares

Los procesos y contextos históricos consolidan el desarrollo historiográfico y su transposición educativa didáctica en el proyecto de gestión escolar y curricular. Ambos procesos, en líneas generales, van juntos y determinan las construcciones ideológicas y culturales de la identidad.

La narrativa escolar tradicional resulta de un «adecuado recorte» generalizado de las culturas. Los actos escolares –más allá de instituirse como protocolos oficiales de valor institucional– abren

⁵⁰ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2023), *Manual caja de Juegos Ópticos*

condiciones de abordajes críticos para pensar y conocer algunos tramos de la historia.

Desde este Diseño Curricular se propicia que las efemérides y los actos escolares se aborden como instancias de «investigación» educativa, sostenidas en un genuino protagonismo de las infancias; superen formatos estructurados en torno al escenario normativo, a los repertorios pre-diseñados y repetidos, a los rituales y relatos descriptivos basados solo biografías heroicas, que no incluyen a los pueblos como hacedores de su historia.

Algunas preguntas que invitan a reflexionar pueden ser: ¿Quiénes son las y los santafesinos, las y los argentinos? ¿Quiénes son las heroínas y los héroes? ¿Por qué? ¿Solo ellas y ellos forjaron nuestra identidad provincial, nacional? ¿Qué significado del «ser-heroína-héroe-hoy» se puede construir? ¿Qué pasaría si se entramara la perspectiva de género, de los pueblos originarios y afro-descendientes, configurando construcciones colectivas y plurales para abordar las efemérides? ¿En relación a qué objetos culturales se simboliza, construye y vehiculiza la historia común? ¿Cuáles se privilegian para ser leídos como testimonios de otros tiempos?

El espacio-espacialidad y el tiempo-temporalidad no pueden escindirse del presente que da forma y configura la memoria.

Incorporar nuevas perspectivas que puedan interpelar las prácticas tradicionales en torno a las efemérides y actos escolares tiene como propósito construir nuevos sentidos, más inclusivos, desde la pluralidad y la diversidad de identidades que hoy nos constituyen. Se sugiere ampliar la perspectiva desde los derechos humanos, el género, lo intercultural, para renovar un abordaje de las efemérides.

En las Jornadas de consulta del Diseño Curricular de Nivel Inicial la docencia santafesina manifestó:

«El diálogo con la ESI, por ejemplo, a través del proyecto institucional «Actos y festejos Escolares. La historia que no nos contaron», posibilita el desarrollo, conocimiento y debate de otras aristas de nuestra historia incorporando el rol femenino. Las niñas a través de la investigación pueden reconocer la importancia de distintas mujeres en los distintos hechos históricos. Junto a sus familias participan en talleres en los cuales se replican saberes desde una mirada compartida: las mujeres de plaza de Mayo, Mariquita Sánchez de Thompson, María Guadalupe Cuenca, Martina Céspedes, María Catalina Echeverría, María Remedios del Valle, Magdalena Macacha Güemes, Juana Azurduy, entre otras, que aportan otra mirada a los hechos históricos. Durante los encuentros con las familias y por medio del juego se construyen colectivamente saberes sobre los roles y acciones que se van modificando y aún perduran» (Voces 2023).

Otra propuesta enriquecedora es el abordaje de las efemérides en perspectiva ambiental, que pone en juego otros saberes, otras trayectorias, otras dimensiones de la realidad, otras biografías y problemáticas, otro modo de aportar a la construcción de la historia.

De la formalidad del acto tradicional a una experiencia lúdica y artística

El propósito es pensar situaciones de enseñanza como un escenario versátil, creativo y flexible.

Los intercambios grupales, el juego dramático, las experiencias directas, las entrevistas, las actividades de apreciación, producción y contextualización de diferentes obras de arte, las propuestas de indagación de espacios y objetos, el acceso a diversas y múltiples fuentes históricas, entre otras, son algunas posibles puertas de entrada a las efemérides para la Educación Inicial, donde juego, cuerpo y experiencia son vitales.

Las efemérides pueden ser organizadoras de proyectos, unidades didácticas o itinerarios institucionales transversales en los ámbitos de las experiencias propuestos en este Diseño. El abordaje

con niñas y niños se despliega creativamente abriendo múltiples posibilidades, entre ellas:

- Pensar un dispositivo lúdico que enmarque los acontecimientos y situaciones sociales del presente y su momento histórico de referencia.
- Crear metáforas, objetos o situaciones estéticas artísticas con sentido lúdico.
- Organizar intervenciones temáticas e itinerarios desplegados para la visita y participación activa de las y los estudiantes.
- Seleccionar textos, situaciones, imágenes desde una mirada revisionista interseccional para que se incorporen al proceso creativo lúdico, estético y artístico.

Transformar al tiempo pasado en mojones del presente

El desafío decolonial es que el calendario de efemérides cobre vida, materialidad vivencial en suelos y arraigos. Se propone territorializar las efemérides en mojones, rutas, huellas, lugares de la memoria.

¿Qué son los mojones? Son huellas significativas que, por su valoración colectiva, resultan ser ambientales, históricas, culturales. Son los territorios del tiempo, que dejan de ser solo una fecha en el calendario y se manifiestan en su concreta existencia. Materialidades identitarias, revalorizadas, recreadas, que resultan no solo de la identificación de un grupo social, pueblo, sino también de la construcción consensuada y crítica, del presente, del pasado.

Los mojones pueden ser objetos, rutas, paisajes, territorios, símbolos, memorias orales, obras de arte, manifestaciones culturales conmemorativas y festivas. Son producciones individuales y colectivas de significación comunitaria. Merecen ser recuperadas, reconstruidas y creadas a los efectos de darle vida presente. Son faros educativos situados que hacen justicia patrimonial al dar cuenta de lo olvidado, de lo marginado, de lo silenciado.

Los mojones se presentan como arraigo del tiempo en su suelo local, regional y nacional. Señas, logos, postas, estaciones del pensamiento compartido, visibilizando la arbitrariedad de lo que hoy se repiensa y pone en revisión, para construir una forma de producción fidedigna de la cultura.



Ámbito de Experiencias Es- téticas

**Teatro, Danza, Artes Visua-
les, Música, Literatura**

22

Fundamentación general

«Las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener a menos que se inscriban en un material que les dé, por lo menos, algún tipo de semipermanencia. Las artes como vehículos mediante los cuales se producen estas inscripciones nos permiten examinar con mucho más detalle nuestras propias ideas, independientemente de que surjan en forma de lenguaje, de música o de imagen visual. Las obras que creamos nos hablan y, en su presencia, nos convertimos en una parte de una conversación que nos permite ver lo que hemos dicho»

Elliot Eisner (2004)

La LEN N° 26.206⁵¹ otorga a la Educación Artística un lugar relevante en la política educativa, en tanto promueve la comprensión del arte y la cultura como herramientas de inclusión social, destacando además el importante papel que juega el acceso a los bienes culturales en la construcción de ciudadanía.

El compromiso de una educación democrática, desde una perspectiva de derechos, es garantizar que las niñas y los niños hagan suyas todas las formas expresivas, sensibles y comunicativas que los constituyen y que comiencen a apropiarse de los bienes culturales que la humanidad viene construyendo, sobre todo los de su país, su ciudad, su pueblo, su lugar (Berdichevsky, 2017).

Es importante garantizar, desde el inicio de la trayectoria escolar, el derecho a vivenciar diversas experiencias estéticas en las que las infancias sean protagonistas. La convicción del derecho de niñas y niños a acceder al arte, lejos de concepciones innatistas sustentadas en «dones» solo de «algunos y algunas», implica ofrecer múltiples oportunidades cuyas tramas se tejen y entretejen en este ámbito privilegiado de encuentro polifónico.

Es necesario concebir una escuela que incluya las diferencias, profundice los vínculos y garantice mayor igualdad con propuestas educativas desafiantes que ofrezcan sentidos y significados a los aprendizajes. Las instituciones educativas son un espacio propicio para abrir el juego y ofrecer experiencias que amplíen horizontes de posibilidades. La intervención docente comienza al provocar el encuentro, al crear escenarios ricos, ambientes que estimulen y promuevan el interés y la experimentación, en los que cada una y cada uno puedan descubrir y desplegar sus sensibilidades, en definitiva, respetando sus derechos en la diversidad que alberga la multiplicidad y heterogeneidad de identidades. Al respecto, luego de compartir la lectura en la jornada de consulta, las y los docentes reflexionan: «Nos proponemos profundizar los modos de observar, de percibir el acto de aprender a pensar, otorgándole la posibilidad de vivir nuevas experiencias y de conocer y explorar nuevos horizontes» (Voces, 2023).

Se piensa una Educación Artística que atraviese todas las áreas de la Educación Inicial: experiencias estéticas que enriquezcan las formas de mirar la realidad, para comprenderla y accionar sobre ella; prácticas significativas que impacten en la subjetividad diversa de las infancias, que convoken a permanecer, compartir y convivir: «Crear mundos de sentidos en los que habitar, deconstruir y reconstruir subjetividades en un juego permanente en el que las artes ofrecen estrategias para la transformación social» (Carabetta y Duarte Núñez, 2018).

Planificar situaciones de enseñanza específicas de Educación Artística implica brindar saberes y procedimientos que permitan a niñas y niños ser protagonistas. Es fundamental que las prácticas pedagógicas se encuentren en diálogo con otros campos de conocimiento y sean atravesadas por las perspectivas de la Educación Sexual Integral, la interculturalidad, la inclusión educativa y la Educación Ambiental Integral.

Por esto es tan importante relacionar el arte con lo cotidiano, con el cuerpo, con el «estar siendo», como actividad experiencial, tanto en la percepción, en su creación y producción como en la

51 La Resolución del C.F.E. N° 111/10, en correlato con la L.E.N., aborda el ordenamiento de la Educación Artística en el sistema educativo argentino y redefine conceptos a fin de construir una visión compartida de la Educación Artística, que dé respuesta a los desafíos que plantea la contemporaneidad, en el contexto nacional y latinoamericano, para así poder establecer las bases y fundamentos sobre los cuales desarrollar estrategias y líneas de acción.

recepción. Concebir el arte como experiencia en la escuela es legitimar su papel formativo y postular a la institución educativa como ambiente para imaginar, crear y conectar con lo vital, con el entorno, con la identidad y con el conocimiento.

«Las canciones, la música, las obras literarias diversas, pinturas, cortometrajes, el juego con los títeres nos ayudan a construir los escenarios lúdicos para abordar cualquier otro contenido pedagógico. Son herramientas valiosas para iniciar, desarrollar o cerrar una clase, una actividad, un encuentro, un nuevo espacio de saberes» (Voces, 2023).

De esta forma, se participa, se conoce, se construye sentido y se recrea colectivamente. Ante la necesidad de contar, de mostrar, de definir lo individual, se amplían y profundizan los modos de observar, de percibir la realidad cotidiana. Cuidar de los cuerpos es alojar la otredad, asumiendo éticamente el cuidado y el respeto a las corporeidad de niñas y niños, en la diversidad de los contextos que habitan.

Esta es una invitación a reflexionar desde nuevos marcos conceptuales e incluir otras formas de aprender a pensar el arte y su vinculación con las diversas áreas de enseñanza, como lo expresa Michele Petit (2015, p. 139): «El arte en la escuela modifica las percepciones y los comportamientos frente a los saberes, a los métodos de aprendizaje y contribuye de manera determinante al acto de aprender a pensar». Se propone entrar en un diálogo que permita garantizar lo transdisciplinar como práctica pedagógica. De esta manera, la trama de nuevos conocimientos y el corrimiento de las fronteras de la especificidad artística permiten incorporar nuevas formas de trabajar, pensar y facilitar la vinculación entre elementos, pensamientos y estrategias de otros abordajes. Se trata entonces de conectar lo artístico con procesos culturales más amplios, dado que las manifestaciones artísticas, si bien poseen particularidades técnicas, formales y materiales que no pueden dejarse de lado, están estrechamente vinculadas con un proceso cultural y social.

Los paradigmas actuales de la enseñanza de las artes en la educación parten de un interrogante: ¿qué hacen las personas con el arte? Lo producen, lo aprecian, lo entienden como producto de un determinado contexto. El arte, entendido como campo de experiencias y conocimiento, debe ser enseñado y aprendido en tres direcciones: apreciación, producción y contextualización. Estos tres ejes propuestos por Eisner (1995) son comunes a todos los lenguajes estético-expresivos y orientadores para pensar las propuestas de enseñanza.

Al referirse a la apreciación como eje, se considera la necesidad de ofrecer a niñas y niños variadas oportunidades de entrar en contacto con «objetos artísticos» que se constituyan en producciones culturales con valor estético. Apreciar una producción implica realizar una «lectura» sobre lo percibido que involucra los diferentes modos de subjetivación de las infancias, visibilizando las sensibilidades y opresión de cuerpos no hegemónicos, al promover la criticidad de estructuras de género estereotipadas. Se la concibe como un proceso complejo que vincula percepción y cognición en el marco de la grupalidad. De esta manera, la construcción de sentido se realiza con elementos de cada una de estas instancias.

Respecto al eje de la producción, las propuestas apuntan a generar aprendizajes vinculados con cada lenguaje, haciéndolo. Se espera que en el ámbito de la Educación Inicial niñas y niños puedan apropiarse de los diferentes códigos y procedimientos específicos ampliando las posibilidades de expresión y comunicación. Es esperable, entonces, que las propuestas puedan brindar variadas oportunidades para la apropiación de los códigos. Animar un títere, ejecutar un instrumento, leer y escuchar un texto literario de la cultura oral y escrita, realizar una producción plástica y visual o generar movimientos danzados, son experiencias que evidencian de manera activa la necesidad de seleccionar materiales, elegir formas de hacer para un accionar conjunto y crear. El horizonte formativo es favorecer la creación de ideas y conceptos, la sensibilidad e innovación para resolver problemas y, además, impulsar la toma de decisiones en el marco de situaciones lúdicas.

Por otro lado, la contextualización vincula los modos de representación artística con el momento y el entorno de surgimiento. El arte como fenómeno social, político y filosófico constituye un emergente de

cada momento histórico y de cada comunidad. Conocer sus particularidades cargará de significación las propuestas y, a la vez, permitirá la identificación de los cambios y fluctuaciones del devenir.

La enseñanza de lenguajes artísticos en la Educación Inicial es pensada como posibilitadora de experiencias en las que priman la búsqueda, la exploración y la experimentación de sonidos, imágenes, palabras, movimientos y personajes, para hacerlos vehículos de la propia expresión y comunicación.

La mayor riqueza que tiene la provincia de Santa Fe está anclada en la diversidad cultural que la habita. El arte es el humus propicio para educar en el respeto a esa heterogeneidad. La educadora en arte de Brasil Ana Mae Barbosa (2003) postula que la Educación Artística abona el desarrollo de la percepción y la imaginación, permite aprehender la realidad del ambiente y desarrollar la capacidad crítica, como también asumir el compromiso con la diversidad desde una perspectiva intercultural.

Objetivos del Ámbito de las Experiencias Estéticas:

- Desarrollar la sensibilidad y el conocimiento estético-artístico de las infancias santafesinas en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran el territorio.
- Diversificar y expandir el repertorio de experiencias en el campo del arte, a través del acceso y la participación en el universo simbólico de las manifestaciones artísticas.
- Vivenciar los lenguajes artísticos para encontrar aquello que vuelve social, singular y único a cada sujeto, en comunidad, a través de vínculos con sí mismo, con las y los demás y con el contexto.
- Construir sentidos personales y colectivos a partir de procesos de apreciación, producción y contextualización mediante situaciones potentes y relevantes.
- Transitar experiencias estéticas en el marco de la imaginación y el juego, en interacción con la cultura digital.
- Participar en experiencias educativas en las que se respeten por igual los derechos de niñas y niños, sin estereotipos de género que promuevan desigualdades.
- Vivenciar oportunidades para el conocimiento y el respeto de corporeidades diversas y sus modos de expresión.

Categorías y Ejes estructurantes

En diálogo con los Principios de la Educación Inicial santafesina, que rescatan el protagonismo de las infancias, la globalización de los contenidos y la integralidad de las propuestas⁵², la transversalización de la ESI, la EAI y la Interculturalidad y, sumando la transdisciplinariedad del arte, se propone una organización que abone el encuentro de saberes. Con el fin de estructurar las propuestas de enseñanza, se nuclean los contenidos en torno a diversos ámbitos de experiencias estéticas. Es por esto que los ejes: apreciación, producción y contextualización⁵³ están presentes en experiencias en torno a las corporeidades y su vinculación con los lenguajes estético-expresivos y en relación con los objetos y materiales. Entendiendo a las corporeidades⁵⁴ como principal medio expresivo, las mismas ocupan un lugar pri-

52 Principios para la organización de la enseñanza, en Fundamentos pedagógicos y didácticos de la Educación Inicial.

53 C.F.E. Resolución N° 111/10 y NAP Educación Inicial (2006).

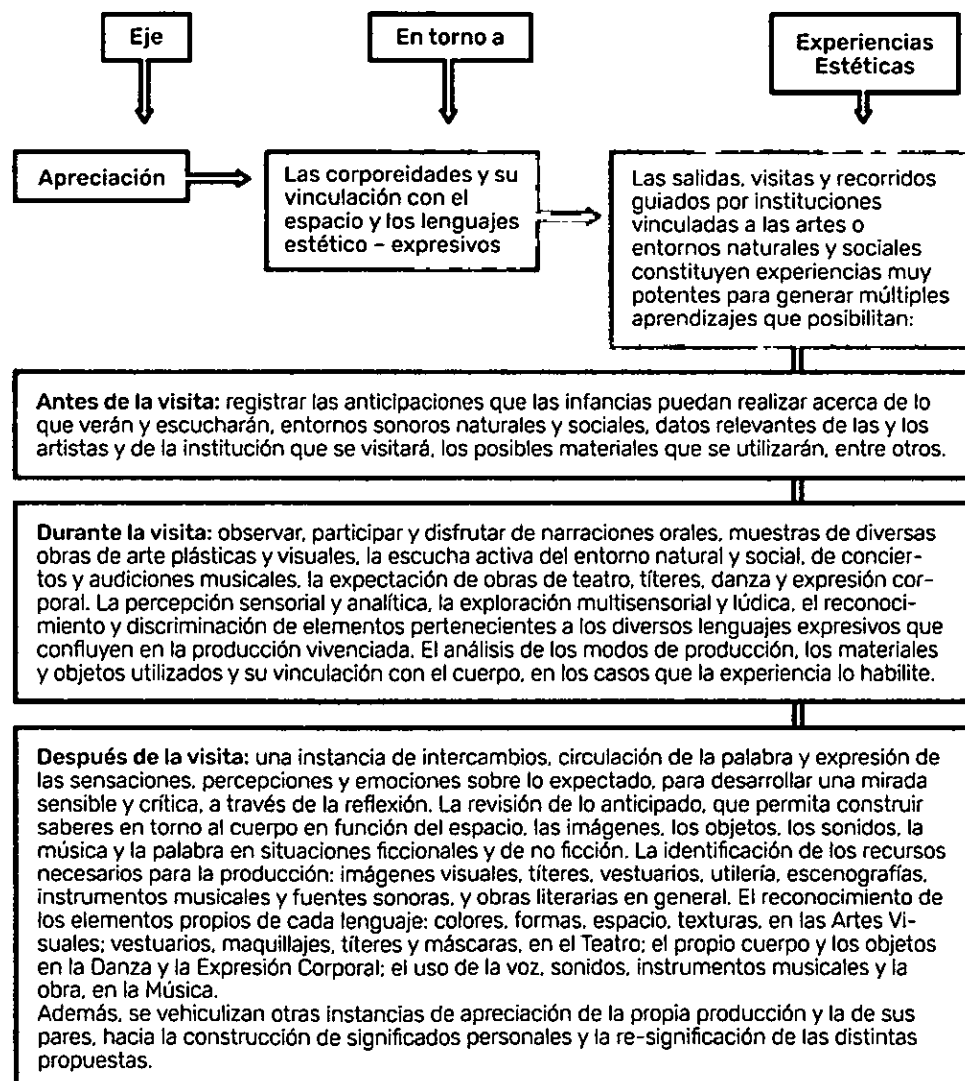
54 «Cuando hablamos de corporeidad hablamos de un cuerpo extendido en sus manifestaciones. Las manifestaciones son una muestra de la existencia de la corporeidad; en ese sentido, la corporeidad muestra, devela a un ser existencial, aún en grados diversos y diferentes de existencia (...). Cuando hablamos de corporeidades pensamos un cuerpo de la expresión y de la comunicación como una construcción cultural, que se materializa y elabora sobre el soporte dinámico de la vida orgánica y se percibe en un cuerpo extendido en sus manifestaciones. Es, a partir del contacto, los sabores, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, el rostro, los gestos expresivos, las praxias, etc., que el

mordial en cada experiencia y se constituyen en el puntapié inicial de cada propuesta.

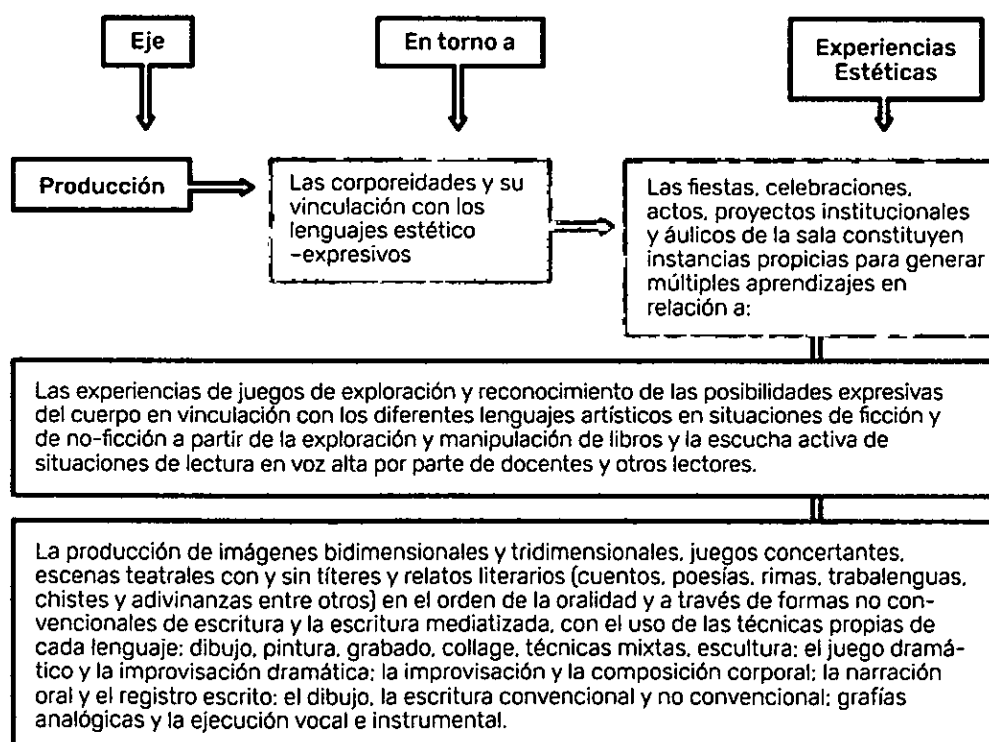
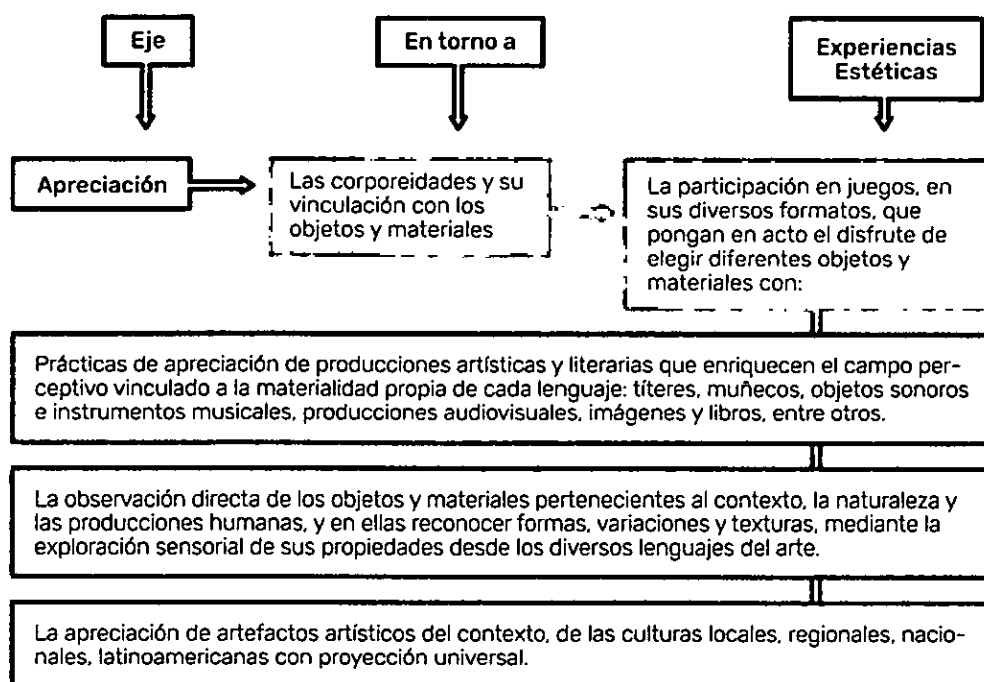
En las experiencias con relación a las corporeidades y su vinculación con los lenguajes estético-expresivos se espera que las propuestas de enseñanza se nucleen en torno a las infancias como protagonistas y su vinculación con las posibilidades estéticas y las formas de los lenguajes expresivos. En tanto, respecto a las corporeidades y su vinculación con los objetos y materiales, se vehiculizan experiencias en las que las infancias manipulan, accionan, modifican y se modifican al interactuar con la materialidad del entorno cercano.

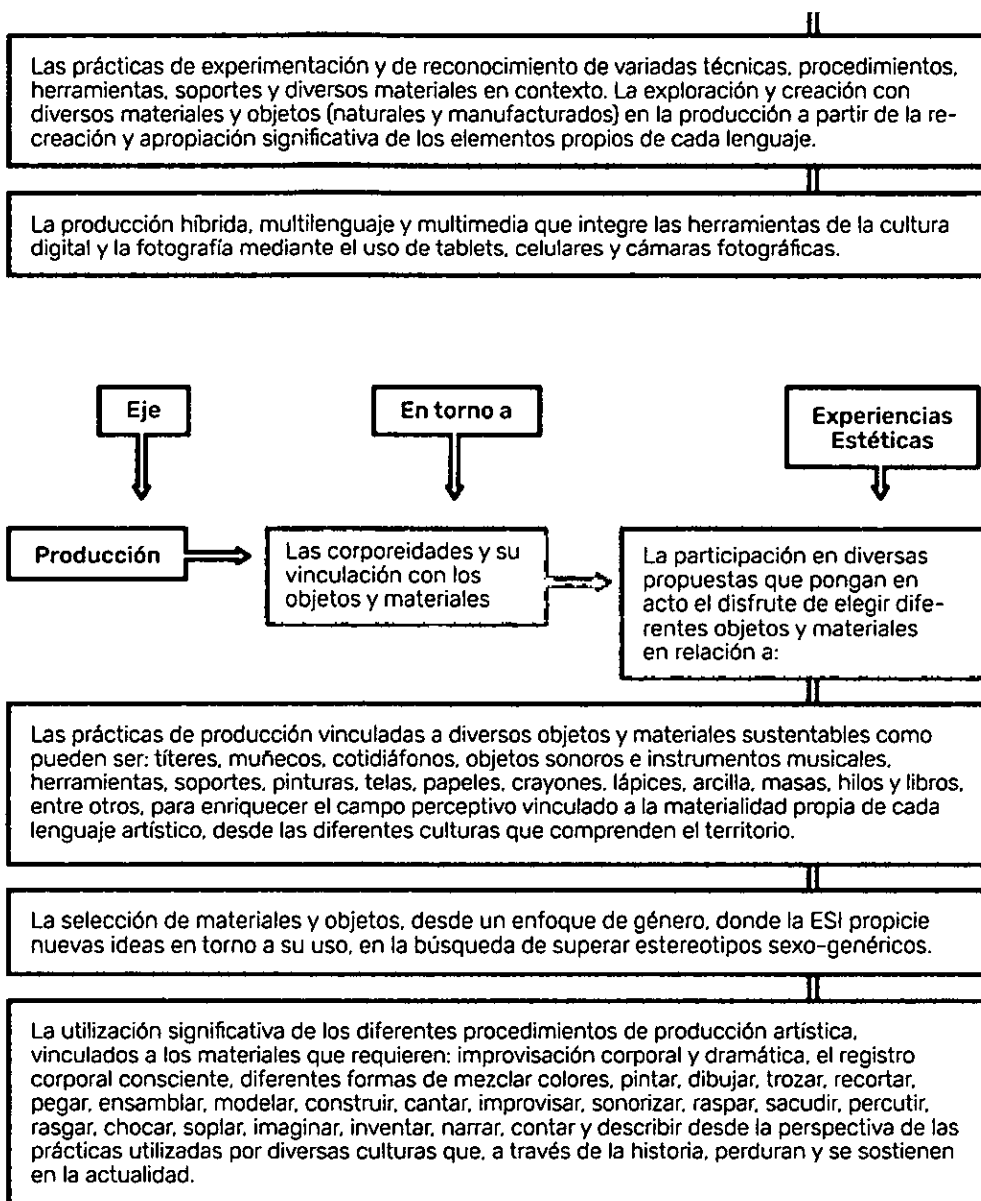
En el presente documento curricular se enuncian experiencias estéticas de manera genérica. Los procesos de organización y secuenciación, acordes a niveles de concreción curricular más específicos son desarrollados en forma situada y contextualizada en cada espacio de la Educación Inicial.

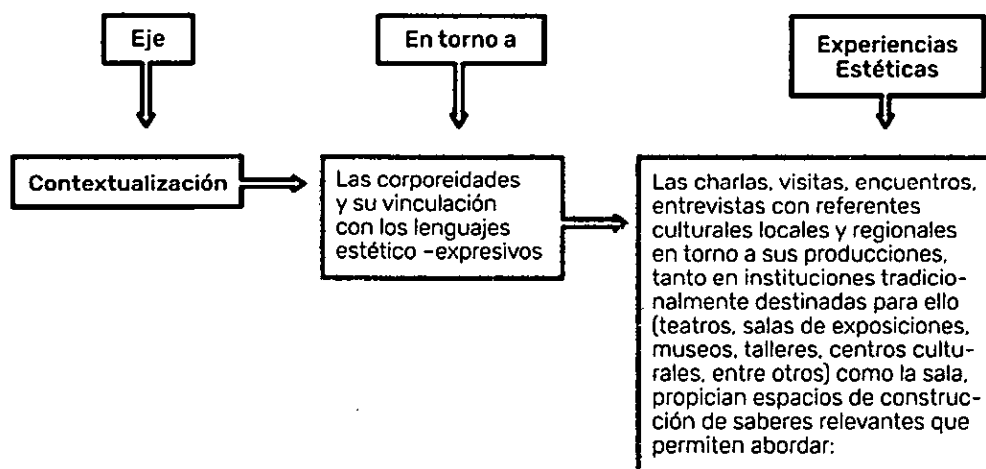
Posibles itinerarios de experiencias integradoras de los lenguajes artísticos



cuerpo cobra existencia (...). Decimos, entonces, que el cuerpo «es» en sus manifestaciones. La presencia de las manifestaciones corporales es la prueba de la existencia del cuerpo» Daniel Calmels (2022)



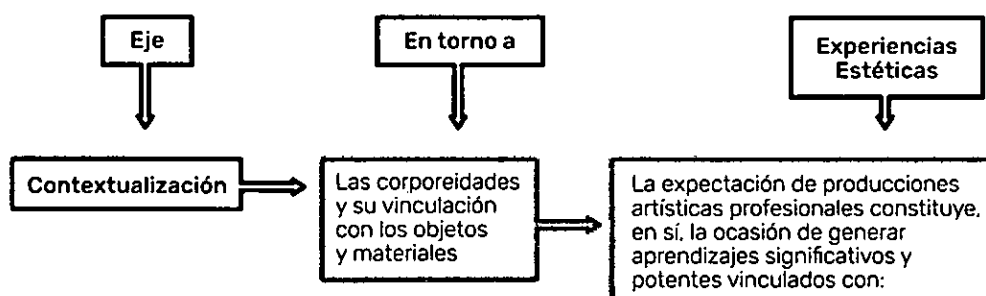




El hecho artístico como manifestación sociocultural: sus variables locales, su relación con el contexto y con todos los medios y soportes digitales. Las manifestaciones artísticas, sus protagonistas y la reflexión acerca de sus producciones en los contextos. El acceso a la información que brindan los entornos digitales permite situar la producción artística, en el contexto social, cultural, temporal y geográfico, en que fueron creadas.

La construcción del pensamiento crítico mediante la participación en diálogos en los que se aporte la opinión personal sobre lo esperado. La identificación de producciones artísticas populares: el circo, la murga, géneros musicales regionales entre otros, las danzas folclóricas, el grafiti, el mural, entre otros. La aproximación a los formatos literarios de tradición oral: nanas, rimas, trabalenguas, adivinanzas, rondas, coplas, cuentos tradicionales y folclóricos del territorio.

La identificación de los diversos lenguajes expresivos en las artes integradas: Artes Visuales, Artes Escénicas: Teatro y Danza-Expresión Corporal, Artes de la Música, Artes Literarias.



La iniciación en el reconocimiento y la identificación de objetos, materiales reutilizados y reciclados pertenecientes al entorno, en el marco de una relación respetuosa con el ambiente.

La iniciación en el análisis del uso de los objetos y materiales utilizados en la producción, en tanto elementos culturales que transmiten significados sociales en vinculación con el medio.

La manifestación de valores solidarios y de respeto ante la producción artística perteneciente a contextos diversos.

ff

Cuando niñas y niños participan de experiencias estéticas, además de vincularse con los lenguajes intervinientes, desarrollan determinadas habilidades propias y en particular de cada lenguaje⁵⁵. Producir en el ámbito de la Música, requiere de habilidades diferentes de las que se necesitan para producir en los ámbitos del Teatro, la Danza, la Literatura o en el de las Artes Visuales. Cada lenguaje artístico tiene sus propios modos de enunciación, dice y expresa de una manera particular. Todos son necesarios y se complementan unos a otros. Cada uno transmite lo que no puede ser expresado de otro modo y abre el juego a la imaginación y la fantasía. Como dice Patricia Berdichevsky (2009): «Arte, lenguajes artísticos, lenguaje plástico, disciplinas, conocimiento. Ni celda, ni cajones, solo llaves, puertas y ventanas a la libertad».

Teatro

«Eran niños que no recibían educación artística, y yo los preferí así, ingenuos y limpios. (...) ¿Cuál fue mi punto de partida? El juego»

Cossettini (1963)

Fundamentación

El Teatro, como práctica social, es una de las manifestaciones artísticas más antiguas de la humanidad. A través de esta representación simbólica, el teatro se convierte en un medio para explorar y comprender la realidad desde perspectivas alternativas.

Desde una perspectiva pedagógica y didáctica, el teatro adquiere una dimensión aún más enriquecedora. Cuando niñas y niños se sumergen en experiencias teatrales en el entorno educativo, están participando de un proceso formativo que va más allá de lo artístico. A través del teatro, despliegan procesos complejos de percepción, cognición, afecto, interacción social y puesta en acto de valores, todos fusionados en sus experiencias y creaciones escénicas.

En la primera infancia, el mundo es descubierto a través de la información sensorial y las emociones, procedimiento común con el teatro. En él niñas y niños construyen un espacio simbólico a través de las acciones. La mediación docente habilita dicho espacio y acepta lo que sucede como si no fuera ficción. En este sentido Ester Trozzo nos dice:

«Estas vivencias estéticas les permiten conocerse más a sí mismos y al entorno. Les ofrecen claves de comprensión que provocan sus hipótesis de interpretación personal, a partir de otras vivencias y de los conocimientos previos, más allá de la lógica comunicativa basada en el mero intercambio de información» (Trozzo, 2004, p. 20).

En el marco de la Educación Inicial, a partir de la Resolución N° 104/10 la enseñanza del teatro, al igual que los demás modos de comunicación y expresión, debe superar la visión de espacio para la libre expresión o el énfasis puesto en las técnicas ancladas en las habilidades motrices. El teatro es un objeto de conocimiento que requiere el desarrollo de propuestas que vinculen tanto la producción como la reflexión a partir de las manifestaciones artísticas y estéticas del contexto cultural. Por lo tanto, es esperable que las infancias se vinculen con el teatro en diversas propuestas que conformen la agenda de trabajo semanal, como hacedoras y hacedores y como espectadoras y espectadores. Esta clásica organización de Sormani (2005) permite pensar en prácticas, en tanto laboratorio de experiencias estéticas, donde «el jugar» al teatro y a los títeres sea el eje central. De esta manera, se logrará complejizar el universo simbólico de quienes transitan el nivel. En ocasiones, esta será la única oportunidad de vincularse con el teatro.

55 «La Educación Artística en el Nivel Inicial posibilita el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas que posibiliten el proceso de desarrollo de capacidades relacionadas con los diferentes lenguajes y disciplinas artísticas. La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda, exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades» (Resolución C.F.E N° 111/10).

Como muchas de las experiencias estéticas⁵⁶ que se dan en el campo del arte, es híbrida⁵⁷, multi-lenguaje⁵⁸, polisémica⁵⁹ y compleja, ya que conforma producciones artísticas que se formalizan a través de la música, las artes visuales, la danza y las artes multimediales. Esto imprime la responsabilidad de crear y garantizar espacios de participación, intercambio y aportes, respetando las diversidades que llegan a la sala, en el marco de una educación permeada por las transversalidades del currículum: «La escuela es un espacio que abre mundos y otorga herramientas para leer y pensar los universos propios. En este territorio, diferentes historias y culturas se dan cita, así como una pluralidad de visiones del mundo que interpelan al propio conocimiento escolar» (MEN, 2021, p. 17). Por lo tanto, el acento no está puesto en «la producción» final de cada proyecto, dado que no se busca formar niñas actrices y niños actores, ni tampoco exponerlas o exponerlos en muestras de manera innecesaria. El Teatro ingresa a la sala de la Educación Inicial en los diversos formatos de estructuras lúdicas⁶⁰ en las que la o el docente se suma al juego desde un lugar clave para su progresión y complejización.

Jugar al Teatro en la Educación Inicial

Juego simbólico, juego dramático o juego socio-protagonizado y juego teatral constituyen tres categorías vinculadas, principalmente, por la función simbólica que tenemos como seres humanos. La misma consiste en la capacidad de hacer presente aquello que no está, mediante diversos soportes (vestuarios, utilería, maquillaje) o utilizando objetos que, en mayor o menor medida, se parezcan al representado y, así, evocarlo.

En el marco de la Educación Inicial, se entiende que quienes expectan, también están representando un rol. Niñas y niños espectadores no cumplen un rol de pasividad ante lo que ven y escuchan. Expectar es un rol más del juego dramático. Por eso, también estos «roles» son intercambiables. Al aplaudir, reírse y reaccionar ante lo que ven, están modificando permanentemente lo que «se muestra». Se asume al juego teatral como parte integrante del juego dramático. Este último es mucho más abarcativo e incluye todo tipo de actividad dramática, inclusive la teatral. En este sentido Jorge Holovatuck nos dice:

«Como la enseñanza de Teatro que hacemos es en sentido educativo, la función del espectador no es la de sostén de un espectáculo sino la de un rol diferenciado para seguir aprendiendo teatro. Porque también se aprende teatro viendo y reflexionando sobre lo que se hace. Máxime, cuando luego se analiza lo ocurrido y se lo referencia con la teoría y la experiencia. Pareciera ser que también es una mirada reduccionista decir que la diferencia entre uno y otro se deba a que en el juego dramático todos juegan, no hay presencia de espectadores. En el juego teatral ya se presenta esta división, principalmente desde el espacio (de juego y expectación). Y se crea un lugar determinado para la teatralización donde unos teatralizan y otros aprenden mirando eso que se hace» (Holovatuck, 2013, p. 113).

Se espera, entonces, que la Educación Inicial, en su perspectiva artística y lúdica, permita que niñas y niños puedan disfrutar también, de este tipo de juego.

56 Se adopta la categoría de experiencia estética propuesta por Rosa Violante, al concebirla como 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. Son actos de percepción y de producción y generación en los que los sujetos participan según sus posibilidades individuales y sociales, así como también según sus historias de vida (Violante, 2016, p. 36).

57 La hibridación es un concepto clave para comprender la producción artística actual, entendida como proceso de cruzamiento entre los distintos procesos de creación dentro de un mismo lenguaje artístico o entre ellos.

58 En la actualidad las obras incorporan elementos de diversos lenguajes artísticos: danza-teatro, teatro musical, performance, narraturgia, teatro de animación, entre otros.

59 Una misma experiencia puede generar múltiples sentidos en los espectadores. El arte como fenómeno humano y sociocultural se concibe desde un pensamiento complejo (Morín, 1995) en diálogo con paradigmas simplificadores o reduccionistas que buscan explicar, describir y concebir de manera simple la realidad, en relación a la ciencia clásica.

60 Juego en sectores o multitarea, Secuencias lúdicas, El tiempo de juego en el patio y Espacios o escenarios de juego grupal.

Objetivos de Teatro

- Jugar diversas propuestas de juego dramático a partir de la corporeidad, el gesto y la producción de sentidos, tanto en formatos individuales como grupales.
- Explorar las posibilidades lúdico-dramáticas a partir de diversos soportes: canciones, obras literarias diversas, pinturas, cortometrajes, entre otras, participando de manera grupal, en la creación y construcción de escenarios en los que se implique la decisión colectiva sobre los materiales disponibles en igualdad de oportunidades para niñas y niños.
- Jugar corporalmente con títeres, objetos y diversas formas animadas, donde se los utilice como mediadores de la comunicación oral, gestual y corporal entre pares y con personas adultas, en un marco respetuoso con las diversas culturas del entorno.
- Disfrutar de ver manifestaciones artísticas interculturales, en la sala, en teatros y centros culturales, clubes del barrio, salones de la comuna, entre otros posibles lugares.

Contenidos

En relación a la Apreciación

El teatro reúne a quienes hacen teatro: actrices y actores, gente de la técnica y la dirección, junto a las y los espectadores en un encuentro convivial, único, efímero e incapturable. Ver teatro, disfrutar del teatro, esperar teatro, de manera recurrente y planificada, promueve competencias sensibles y comprensibles en la búsqueda de ampliar y complejizar las experiencias culturales.

- El teatro como expresión artística: el reconocimiento y la discriminación de elementos pertenecientes a diversos lenguajes artísticos que confluyen en la producción: la música, la danza, las producciones audiovisuales y el trabajo corporal, entre otros.

Los lenguajes artísticos comparten elementos generales de los lenguajes: tienen un contenido que se desea comunicar, utilizan un medio expresivo para dar a conocer dicho contenido y tienen un conjunto de reglas que organizan las partes en una estructura coherente (Eisner, 1983). Esperar obras multilenguajes no solo es una experiencia estética potente, sino que además posibilita:

- La identificación de los recursos expresivos del emergente artístico: la música, el movimiento danzado, las artes visuales, entre otros.
- El registro de la experiencia en un cuaderno o agenda utilizada a modo de bitácora individual o grupal, en este caso puede utilizarse una bitácora mural: volantes publicitarios, programa de mano, recortes de diarios con publicidades y el registro plástico visual de la escena, el ambiente o el personaje elegido.
- Las manifestaciones artísticas: el disfrute y el análisis de la producción dramática propia y de pares, en donde se evidencien teatralidades interculturales.

Una introducción al análisis de la producción permite

- El reconocimiento de los elementos que habilita la poética de la corporeidad: vestuarios, pelucas, maquillajes, utería de mano, entre otros, y los modos en que diversas culturas lo abordan: máscaras elaboradas con objetos de la naturaleza, maquillaje con carbones y barro, ramas de árboles y cueros de animales como accesorios y vestuarios.

- La selección y el uso intencionado de los recursos teatrales.
- La identificación de los componentes de la estructura dramática intervinientes en la producción esperada: personajes, entornos, conflictos, acciones, y argumento/historia.
- El reconocimiento de la estructura básica: principio, nudo, fin.
- La percepción de los elementos convencionales del teatro: espacio escénico (escenario), telones, ámbitos diferenciados para quien mira y quien actúa y los diversos modos en que las culturas utilizaron el espacio: lo circular en rituales de las culturas originarias, entre otros.

Luego de vivenciar una manifestación teatral del ámbito local o regional, en forma directa o a través de soportes tecnológicos⁶¹, la docencia puede invitar a participar a las niñas de una ronda de intercambios en la que puedan construir nuevos saberes. El análisis de la producción escénica permitirá diversas instancias de reflexión en torno a las corporeidades actuantes cumpliendo una función poética. El tono muscular, las posiciones del cuerpo, el uso de la voz, los modos en que se desplazan en escena y las trayectorias espaciales son algunos de los elementos a tener en cuenta.

A partir del mismo, se podrá reflexionar acerca de estereotipos relacionados con diversas corporeidades que tradicionalmente se vinculan a modos asociados a los géneros.

La mirada analítica sobre las manifestaciones artísticas esperadas posibilitará:

- La formación de espectadoras y espectadores críticos, sensibles y respetuosos.
- El reconocimiento de diversos artistas locales.
- La visibilización de estereotipos de géneros vinculados a la corporeidad.

En relación a la Producción

La expresión dramática surge de manera espontánea vinculada al juego. Luego de esperar obras de teatro es muy común ver a niñas y niños imitar lo que vieron, resolver con los elementos que tienen a su alcance, las necesidades de utilería, vestuario y escenografía. Si se enriquecen estos procesos con aquellos que se tomen, como la literatura, obras pertenecientes a las artes visuales, la música, canciones y la danza, entre otras, el laboratorio de experiencias teatrales estará en pleno funcionamiento poético.

La producción teatral ante todo es juego, en donde se combinan los diversos elementos de la estructura dramática en un marco lúdico y grupal. Las propuestas de expectación, análisis, apreciación, disfrute y sensibilización sensorial, serán de suma importancia para el enriquecimiento y complejización de las instancias de creación y producción dramática.

- Juegos de exploración de las posibilidades de la propia corporeidad en vinculación con los recursos dramáticos: vestuario, maquillajes, objetos escénicos, utilería de mano, escenarios, títeres y objetos animados, entre otros.

La realización de diferentes desplazamientos por el espacio de la sala haciendo detenciones y adoptando diversas posiciones corporales que habiliten:

- La recreación de los modos de desplazarse y su modificación al utilizar vestuarios y utilería de mano: bastones, cochecitos, bandejas, carros, entre otros.

⁶¹ Es importante tener en cuenta que el teatro es un fenómeno que se da en el encuentro entre quienes actúan y quienes espectan. Ese hecho único, es efímero e incapturable. Las grabaciones de obras no pueden dar cuenta de todo lo que ocurre en el encuentro de cuerpos presentes que tiene como característica principal el lenguaje del teatro.

-- La construcción de escenas a partir de la manipulación de objetos y títeres de diversos comandos: manoplas, títeres de dedos, de conos, de hilo simple y muñecos articulados.

- Juegos de roles que permitan explorar y accionar a partir de la observación directa de la realidad y de diversos portadores de significados: cuentos, canciones, chistes y nanas.

La recreación de situaciones cotidianas vividas es lo primero que las infancias abordan, de manera espontánea, al simbolizar lúdicamente, lo que acontece. Jugar al supermercado, los negocios del barrio o escenas del ámbito familiar son formatos que permiten:

-- La representación de diversos roles sociales vinculados a las actividades cotidianas.

-- La desnaturalización y remoción de estereotipos de género en relación a los roles sociales.

-- El reconocimiento de los roles sociales pertenecientes a las diferentes culturas del territorio santafesino.

- Juegos dramáticos que permitan explorar diversos portadores de significados: narraciones, pinturas, canciones y esculturas, la construcción de diversos personajes de ficción habilitando, en igualdad de oportunidades para niñas y niños, la elección de elementos para caracterizarse sin estereotipos de género.

En la actualidad no solo se produce teatro a partir de un texto dramático. La creación escénica puede estar dada por múltiples soportes iniciales. El trabajo inicial con algún tipo de texto, pintura, escultura, música o canciones, habilita:

-- El reconocimiento de los elementos de la estructura dramática para luego ser puesto en juego dramático (sujetos, entornos, conflictos, acciones, historia/texto).

-- La re-creación de un argumento inicial a fin de producir nuevas versiones sobre el original, mediante la modificación de alguno de los elementos de la estructura dramática.

En relación a la Contextualización

Situar a las manifestaciones teatrales vivenciadas en el momento histórico y el contexto territorial permite concebir al arte teatral en su dimensión sociocultural que emerge en determinadas condiciones dadas. En la Educación Inicial se espera que las infancias puedan conocer los datos de la autora o el autor y su obra, el momento en que se produjo y las condiciones de producción de la misma. Esto posibilitará el reconocimiento y la identificación de las diferentes micropoéticas singulares, además de contrastar con otras pertenecientes a diferentes culturas y sociedades.

El teatro como manifestación artística contextualizada

La reflexión acerca del entorno sociocultural e histórico que permite determinada producción teatral puede habilitar la identificación de las y los artistas abordados, producciones institucionales (teatros oficiales), teatralidades pertenecientes a otras culturas y a otras épocas. Será significativo ofrecer varias oportunidades para que niñas y niños aborden:

-- La reflexión acerca de las poéticas del pasado y del presente.

-- La identificación y el registro de las características que presentan diversas poéticas dentro del lenguaje teatral (circo, teatro musical, mimo, teatro de títeres entre otros).

-- La escucha activa de comentarios y críticas de las manifestaciones artísticas vivenciadas que

permitan contrastar con la experiencia vivida durante su expectación.

El teatro y los contextos de producción: local, regional y universal, actual y de otras épocas

El teatro santafesino cuenta con características que le son propias. Grupos itinerantes, el teatro a cielo abierto, la utilización del espacio por fuera del convencionalismo: escenario – platea, el circo, obras de títeres itinerantes, fiestas patronales o en fechas relevantes de la localidad, entre otros, son solo algunas manifestaciones posibles para pensar e identificar a la escena provincial.

La vivencia de variadas ofertas teatrales: local, regional, nacional y universal, complejiza la mirada sobre este arte y amplía los repertorios culturales vinculados a las diferentes sociedades a través del tiempo.

Para conocer los contextos de producción desde la Educación Inicial, es necesario ofrecer variadas experiencias que posibiliten:

- El reconocimiento de los diversos ámbitos de producción y sus artistas, con el fin de entablar paralelismos con las experiencias vividas dentro de la sala.
- La visita y la identificación de los diversos espacios en donde se realiza el hecho teatral: sala a la italiana, auditorio, anfiteatros, espacio a cielo abierto, centro cultural, plaza de la ciudad, carpa de un circo, club del barrio y bibliotecas, entre otras.

Orientaciones para la enseñanza

Dado que el Teatro ingresa a las salas santafesinas de la Educación Inicial de la mano de docentes generalistas, se considera pertinente ofrecer algunos conceptos que intervienen en todo juego dramático. Siguiendo la línea de Raúl Serrano (2004), se entiende que:

- **Sujeto:** es el primer elemento que surge casi espontáneamente. Transformarse al ponerse un sombrero o una tela a modo de capa indica un ingreso a la ficción. Del universo ficcional surgirán algunos conceptos como:
 - **Acciones:** son las que permiten desarrollar el juego y alcanzar el objetivo.
 - **Entorno:** en este nivel educativo se corresponde con el «lugar donde ocurre la trama». Surge casi en forma paralela con las acciones y en ocasiones es propiciado por la docencia y generado por niñas y niños en la búsqueda de armar el ambiente en donde desarrollar la ficción.
 - **Historia:** se refiere a la trama argumental de lo que se está representando.
 - **Conflicto:** es entendido como el choque de intereses de la historia.

De manera muy resumida se pueden ver los elementos de la denominada «estructura dramática» concebida para elaborar propuestas lúdicas y analizar escenas. En el marco del presente nivel la intervención contingente docente hará evolucionar el juego. Así, a partir de una situación dada (surgida de una producción literaria, como por ejemplo, una secuencia de acciones extraída de un cuento), se puede complejizar la trama incorporando nuevos «sujetos» (personajes), o variando los lugares donde ocurre la acción (entornos). Es decir, las variaciones de cualquiera de los elementos de la estructura habilitan una creación nueva. Como sugerencia se pueden construir dados escénicos que al lanzarse definan azarosamente los elementos intervinientes. Un dado podrá tener opciones de sujetos (personajes); otro de entornos (lugares); y un tercero, de pequeñas situaciones (historias) o conflictos. La misma utilidad tendría armar un fichero con separadores y construir una fábrica de escenas con fichas de cada categoría, o proponer las escenas a partir de diversas cartas



escénicas seleccionadas aleatoriamente. Otras opciones son bolsilleros con tarjetas de cada tipo o ruletas con posibles situaciones que, al azar, tengan que abordar.

Las mediaciones docentes se propician en torno a:

- Generar acuerdos sobre los modos de abordar el juego dramático (el grupo total, en pequeños grupos, con los elementos de la sala, con títeres, entre otros elementos).
- La lectura de cuentos, chistes, textos breves, la escucha de canciones, la observación de una obra plástico-visual, la visualización de un cortometraje, entre otros, ricos en acciones y situaciones entre los personajes.
- La complejización de la estructura dramática se hará a partir de la incorporación de nuevas variables y del aporte de interrogantes: ¿Y qué pasaría si...? ¿Qué harían los personajes si se encontraran en...?

El Teatro de Títeres en la Educación Inicial: laboratorio de experiencias estéticas animadas

Variadas son las formas en que aparece el Teatro de Títeres y Objetos⁶² en las salas de la Educación Inicial y esto habla de las potencialidades que presenta este recurso. Algunos ejemplos son: un personaje-títere indica una actividad a realizar; acompaña en los «momentos de espera» (entre una actividad y otra) o de traslado de un sector a otro de la institución con un efecto «hipnótico»; da recomendaciones sobre la convivencia en la sala; o se instala en el marco de los festejos en torno a fechas patrias. Aparece con voces estridentes unas veces, cantando otras, o acompañado de música. En ocasiones es un objeto creado especialmente para la sala y en otras nada tiene que ver con la historia del grupo. Pero, ¿qué otras posibilidades se pueden brindar a la animación de objetos y títeres en el marco de la Educación Inicial? ¿Cómo se podrían viabilizar experiencias artísticas sin distorsionar el verdadero sentido escénico que brinda el Teatro de Formas Animadas⁶³?

El Teatro de Títeres, Objetos y Formas Animadas, en tanto teatro, constituye un medio expresivo en sí mismo. La invitación consiste en revisar las prácticas en torno a este lenguaje y a resignificar aquellas que se constituyan como experiencias estéticas con sentido, basadas en el disfrute y en el marco de diversas propuestas lúdicas-grupales que utilizan este lenguaje.

En tanto es juego dramático que asume diversos formatos: en pequeños grupos en sectores de la sala o en el juego trabajo, en escenarios con juegos y juguetes y con el grupo total (Sarlé, 2006; 2008), el Teatro de Formas Animadas brinda la posibilidad de jugar y expresarse, de incorporar la literatura, el juego con palabras, las rimas y dar ingreso al Teatro y a través de él, a otras manifestaciones artísticas como la Música, las Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales.

El Teatro de Títeres, Objetos y Formas Animadas es juego simbólico, ya que hace presente aquello que no está (y muchas veces ni siquiera existe). Es juego dramático porque incluye roles, acciones, ficcionalidad, entre otros. Es una metáfora de nuestra existencia en tanto recreamos, reversionamos, ensayamos y parodiamos nuestra propia vida y, finalmente, es un laboratorio de experiencias estéticas animadas porque se apoya en un soporte plástico y evoluciona hacia una instancia escénica que incorpora el trabajo vocal y corporal del actor-titiritero. Suma los aportes de la música, el canto, las proyecciones y el video. Es un representante paradigmático de las Artes Integradas que

62. De manera sencilla se puede definir a este tipo de teatro como aquel que utiliza objetos inertes para mediar entre actores y espectadores. Estos objetos pueden ser creados específicamente para la escena, pueden ser tomados de la vida diaria y resignificados en escena, pueden ser antropomorfos, abstractos, planos, corpóreos, con mecanismos o simples. Tradicionalmente se los conoce como títeres. Sin embargo, las expresiones artísticas de vanguardia han dado un giro sobre su concepción y han complejizado los modos de producir sentido en escena, mediado por una materialidad o «cosa».

63. El concepto de «Teatro de Formas Animadas» es el más aceptado actualmente respecto de este modo de producción. Siguiendo los aportes de Ana María Amaral (1991), «Teatro de formas Animadas» engloba a todas las formas de expresión con y sin cuerpo en escena, con muñecos, objetos (opacos o traslúcidos), de sombras o cualquier otro mecanismo de ejecución. Es decir, incluye al teatro de muñecos (títeres, marionetas, entre otros), de objetos (tomados del entorno y puestos en escena), de sombras y transparencias (con objetos, figuras planas y del propio cuerpo) y de máscaras.

desarrolla el pensamiento, la creatividad, la sensibilidad estética, la expresión, las potencialidades y la integración de dimensiones cognitivo-emocionales (Elichiry, Arrúe, Regatky, Abramoff, 2009).

Los muñecos, los objetos totémicos y las máscaras estuvieron presentes desde el origen de la humanidad en ritos y celebraciones. Conocer los modos transformadores en que estas materialidades han hecho historia, puede ser una vía de ingreso a la diversidad cultural.

Para el juego con títeres, objetos y formas animadas, se sugiere que la construcción sea realizada por las mismas niñas y niños. En ocasiones, la presentación de una muñeca o un muñeco «ajeno» al grupo o a las circunstancias que se atraviesan en la sala, les genera miedo o rechazo. Cuando el personaje-títere es construido en la sala, difícilmente esto ocurra. Aquí las opciones se multiplican: realizar un dibujo y pegarlo sobre un vasito plástico cuya base fue atravesada con un hilo de algodón constituye una marioneta simple⁶⁴. Si al mismo dibujo lo adherimos a un palito de helado, se tiene un títere plano de varilla. Las clásicas medias que emulan al inmortal «Zoquete»⁶⁵ con ojos, nariz u hocico, aros, dibujados en papel y pegados, dan unos creativos títeres bocones. También es válido utilizar semillas, botones, monedas en desuso y tapitas. Los muñecos pequeños que son tomados por niñas y niños en el marco de diversas situaciones de juegos de construcción en escenarios realizados con bloques y diversos objetos, constituyen otra forma de animar objetos. En teatro a este tipo de animación se la define como «títere de comando directo» porque no intervienen varillas ni hilos para su manipulación. El juego dramático con escenarios y juguetes constituye un tipo de títere específico.

Las posibilidades se multiplican si se suman conos, esferas de telgopor y tubitos de papel higiénico como posibles soportes constructivos de personajes y sus «nidos» (Rogozinski, 2020).

Por otro lado, es recomendable a esta edad, no utilizar biombos, ni teatrillos o pantallas (para sombras). Esto dificulta el intercambio entre pares. Los roles de expectación y de manipulación se dan en alternancia, por lo tanto, pueden utilizarse los divisorios con los que comúnmente se sectoriza la sala: tiras de papel de diario unido, cortinas con tiras, telas con círculos calados, pequeños biombos en caño pvc con telas agujereadas y tela móvil, entre otros. Además, la construcción de «nidos» con cajitas, rollitos de papel higiénico y material de desecho, en general, permiten la construcción de pequeños micro-universos que habilitan la creación de historias a partir de la manipulación.

En suma, la búsqueda es ofrecer soportes que habiliten el juego de animación de objetos y la construcción de personajes que habitan universos posibles.

Danza Expresión Corporal

Fundamentación

La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 111/10 (6.1- 6.1.1 - 78- p.17) declara que la Educación Artística en el Nivel Inicial posibilita:

«El aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas que posibiliten el proceso de desarrollo de capacidades relacionadas con los diferentes lenguajes/disciplinas artísticas. La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda, exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que impliquen el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las

64 Es muy frecuente encontrarse con el prejuicio de pensar que las marionetas no son comandos adecuados para niñas y niños pequeños. Sin embargo, se recuerda que una marioneta de un hilo es un juego de arrastre que simplemente está siendo animado.

65 Zoquete es un personaje creado por el titiritero cordobés Carlos Martínez, que hacia fines de la década del 80' y principio de los 90' realizaba sus apariciones en un programa televisivo que conducían las Trilizas de Oro. Zoquete y su novia, Susana Calceñín, eran títeres bocones, hechos con una medias de toalla.

artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades».

La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda, exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades (6.1- 6.1.1 - 78- p.17).

La danza como lenguaje artístico en las infancias posibilita el despliegue del cuerpo sensible a través del movimiento poético. Desde esta mirada constituye en sí mismo un modo de conocer el mundo y resignificarlo en una experiencia que es a la vez individual y colectiva. Ofrece otros modelos de estar, de mirar, de reflexionar, de establecer vínculos alejándose así de la representación y habilitando el acto creativo desde el cuerpo presente donde las emociones, las sensaciones y los pensamientos se imbrican.

En la danza no hay distancia entre el objeto que se percibe y quien percibe; las niñas y niños se encuentran elaborando su propia imagen corporal en relación a su experiencia. El puro movimiento se convierte en danza cuando «como reacción de un impulso se vuelve acción, cargado de intencionalidad, se organiza rítmicamente cobra sentido para quien baila o para quien contempla, cuando se organiza poéticamente» (Kalmar, 2019 p.27).

En este sentido, se propiciarán experiencias que inviten al encuentro con la danza orientadas a la sensibilización y exploración y al análisis gradual de lo que en ellas se pone en juego.

Objetivos

- Explorar las posibilidades del movimiento sensible partiendo del reconocimiento del propio cuerpo y las sensaciones que provienen del encuentro con el mundo.
- Explorar y reconocer progresivamente el espacio personal y compartido con otras y otros en el danzar como experiencia estética colectiva.
- Vivenciar expresiones de la danza en relación a la diversidad cultural.

Expresión Corporal

La Expresión Corporal en la Educación Inicial cumple la función de brindar a niñas y niños otro lenguaje con el cual comunicar estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones. La expresión a través del movimiento enlaza a quien se mueve con sus imágenes y percepciones generando una discursividad en particular cargada de múltiples significados, relevantes en la constitución de diversas identidades sexo-genéricas.

La Expresión Corporal en el ámbito de las Experiencias Estéticas de la Educación Inicial no busca formar bailarinas y bailarines, sino personas que puedan expresarse mediante su corporeidad, con placer y disfrute por esa producción.

Las mediaciones docentes tendrán el objetivo de generar búsquedas personales placenteras a partir del movimiento creativo, la soltura en el movimiento, la sensibilización corporal y el gusto por la producción artística. Desde este enfoque, las estrategias docentes tenderán a sugerir, proponer y escuchar la singularidad de niñas y niños propiciando la expresión con libertad. Además, se recuperan las experiencias previas de las infancias a fin de relacionarlas y complejizarlas con nuevas formas expresivas.

Se concibe la Expresión Corporal en la Educación Inicial desde un lugar personal y creativo y desde el derecho universal de poder bailar y expresarse. Las características propias de este lenguaje son: el campo imaginativo, la emoción, la sensibilización corporal, la percepción subjetiva, la exploración creativa del movimiento corporal y la improvisación (como medio y como fin).

Objetivos

- Jugar corporalmente a partir de los medios expresivos del gesto y la voz vinculados a los objetos y el espacio con sentidos múltiples al expresar y comunicar ideas, sentimientos, valores y experiencias, tanto individuales como grupales.
- Improvisar y componer secuencias de acciones a partir de la observación y el reconocimiento de acciones cotidianas.
- Disfrutar, desde la expectación y la producción, de expresiones de la danza en el jardín y en la comunidad.

Contenidos

En relación a la Apreciación:

Expectar el movimiento en otra u otro es una invitación permanente a movernos en un juego mimético o de combinación. Ocupar el espacio vacío que deja el par o imitar posturas corporales o movimientos y resignificarlos desde la propia corporalidad, son instancias posibles de un inicio de creación colectiva.

Apreciar el movimiento tanto corporal como de la propia naturaleza, es una instancia de aprendizaje y a la vez una invitación siempre vigente a jugar con la propia corporalidad.

- La observación y el registro del movimiento corporal como principal herramienta de la expresión corporal: corporeidades, espacios, tiempos y energías y posibles combinatorias.
- La percepción sensorial y analítica de la propia corporeidad en estado de quietud y en movimiento.
- La reflexión acerca de estereotipos sexo-genéricos naturalizados en vinculación a las diferentes corporeidades.
- La apreciación del mundo y del propio cuerpo a través de los sentidos participando en experiencias que ofrezcan el contacto con variedad de aromas, colores, texturas, gustos, temperaturas, entre otros.
- El reconocimiento progresivo del espacio personal y de los otros en experiencias colectivas de movimiento.
- La percepción sensorial y analítica de la propia corporeidad en estado de quietud o silencio corporal y movimiento.

En relación a la Producción:

El movimiento corporal es inherente a nuestra constitución subjetiva. Desde nuestra vida intrauterina, los movimientos corporales son significados por las personas adultas del entorno. Mediante



la producción de movimientos corporales niñas y niños manifiestan sus necesidades, sensaciones y sentimientos vinculados con sus vivencias diarias y con el campo ficcional de la imaginación, dando lugar a la amplia diversidad de formas corporales, subjetivas y sociales de construir y habitar las categorías de género en la constructividad corporal.

- Iniciación en la lectura crítica de las experiencias estéticas que expecten, en un marco de revalorización de la producción artística de las diferentes comunidades del territorio.
- Exploración de las posibilidades expresivas y de movimiento del propio cuerpo, en relación con el espacio, los objetos y el cuerpo de los demás, tanto en estados de movimiento como de quietud.
- Producción de gestos y desplazamientos cotidianos y extracotidianos en el espacio personal próximo y social en el marco de juegos de improvisación corporal que permitan superar estereotipos de género.
- Experimentación de las diversas calidades del movimiento: variaciones de tiempo (velocidad, duración, ritmo), espacio (niveles, direcciones, trayectorias, espacio personal/parcial/total/vincular) y energía (cortado-ligado, fuerte-débil, pesado-liviano) para la creación de movimientos propios en la improvisación.
- Composición e invención de secuencias de movimiento partiendo de los materiales sensibles que surjan del encuentro con diferentes objetos de la cultura (cuentos, poesías, imágenes, sonidos, canciones, entre otros) y pongan en juego la imaginación, la creatividad y la metáfora.

En relación a la Contextualización:

La construcción identitaria de una cultura, puesta en acto en la producción artística, se realiza en relación al reconocimiento de las características socioculturales que dieron lugar a dicha producción. Para iniciar esa trayectoria formativa será necesario conocer los datos autorales, el entorno social, natural e histórico donde se originó, su relevancia con el presente y los ámbitos propicios en donde pueden ser disfrutadas y resignificadas.

- El movimiento corporal, la danza y la expresión corporal en el devenir histórico.
- La danza y la producción de origen escénico y popular en el entorno en proyección regional, nacional y universal.
- Valoración de la danza como práctica colectiva y portadora de sentidos posibles, presentes en todas las culturas de todos los tiempos.
- Resignificación de fiestas populares y eventos artísticos donde la danza se manifiesta, se comparte y se disfruta con otros y otras.

Orientaciones para la enseñanza

En el Ámbito de las Experiencias Estéticas, la Expresión Corporal requiere para su abordaje la resignificación de los saberes que niñas y niños poseen al ingresar a la sala. Las experiencias vinculadas al movimiento dejaron huellas desde la concepción. El movimiento y la comunicación intrauterina, el vaivén acompañado de una nana para dormir, entre otras, son solo algunas de las experiencias que se registran antes de ingresar a la Educación Inicial. Resignificar esas huellas y vincularlas con nuevos saberes, implica adecuar las diversas propuestas de enseñanza a sus

intereses, posibilidades y ritmos de aprendizaje. En este sentido, los juegos de exploración y autoexploración multisensorial del cuerpo en relación con el espacio y los objetos en la producción estética y comunicativa serán estrategias de enseñanza claves para que niñas y niños santafesinos tomen conciencia sobre las posibilidades expresivas del propio cuerpo, tanto en estado de movimiento como de quietud.

La expresión y comunicación del cuerpo solo es posible si existe un entorno y un clima de afecto, seguridad y confianza, donde el otro contenga y, a la vez, se comunique. Las interacciones entre pares y con objetos del entorno fortalecen la capacidad comunicativa del propio cuerpo. Los movimientos funcionales de traslado (caminar, correr, saltar, rodar, arrastrarse) se investigan a partir de la exploración del espacio total con velocidades, intensidades, direcciones, posturas, y trayectorias e intencionalidades diversas. Estos movimientos, combinados con detenciones, giros, caídas y recuperaciones permiten ampliar la expresividad motriz y configurar el propio cuerpo. Las propuestas que promueven la interacción con las y los demás, como los juegos de socialización y comunicación: el contacto visual, gestual y corporal, la imitación directa y diferida de movimientos, las posturas, desplazamientos y acciones que provienen de niñas y niños, propician secuencias de movimientos corporales sin acuerdos previos entre ellos y conforman otra posible puerta de ingreso a la composición de esquemas y secuencias corporales desde la variabilidad del género.

El itinerario de experiencias puede partir de relatos, cuentos y textos en general, obras de artes visuales, elementos de la naturaleza, objetos y personajes. Las mismas deberían propiciar la creación de movimientos propios alejados de los movimientos estereotipados y homogeneizantes que propone el mercado empleando estrategias que vayan más allá de la copia y la repetición y habiliten el sinsentido, lo efímero, lo fugaz en el danzar.

Las instancias de expectación de producciones de la comunidad enriquecen y fortalecen la percepción del cuerpo tanto en situaciones escénicas como espontáneas. Estas complejizan la mirada y la construcción de sentidos, ampliando repertorios posibles de movimientos, desplazamientos, gestos y posturas.

Por último, se considera relevante recuperar y registrar estas experiencias corporales en la bitácora personal. Los dibujos, las producciones plásticas, las fotografías, los programas de mano, los recortes de publicidades, la fecha de la función en un calendario pequeño, la información obtenida a partir de una investigación sobre la biografía de hacedoras y hacedores, son algunos registros que posibilitan volver sobre ellos cada vez que se lo necesite. Constituyen el soporte de las instancias de contextualización a la vez que colaboran con el ingreso a la alfabetización cultural.

Artes Visuales

Fundamentación

Las Artes Visuales estuvieron presentes en la Educación Inicial argentina desde sus comienzos. Actualmente se considera al arte como un campo de conocimientos, con saberes propios y como un derecho a ser enseñado y aprendido desde la primera infancia.

Las Artes Visuales posibilitan representar, cuestionar e imaginar mundos posibles en imágenes y también conocer, apreciar y disfrutar de lo producido por otros seres humanos.

Con frecuencia las múltiples infancias que habitan nuestros Jardines de Infantes y escuelas, interactúan con imágenes y medios audiovisuales desde diversas tecnologías que no siempre los animan a aprender, comunicar y relacionarse con el mundo que los rodea. Es el mismo mundo atravesado por las lógicas del consumo y del mercado. Resulta necesario que desde el Jardín de Infantes se enseñe a mirar desde una mirada crítica, que traccione hacia la imaginación y la producción genuina de las infancias.

En el mundo contemporáneo las Artes Visuales además de sus técnicas tradicionales: el dibujo, la pintura, el grabado, la escultura, el collage y las técnicas mixtas; incluyen al cine, el video, medios que emplean otras tecnologías que posibilitan incluir sonido, animación, movimiento, recursos que, gracias a ellas, son cada vez más accesibles a las infancias. Dentro de la amplia categoría Artes Visuales se encuentran prácticas del arte contemporáneo: instalaciones, objetos, arte efímero e intervenciones urbanas, algunas más híbridas como la performance y el happening.

Las infancias interactúan cotidianamente con múltiples imágenes visuales y audiovisuales, algunas emitidas con medios tecnológicos que acercan visiones y problemáticas diversas. Esta multiplicidad de imágenes y mensajes, gracias a la mediación de las y los educadores podrá ampliar los horizontes culturales, la responsabilidad y conciencia ambiental, la mirada sensible con perspectiva de género, el reconocimiento e identificación de todas las culturas que integran nuestra cultura.

Desde los lenguajes artísticos se trabaja con producciones de imágenes a través de universos ficcionales y metafóricos con intención estética. Esto invita a deconstruir la mirada de la docencia para habilitar el descubrimiento de la polisemia y el sentido abierto de las obras de arte. Es necesario reparar en que cada espectador, cada espectadora, construye el sentido de una obra, que tiene tantos sentidos como espectadores.

Objetivos de Artes Visuales

- Participar en experiencias que favorezcan miradas críticas y reflexivas, que promueva interrogantes, despierte intereses y establezca relaciones ante lo observado.
- Apreciar el entorno y distintos tipos de imágenes visuales de diferentes épocas y culturas, para ampliar los repertorios de imágenes mentales y enriquecer las posibilidades expresivas.
- Valorar la creación de imágenes fijas, en movimiento, propias y de los pares para reflexionar, intercambiar ideas e identificar características, similitudes y diferencias.
- Desarrollar una sensibilidad estética que se apropie del patrimonio cultural a partir del acercamiento y el disfrute de las manifestaciones artísticas, locales, regionales, nacionales y universales.
- Desplegar las posibilidades imaginativas a través del descubrimiento de los elementos del lenguaje visual, la experimentación y el manejo de técnicas, procedimientos, materiales y herramientas, para la producción de imágenes propias, individuales y colectivas.
- Explorar, descubrir, imaginar y combinar mediante la utilización de los conocimientos adquiridos para plasmarlos en producciones.

Contenidos

En relación a la Apreciación

La apreciación del lenguaje visual implica la contemplación y el disfrute de imágenes del entorno (natural y social), la obra de distintos creadores y creadoras (diferentes obras artísticas) y las producciones propias y de sus pares. Este eje acompaña a las infancias en su formación como espectadores y espectadoras, para la construcción de una mirada propia, sensible y crítica de forma espiralada (mientras la docente enseña a hacer también enseña a mirar).



- Los elementos del lenguaje a través de imágenes bi-tri dimensionales donde se aprecie y descubra: el color (en todas sus dimensiones), las formas (desde su clasificación, cualidades, recursos, organización, expresividad) y las texturas (táctiles y visuales).
- Los elementos de las Artes Visuales que se nos presentan en el entorno natural y social donde se aprecian las variedades de formas, colores y texturas.
- La línea como contorno, integradora de texturas, estructurante y expresiva, independiente de formas típicas.
- Las diversas imágenes y artefactos artísticos de la cultura local, regional, nacional e internacional en relación con los nuevos contextos ambientales, sociales, interculturales y de género.
- Las producciones propias y de sus pares.

En relación a la Producción

La producción de imágenes visuales es la materialización de ideas, sentimientos, emociones, desde representaciones simbólicas. Las imágenes se crean a través del uso y la organización de los elementos del lenguaje (forma, color, textura, espacio), las técnicas, los procedimientos, los materiales, los soportes y las herramientas.

- Los diferentes materiales y herramientas convencionales, no convencionales y cómo se construyen.
- Los elementos propios del lenguaje visual y su elección para producir imágenes expresivas teniendo en cuenta: forma, color, textura y espacio.
- Bidimensional: dibujo, pintura, grabado, collage y técnicas mixtas.
- Murales, carteles y pinturas en grandes dimensiones.
- Tridimensional: procedimientos escultóricos como el modelado y la construcción.
- Tecnologías: usos de medios digitales para la creación de imágenes editadas a través de programas que estimulen la creatividad.

En relación a la Contextualización

La contextualización refiere a la relación de las Artes Visuales y las circunstancias sociales, culturales y geográficas, que se dan en torno a la obra:

- «Desarrollar la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural se refiere a entender que las diferentes imágenes son producidas dentro de una cultura y en un contexto determinado que las genera y que, en parte, se expresa en ellas» (Berdichevsky, 2009, p.54).
- Las Artes Visuales en escenarios naturales, sociales y tecnológicos: museos, galerías, talleres de artistas, arte a cielo abierto, arte urbano, arte efímero, entre otros.
- Las producciones visuales en su contexto histórico, social y cultural desde una mirada igualitaria en producciones de mujeres y varones.



- Las producciones visuales como testimonio histórico y fuente documental, en diálogo con otros campos de conocimientos, por ejemplo, las «efemérides desde una mirada artística, expresiva durante actos y jornadas» (Voces, 2023).

Orientaciones para la enseñanza⁶⁶

Para la enseñanza de las Artes Visuales es importante planificar sin fragmentaciones o superposiciones en la selección de contenidos. Se propone continuidad y secuencia que generen verdaderos procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se adquieran nuevos saberes situados en las necesidades e intereses grupales. De esta forma, se propician aprendizajes significativos rescatando saberes previos de niñas y niños para complementarlos con los aprendidos, articulando experiencias contrahegemónicas en relación a estereotipos de género.

Para esta tarea, es fundamental que las y los docentes brinden experiencias que conecten los tres ejes estructurantes. En las situaciones en las que se destaque la apreciación, se deberían ofrecer diversas experiencias para explorar el entorno y las imágenes del contexto.

Apreciar la naturaleza desde los distintos sentidos posibilita una conexión con los ambientes desde otro lugar de los aprendizajes, compartiendo sensaciones y posibilidades. Realizar diferentes salidas para contemplar los paisajes de la ciudad y el campo, el disfrute del espacio exterior, el río, los árboles de la zona, el cielo, los matices, ofrecen la oportunidad para conocer el universo de las formas, los colores, las texturas y las sensaciones que estas suscitan.

Asimismo, conocer las fabricaciones humanas, las máquinas, la arquitectura, permite entrar en el mundo de la fantasía, y enriquecer la imaginación.

La observación de los logros personales y las diferentes formas de resolver una misma consigna, es parte de la apreciación y el reconocimiento de las posibilidades imaginativas de las producciones propias y de los pares. Es necesario que las y los docentes intervengan para ayudar a recuperar las nociones que las infancias construyeron en la experiencia de producción en igualdad de oportunidades para niñas y niños.

Para la apreciación del contexto es importante la realización de paseos por el barrio y las plazas, para descubrir el arte callejero, los murales, las esculturas, la naturaleza. Además de explorar espacios abiertos, patios del Jardín y, así, diversificar los ambientes destinados a la enseñanza.

De igual modo, para favorecer el desarrollo de la capacidad de ver, es preciso organizar recorridos por museos, galerías, talleres de artistas locales (escuchar a la o el artista hablar de sus procesos creativos), exposiciones y otros centros culturales, que permiten conocer in situ diversas obras artísticas y los modos en que se resolvieron los problemas plásticos y técnicos. Además, de las visitas a museos virtuales y la apreciación de distintas experiencias estéticas audiovisuales y multimediales.

Para la apreciación de obras de distintos creadores en las salas, es esencial que las y los docentes acompañen esta experiencia con preguntas disparadoras, diseñen espacios específicos donde la contemplación ocurra, con una amplia selección de imágenes con clara intencionalidad pedagógica, ya que se pueden vincular con lo que se pretende enseñar.

La valoración del patrimonio cultural local es posible a través del acercamiento a las producciones de artistas provinciales, nacionales, latinoamericanas, con proyección universal. Es necesario tener en cuenta la relación que las diversas experiencias estéticas poseen con las representaciones propias de las imágenes.

⁶⁶ Para ampliar sobre las diferentes perspectivas de enseñanza, se sugiere remitirse a los conversatorios sobre el tema que ofreció la Subsecretaría de Educación Inicial durante el ciclo lectivo 2022: «Propuestas y reflexiones: las Artes Visuales desde el inicio»; «Enseñar Artes Visuales en el Nivel Inicial: tradiciones, continuidades, propuestas y nuevos paradigmas»; «Cómo enseñamos a aprender de los artistas». Disponibles en Youtube.

Descubrir las ideas, las sensaciones, los interrogantes y las lecturas que se desprenden de la obra, requiere organizar momentos para que las infancias puedan explorar, conversar, pensar y acordar sobre los significados que cada una y cada uno atribuyen a estas producciones, abriendo la posibilidad de imaginar algo nuevo y adoptar un punto de vista diferente. Desde este lugar de los aprendizajes, se pueden realizar análisis críticos que pongan en estudio y discusión las representaciones hegemónicas sobre cuerpos, modelos de belleza, estereotipos de género y roles.

La contextualización es un espacio de análisis de las dimensiones temporales, espaciales y sociales de las obras de arte. Es conveniente que las y los docentes guíen este proceso brindando información del momento histórico y el contexto social, el lugar, las circunstancias en que fueron creadas las obras, los datos de la o el artista, cuándo vivió, entre otras cuestiones. Esto ayudará a las niñas y los niños a comprenderlas tal como lo expresa la docencia santafesina:

«Desde las artes visuales podemos realizar un aporte con la producción de artistas históricos para generar caminos posibles. Se sugieren algunas intervenciones para ampliar las posibilidades de comprensión del pasado y brindar a la comunidad otra mirada» (Voces, 2023).

Una propuesta de enseñanza para la producción interrelaciona el lenguaje visual, la indagación con materiales, herramientas y soportes y el dominio progresivo de los procedimientos. Para la producción de imágenes es necesario la combinación de los elementos propios del lenguaje visual (forma, color, textura, espacio), así como también son fundamentales los materiales sometidos a procesos de transformación, para crear una idea. Las técnicas tradicionales de las Artes Visuales como el dibujo, la pintura, el collage y el grabado, se trabajan en el espacio bidimensional, a partir de múltiples procedimientos. De igual modo, la creación de murales y cartelería es una experiencia artística expresiva que posibilita la construcción colectiva.

La escultura se produce en el espacio tridimensional mediante los procedimientos de modelado y construcción. Para la creación de formas volumétricas se requieren continuas exploraciones de modelado en arcilla, masas, pasta de papel y diario. También las construcciones se pueden realizar por ensamblaje de diversos objetos. Para abordar estas experiencias, las y los docentes previamente deberían organizar el espacio, seleccionar los materiales y herramientas como parte de la actividad y planificar los momentos de la construcción teniendo en cuenta la necesidad que requiera la acción del grupo.

La construcción de saberes en relación a procedimientos, materiales y herramientas requiere de procesos de exploración y experimentación con continuidad, para favorecer el conocimiento de las características y posibilidades expresivas que estos ofrecen, ya que abren la posibilidad de búsquedas y construcciones personales. Esto demanda que las y los docentes programen cuidadosamente la utilización de los mismos en un grado de mayor complejidad.

Los materiales poseen características concretas, por lo que se requiere que su selección se ajuste a las necesidades de expresión de niñas y niños. Las pinturas: témperas, acuarelas y tintas, crayones, lápices, fibras, marcadores, plastilinas, masas, arcilla, papeles, entre otros, son los más usados en el Nivel Inicial por su versatilidad. Se pueden, además, incorporar otros materiales para realizar variados procedimientos artísticos. Algunos ejemplos que se pueden mencionar son: materiales naturales (arena, semillas, tierra, plumas, hojas) y materiales manufacturados (madera, hilos, lanas, cera, telas).

En las Artes Visuales existen numerosas herramientas para poder intervenir los materiales utilizados. Para la pintura, diversos pinceles y rodillos, esponjas y construcción de hisopos; para el modelado, estecas; para el dibujo, lápices. También está la posibilidad de pensar en la construcción de nuevas herramientas realizadas a partir de la necesidad y los modos de trabajo que llevan a la invención de las mismas.

Los soportes son importantes medios visibles para llevar adelante un proceso de construcción de una obra, tanto en lo individual como en lo grupal. Tener la posibilidad de variar los tamaños de los soportes,

su dureza, la posibilidad de absorción de la materia elegida y la durabilidad son algunas de las características para tener en cuenta en el momento de planificar las acciones con las niñas y los niños. Es oportuno mencionar que es importante pensar en este plano como proceso para llegar a realizaciones a gran escala como son los murales colectivos.

La enseñanza de la educación visual implica una visión amplia que permite indagar en producciones de imágenes con el uso de la tecnología (redes sociales, filtros, mundos virtuales, creación de animaciones con imágenes en movimiento, técnicas de Stop Motion, recursos educativos en línea, entre otros). Poner a niñas y niños en situaciones de aprendizajes desde la cultura digital es otra forma de llegar a posibilidades inimaginables dentro del campo de la comunicación y la expresión, e introducirlos a una comunidad dentro de la industria cultural, innovando los medios del hacer. Asimismo, promueve la reflexión acerca de patrones genéricos desde una mirada crítico-divergente. La cultura digital es un elemento distintivo e integrado en la realidad de la vida cotidiana y puede ser usada en el nivel desde la creatividad, a través de la imaginación y la fantasía.

El arte digital es una forma de expresión artística que utiliza tecnología y medios digitales como herramientas creativas. Ofrece a las y los artistas nuevas oportunidades para experimentar con medios interactivos y utilizar tecnologías emergentes para crear obras de arte únicas. En el ámbito educativo, el arte digital puede desempeñar un papel relevante porque permite a las infancias explorar la creatividad, experimentar con diferentes herramientas y técnicas. Además, el arte digital fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, habilidades fundamentales en el mundo actual.

La inteligencia artificial (IA) tiene un impacto significativo en el arte digital y en la educación. En el arte digital, la IA se utiliza para generar obras artísticas, analizar patrones y estilos y explorar nuevas formas de expresión. Por ejemplo, los algoritmos de IA pueden crear pinturas, o animaciones basadas en datos o estilos preexistentes. En el Nivel Inicial, la IA puede enriquecer la experiencia de aprendizaje en el arte digital, proporcionar herramientas y plataformas interactivas que permitan a niñas y niños experimentar con técnicas digitales, como la pintura digital, la animación o la realidad virtual, utilizando programas y aplicaciones que se exploran desde dispositivos móviles.

Es importante destacar que la tecnología debería utilizarse como una herramienta complementaria y no como un reemplazo de las interacciones y experiencias prácticas en la Educación Inicial. El equilibrio entre las actividades en línea y las actividades físicas es fundamental para garantizar un aprendizaje integral y completo.

El espacio de taller para la enseñanza de las Artes Visuales convoca a las infancias a que se expresen, se diviertan, ensayen, investiguen y descubran diferentes modos de hacer, sin temor al error sin limitarse a la imitación o copia de imágenes de otras u otros. También, estimula a reflexionar sobre lo trabajado, analizar su producción y la de las y los demás, favorece el trabajo grupal, al estimular la construcción de hábitos, respeto y oportunidades.

Es importante que la docencia prepare actividades, unidades y proyectos donde el uso de la imaginación y la fantasía sean elementos fundamentales. Las consignas serán puntos de partida para las creaciones de imágenes y no han de fijar resultados. Berdichevsky explica:

«Cuando los educadores imponen imágenes para que los niños imiten, cuando entregan plantillas y fotocopias para pintar, rellenar o contornear. Los niños, habituados a depender de moldes, pierden confianza en sus propias posibilidades y no aprenden ni a observar ni a crear, solo a copiar. Los patrones y figuras prediseñadas persisten aún en cuadernillos y en publicaciones para los más pequeños evidenciando el desconocimiento sobre las posibilidades de los niños» (Berdichevsky, 2017, p.2).

Por esto es necesario despojarse de los estereotipos y mediar permanentemente con las imágenes desde las tres dimensiones mencionadas: apreciación, producción y contextualización. Esto enriquece la exploración y apreciación del arte desde lo sistémico y lleva al docente a trabajar la



complejidad que la enseñanza requiere buscando la transdisciplinariedad sin perder la identidad de la disciplina.

La educación visual propone recuperar las trayectorias previas de las niñeces, no debería limitarse al recorrido por las técnicas gráfico-plásticas, cambiando permanentemente una propuesta por otra sin continuidad, con el fin de atender la productividad, la recreación o la búsqueda de la novedad.

Para la enseñanza de las Artes Visuales es necesario crear un espacio en el ámbito escolar para que las infancias puedan poner en juego su capacidad imaginativa. A través de la creación plástica, la observación, la conversación y el juego es posible indagar lo que las niñas y los niños saben. Jugar con aquello que pueden imaginar, para que participen con más libertad mediante sus palabras y sus gestos, sus opiniones y sus actos.

Propiciar la singularidad en cada niña y cada niño se vuelve relevante para que poco a poco construyan su subjetividad. Habilitar diversas formas y modos de exploración permite apreciar la multiplicidad en la observación y producción. Es necesario que el trabajo con las familias se centre en valorar las producciones de las niñas y los niños para que se comprenda el proceso de construcción que marca la historia individual de cada uno y de cada una.

Por todo esto, incorporar las diferentes formas y registros que puedan dar cuenta de lo enseñado y aprendido es central. Hay múltiples formatos para mostrar las diferentes experiencias estéticas, a saber:

- El relato oral en un recorrido.
- Las voces del grupo ante la exploración de formas, texturas y colores.
- Una aventura pictórica en la construcción de un mural colectivo que incorpore imágenes de diferentes procesos realizados durante el año.
- Las creaciones de espacios inmersivos, performance, escenarios lúdicos o medios audiovisuales.

Es parte de la enseñanza posibilitar que se conozcan propuestas y actividades de la educación visual, para que las familias puedan entender las nuevas dinámicas de los procesos de construcción pedagógica que ponen en un lugar diferente lo aprendido. Dice la docencia santafesina:

«Es necesario recuperar lo valioso, haciendo partícipes a las familias en las experiencias que se proponen, pensando colegiadamente en acciones de participación colaborativa y significativa para los niños» (Voces, 2023).

Música

«La Educación Musical en el aula tiene sentido cuando es una acción placentera, esto es, cuando se concibe la música como objeto de conocimiento que se escucha, que se toca, que se comprende, que se inventa y que se disfruta»

Silvia Malbrán (2021)

Fundamentación

La Educación Musical en el Nivel Inicial está fundada en el disfrute, en lo lúdico y en lo sensitivo. Brinda la posibilidad de abrirse a la escucha, a la exploración sonora, a la ejecución individual y grupal, al canto y al reconocimiento de la propia voz. Necesita de diferentes oportunidades para su paulatino conocimiento, con una especial atención al bagaje de experiencias previas, del entorno familiar y de la vida cotidiana que cada niña y cada niño atesoran en su memoria. Las voces de la

docencia santafesina en la consulta realizada, señalan que la enseñanza:

«Desde este actual paradigma, dejará huellas que permitan caminar con ritmos propios, para que sus trayectorias escolares comiencen desde sus historias personales que se van entrelazando con otras historias, en otros espacios ciudadanos y pensados para ellas y ellos» (Voces, 2023).

La escuela tiene la responsabilidad y el compromiso de preservar los espacios de aprendizaje y sensibilización que la música requiere para su desarrollo. Su presencia en las salas, lejos de cumplir un rol funcional para acompañar momentos o determinar hábitos, puede promover encuentros para la escucha y la producción musical, en actividades individuales y conjuntas que despierten nuevas sensaciones, momentos emocionalmente conmovedores y el deseo de repetirlos.

La Educación Inicial puede ser proveedora de estímulos sonoros y visuales para desarrollar capacidades y conocimientos diferentes, una heterogeneidad de vivencias que enriquecen el desafío de enseñar, respetando la diversidad en la construcción de subjetividades.

Tal como afirma Vigotsky, los primeros puntos de apoyo que encuentran las niñas y los niños para la futura creación se basan en lo que ven y en lo que oyen, materiales que acumulan para desarrollar su fantasía. Estos recursos están presentes y forman parte de un entorno familiar, de una crianza, de un espacio físico, de un paisaje sonoro y se evidencian en el habla, en los relatos, en los colores y músicas elegidas. Resulta imprescindible realizar prácticas pedagógicas significativas que integren los rasgos de esa identidad cultural donde cada una y cada uno puedan enunciar su relato, escuchar lo que todas las voces tienen para decir y para sonar, teniendo en cuenta las experiencias genéricas culturalmente instituidas desde una mirada anclada en la equidad de género.

En consecuencia, se requiere de variedad y riqueza de experiencias, de estímulos con los cuales relacionarse para ampliar ese itinerario sensible, para expresarse musicalmente, para hacer y escuchar sonidos y músicas, para producir y apreciar, en un espacio lúdico que posibilite el conocimiento del lenguaje musical.

Los procesos de inicio en la exploración y el descubrimiento de este lenguaje artístico, mediante la apreciación, la producción y la contextualización, establecen la forma de relacionarse con el hecho musical: como oyente, como intérprete, como productor y como creador.

Objetivos de Música

- Vivenciar propuestas significativas que permitan a las infancias descubrir, expresar, explorar, crear, construir y comunicarse a través de la música.
- Apreciar sonoridades en entornos musicales y sonoros estimulantes, que posibiliten el reconocimiento y la discriminación auditiva de sonidos, de objetos y de instrumentos musicales, a través de una escucha intencionada que habilite el contacto sensitivo con el sonido y el hecho musical.
- Participar en la creación individual y colectiva a través del movimiento, con canciones, músicas y sonidos, poniendo en juego las emociones y el lenguaje corporal como herramienta de comunicación.
- Vivenciar experiencias para hacer música a través de la creación y la ejecución vocal e instrumental, mediante la selección de un repertorio que contemple y valore la diversidad de las manifestaciones locales, nacionales y universales.

Contenidos

En relación a la Apreciación

La educación auditiva es parte integrante de la Educación Musical. A través de la escucha se realiza un trayecto que se inicia en la sensación auditiva hasta llegar a la percepción. Esta posibilita desarrollar, a través de los sentidos, habilidades como recibir, seleccionar, diferenciar e interpretar voces y sonidos del mundo exterior, desarrollando un mayor conocimiento y vivencia del fenómeno sonoro en su conjunto. Estas podrán desarrollarse a partir de la mediación docente, de una escucha intencionada de canciones y músicas de diferentes estilos y de la información adquirida por las vivencias de las infancias en el entorno familiar.

El contacto con diversos materiales sonoros e instrumentos musicales, adquiere relevancia en estos procesos de enseñanza, ya que permite explorar, manipular, construir y apreciar sonoridades aportando, durante su abordaje, diversos recorridos. Resulta imprescindible seleccionar estrategias y recursos musicales de calidad, que permitan ampliar sus posibilidades de elección, propiciando actitudes sensibles y perceptivas.

El sonido: sonidos de la naturaleza y del entorno social. Direccionalidad y localización del sonido.

Cada lugar, cada rincón, en las ciudades, en el campo, en la costa, en parajes, es un paisaje único y rico por su cultura lugareña. Está conformado por geografías, climas, colores, sonidos, que suman particularidades y configuran la diversidad cultural. Los sonidos naturales y sociales que provienen de estos lugares, constituyen el paisaje sonoro de un territorio.

La escucha intencionada, a partir de recorridos en espacios públicos, Jardines de Infantes, plazas del barrio u otros, posibilita:

- La advertencia de la presencia o la ausencia de sonidos.
- La identificación y el reconocimiento de su fuente, su direccionalidad y su localización.
- La escucha atenta y la evocación sonora y musical.
- La identificación y el reconocimiento de los sonidos de la naturaleza y del entorno social.
- El registro y la medición por medio de diferentes dispositivos y la observación de su impacto en la vida cotidiana.

El sonido y sus características. Timbre: modos de acción, materiales y mediadores. Duración. Altura. Intensidad.

El mundo es sonoro. Todo lo que niñas y niños escuchan, sienten y tocan es un descubrimiento. El contacto sensitivo con diferentes fuentes sonoras, promoverá el reconocimiento de las cualidades de esas sonoridades. Seleccionar o construir en forma colaborativa con niñas, niños y con las familias, objetos sonoros e instrumentos musicales posibilita:

- La exploración y la observación de objetos e instrumentos musicales de pequeña percusión, folklóricos y de la orquesta.
- El reconocimiento de sus cualidades: altura (grave-agudo), variaciones (ascendentes y descendentes), timbre (origen de la fuente que determina un sonido liso, rugoso, opaco, brillante, entre otros), duración (corto-largo) e intensidad (débil-fuerte y variaciones).
- La identificación de sus materiales (madera, metal, plástico, cartón, entre otros) y

sus modos de acción (soplar, golpear, percutir, sacudir, entre otros).

La obra musical. Movimiento. Género y Estilo. Carácter. Dinámica. Forma

La audición intencionada de una obra musical permite atender a las sensaciones y emociones que esta provoca y percibir paulatinamente los diversos aspectos que la estructuran. La obra musical se refiere a una composición creada por un autor, puede ser vocal o instrumental, e incluye todos los elementos de este lenguaje.

Una escucha atenta de obras musicales de diferentes géneros y estilos permite:

- La percepción de pulsaciones isócronas (pulsos) en canciones y obras instrumentales.
- El reconocimiento de variaciones de movimiento en diferentes obras (lento, moderado, rápido, acelerando, retardando).
- La identificación del carácter de la obra (alegre, melancólico, apacible).
- El reconocimiento de la dinámica (variaciones de intensidad).
- La percepción del aspecto formal de cada obra (repetición o cambio, introducción, secciones, interludios, estribillos, coda).

En relación a la Producción

La producción sonora es una habilidad en la que se ponen en juego componentes socializadores y cognitivos, utilizando el cuerpo, la voz, objetos, materiales sonoros e instrumentos musicales. Mediante experiencias que apuntan a que niñas y niños se manifiesten a través del cuerpo y el movimiento, se ofrece la posibilidad de «danzar» las propias sensaciones, imágenes, músicas, sonidos, representar personajes, escenas de cuentos, canciones y evocar situaciones significativas. Al respecto, en la consulta realizada, las y los docentes señalan: «Convocar a las infancias a que se expresen, se diviertan, ensayen, investiguen y descubran diferentes modos de hacer sin temor al error, sin limitarse a la imitación o copia» (Voces, 2023).

De manera similar, la voz es el instrumento natural que posibilita exteriorizar las propias sensaciones mediante la creación, la ejecución vocal, el canto grupal e individual y la interacción con otros lenguajes expresivos.

Experiencias previas de observación, apreciación, exploración y sensibilización auditiva, son esenciales como parte del proceso hacia la producción y la creación.

Las acciones diversas como percutir, raspar, entrecocar, frotar, sacudir, cantar, sonorizar imágenes y relatos, acompañar instrumentalmente obras musicales y canciones, posibilita una actitud interpretativa que contribuye al desarrollo del sentido crítico, estético y expresivo-comunicativo de niñas y niños.

La música y las corporeidades

Somos entidades sonoras que vibran con el entorno que nos rodea. Corporizar la música permite reconocer nuestro pulso, nuestro latido, nuestra voz, nuestras sensaciones. Mediante propuestas que estimulen el movimiento corporal ligado a lo sonoro y musical, se ofrecen experiencias que posibilitan momentos, espacios y materialidades, dando lugar a la espera y a la diversidad de respuestas.



Las situaciones significativas que propicien el reconocimiento del propio cuerpo y el de otras y otros, posibilitan:

- La experimentación de las posibilidades sonoras y expresivas de la propia voz y el cuerpo.
- La improvisación y la imitación vocal por medio de rimas, jitanjáforas y onomatopeyas.
- El canto individual y colectivo.
- La experimentación de juegos rítmicos con palmas, pies, castañeteo y otras acciones corporales.
- La representación corporal en relación al sonido, sus parámetros y al ritmo musical.
- La improvisación vocal y la creación de movimientos con diferentes objetos, para vencer los elementos de la obra musical: forma, movimiento, ritmo, dinámica y carácter.

Juegos concertantes

La producción individual y colectiva podrá adquirir un verdadero sentido musical si se promueve en cada propuesta la posibilidad de ser partícipes del hecho musical desde un rol activo como ejecutantes y como intérpretes.

El hacer música en grupo abre puertas a la posibilidad de escuchar atentamente, de construir en la suma de sonidos propios, un sonido colectivo. Así se comparte el disfrute y la alegría de recrear una obra. Es necesario seleccionar estrategias para el desarrollo del trabajo grupal vinculadas con la asignación de roles, los acuerdos para la concertación y el ajuste temporal.

Mediante juegos concertantes, es importante ofrecer experiencias que posibiliten:

- La sonorización de relatos, textos literarios, imágenes, canciones y paisajes del entorno.
- La reproducción de ostinatos (motivo rítmico repetitivo) y frases rítmicas de creciente dificultad.
- Las ejecuciones individuales y colectivas.
- La alternancia de grupos en la ejecución vocal e instrumental mediante ensambles con instrumentos y objetos sonoros.

En relación a la Contextualización

Pensar la Educación Artística enfocada en procesos de construcción identitaria, que ponga en valor la diversidad de manifestaciones culturales locales, regionales, nacionales y universales, es imaginar propuestas que aporten información sobre el hecho artístico, posibles de incorporar a las experiencias de las infancias. De la mano de la docencia, las niñas y los niños podrán tomar contacto con la obra musical de manera contextualizada, conociendo su autor o autora, el entorno natural, social e histórico en el que fue creada, su relación con el presente, como así también los espacios donde pueden ser disfrutadas.

La contextualización del hecho artístico facilita la identificación y el vínculo con la obra y habilita otras lecturas y otras escuchas. Prácticas pedagógicas que permitan interrelacionar lo familiar, lo escolar, lo regional hacia lo universal, con una mirada de respeto a la diversidad en el arte, contribuyen a la formación de personas sensibles y con mayores posibilidades de elección.



La música a través del tiempo

La indagación por medio de la observación y la percepción sonora, pueden actuar como «ventana» a través de la cual las infancias se aproximen a diversos aspectos de la vida cotidiana e inferir algunas ideas acerca de los modos de vida de otras épocas, estableciendo similitudes y diferencias entre el pasado y el presente.

Para conocer y recrear la memoria colectiva desde la Educación Inicial, se ofrecen experiencias que posibiliten:

- La reflexión acerca de los ambientes sonoros familiares, del barrio, del campo y la ciudad, en el presente y en el pasado.
- El reconocimiento de instrumentos y músicas del pasado y del presente.

La música local, regional, nacional y universal

Abordar en el Jardín de Infantes la música local y del litoral (cumbia santafesina, chamamé, chamarrita, rasguido doble, valseado, ranchera) posibilita el acceso al conocimiento del patrimonio santafesino y permite la aprehensión y el vínculo con lo creado, con sus autores, autoras e intérpretes, con bandas, grupos y orquestas.

El contacto con la música nacional, músicas de las comunidades, música latinoamericana y universal, amplía la mirada y posibilita que estas músicas puedan ser apreciadas y reconstruidas por las infancias.

Ofrecer a niñas y niños experiencias que permitan:

- La escucha de diversos géneros y estilos (música popular y música académica).
- La identificación de diversas músicas en relación a las características sonoras de los instrumentos musicales y sus intérpretes.

La música y los diversos escenarios

Mediante visitas y asistencia a eventos culturales (muestras, conciertos, festivales, entre otros), se sugiere ofrecer experiencias que posibiliten:

- La escucha, la observación y la apreciación de la música en vivo en espacios adecuados y organizados para tal fin (salas, auditorios, teatros, escenarios callejeros, emisoras radiales, estudios de grabación, entre otros).
- La observación de los procesos en la construcción de instrumentos musicales mediante encuentros o charlas con luthiers y visitas a sus talleres.

Orientaciones para la enseñanza

La escucha, el juego sonoro, el canto, el hacer música con otras y otros, provocan un contacto emocional comunicativo que abre alas a la actividad creadora y potencia la construcción colectiva desde cada singularidad: «Planificar situaciones de enseñanza en la escuela, posibilita la experiencia de crear, inventar, interpretar, imaginar otros lugares, otras situaciones» (Voces, 2023).

Es necesario situar la tarea de la docencia mediante experiencias que permitan a las infancias

descubrir los sonidos del entorno, escucharlos y transformarlos; reproducirlos con la voz, el cuerpo y diversos materiales; describir sus características y registrar todo lo que oyen en ese paisaje sonoro. Murray Schafer define este concepto como el entorno sonoro de un lugar real dado. Es un sonido o combinación de sonidos que conforman o provienen de un determinado ambiente, consistente en la aparición de sonidos naturales, como por ejemplo, sonidos de animales y de sucesos meteorológicos; sonidos procedentes de la comunicación, del ambiente urbano, de herramientas, del trabajo; sonidos mecánicos provenientes del uso de la industria tecnológica, entre otros.

La escucha intencionada de sonidos del exterior desde la sala o la audición a partir de recorridos en diferentes espacios públicos, posibilitará reconocer y señalar su procedencia, su localización espacial y su direccionalidad (cerca, lejos, arriba, abajo) y favorecer la escucha consciente de estos paisajes sonoros. Registrar esos sonidos mediante una grabación, medir la intensidad de los mismos por medio de aplicaciones (sonómetro), visualizar cómo al caminar o al cambiar de lugares se modifican los valores de la intensidad sonora (decibeles), permite diferenciar sonidos favorables o perjudiciales para el ambiente (contaminación sonora).

Otros atributos del sonido son el timbre, la altura y la duración. En el Nivel Inicial estos contenidos se desarrollan desde la lectura y la escritura de grafías analógicas (puntos, líneas) y pueden representarse con la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales.

La obra musical, escuchada y cantada, permite desplegar el aprendizaje de todos los elementos de este lenguaje. Al pensar un cancionero, es importante ofrecer un repertorio variado que permita ampliar el horizonte cultural de niñas y niños, teniendo en cuenta: sus gustos y preferencias de acuerdo a su contexto de pertenencia; una selección de música local, regional, nacional y latinoamericana; las composiciones musicales de las obras elegidas en cuanto a su valor estético, su riqueza poética y musical, como así también el propósito por el que esa obra fue elegida (habilidades vocales, elementos del lenguaje musical, para jugar, como disparador de otras formas de expresión, entre otros).

Mediante la escucha intencionada de una obra musical se podrá vivenciar: el género (folklórico, vocal o instrumental, popular o académico, infantil, escolar) el estilo (procedencia, época, autor), el carácter (alegre, melancólico, apacible, de suspenso, marcial), la dinámica (débil, fuerte y variaciones) y la forma (frases, estrofas, repeticiones, cambio, interludio, estribillos).

Una de las experiencias más presentes en la cotidianeidad del Nivel Inicial es el canto. El canto despierta emociones, se une a recuerdos y a acontecimientos trascendentes, desencadena imágenes provocadas por su texto, ritmo y melodía. Cantar juntas y juntos iguala posibilidades, contribuye al desarrollo de la audición interior y de la musicalidad.

Al enseñar una canción se sugiere tener en cuenta:

- La elección de espacios y tiempos para crear «escenarios» adecuados.
- La selección de diversas propuestas para su aprendizaje, con repeticiones en continua reinterpretación.
- El canto colectivo junto a otros docentes y familias para compartir un repertorio común y, en ocasiones, repertorios pertenecientes a diferentes comunidades.
- La disponibilidad corporal para entrar en escena, para fortalecer el vínculo y la comunicación.
- La elección de las canciones en relación a un fraseo (frases o versos) que permita respirar con comodidad, con un registro acotado a las posibilidades vocales de las infancias y la relación del texto con el ritmo.

El registro a través de grabaciones de audios y audiovisuales resulta una práctica significativa para favorecer una escucha sensible, para compartir momentos de apreciaciones y proyectar nuevas intervenciones.

La formación de bandas, grupos y ensambles a través de «juegos concertantes», permite poner en escena el desarrollo de este proceso que se inicia con la exploración y búsqueda de sonoridades y contribuye a otorgar nuevos sentidos al hacer música, al comprenderla y disfrutarla.

Literatura

Fundamentación

Literatura, estética y recepción

La Literatura, entendida a partir del concepto estético de la recepción⁶⁷, es decir, de las formas de apropiación por parte de las y los lectores es una configuración leída y vivida de un contacto emocional entre sujeto y objeto. Un camino que abre ventanas al mundo, inaugura puentes, descubre atajos, pasajes sonoros y callados. Al hablar de literatura, de estética y de recepción en palabras de Mary Luz Acero (2013) se reconoce «la importancia de la lectura de textos literarios y la necesidad de brindar espacios de interpretación como prioridad de la docencia para mediar entre el proceso de lectura y la construcción de la escritura. Y sobre todo, reconocer el derecho a que las niñas disfruten y se diviertan con la obra literaria». Y agrega:

«La literatura como experiencia estética es una reflexión sobre el encuentro del niño y de la niña con el texto literario en un momento mágico, emocionante e individual. En este encuentro las relaciones entre los textos favorecen la interpretación y la construcción de la escritura. También es un llamado a reconocer una situación de aprendizaje como un espacio para disfrutar de la lectura de textos literarios y a identificar al niño y a la niña como interlocutor e interlocutora y ejes centrales del aprendizaje» (Acero, 2013).

La Literatura otorga la posibilidad de vivir nuevas experiencias, de conocer y explorar horizontes inéditos, de aproximarse, a través de la ficción, a situaciones antes incomprensibles, de construir significados genuinos, basados en sus propias interpretaciones sobre la vida, la muerte, el amor, la libertad, la justicia. En suma, la construcción de universos simbólicos.

Actualmente, la Literatura argentina para niñas y niños muestra formas de producción, circulación y consumo que ponen en debate el estatuto del arte contemporáneo caracterizado por la mezcla, la hibridez, el uso de nuevas materialidades, la relación con el entorno de imágenes, sonidos y silencios, la impronta de la cultura digital, los diálogos interartísticos: «Los avances de la tecnología y sus relaciones con el arte y la ciencia plantean un nuevo régimen del decir y un nuevo régimen del leer-hacer que nos lleva a ser intérpretes de una estética coetánea, una estética del presente en el presente» (Blake, Cristina, 2021).

Desde ese marco, se diseñan ámbitos en los que las prácticas sociales de lectura y de escritura y la enseñanza de la Literatura en las salas configuren tramas de sentidos posibles y se habilite a lectoras y lectores para que se desplacen por otras travesías, eligiendo diversas trayectorias o recorridos. Se genera así la ocasión para que suceda el acto de leer-hacer y de escribir. Siguiendo a Gustavo Bombini (2021):

«Preocuparse por la lectura es estar atento a que esta práctica cultural tenga un lugar entre las tareas escolares, es propiciar encuentros interesantes entre los chicos y los libros, es innovar».

67 Según Teresa Colomer (2005, p. 31), las teorías de la recepción tomaron al lector como objeto de estudio, analizaron el papel cooperativo que le otorga el texto y ofrecieron nuevos conceptos que también fueron determinantes para reformular los objetivos educativos, ya que esta es una perspectiva especialmente interesante en el análisis de los libros infantiles y la actividad escolar.



Estos espacios podrán entramarse a partir de subjetividades perfiladas en diversos modelos de crianza que han permitido a las niñas y niños identificarse con una cultura, creencias, valores, costumbres, juegos, historias y saberes propios a través de mediaciones significativas.

El enfoque interdisciplinario de la Literatura propicia la integración con otras áreas del currículo, como la Música, la Danza, las Artes visuales, el Teatro o la Ciencia al ampliar sus dimensiones y perspectivas. A la hora de su despliegue en la sala, enriquece cada experiencia de las niñas y los niños y los inaugura en abordajes de diferentes temáticas y culturas, lo que permite desarrollar la empatía y la comprensión hacia la diversidad mediante la exposición de distintas narrativas y su poética. Se asiste, actualmente, a un modo de recepción y de un lector que varía sus expectativas, subjetividades al relacionarse con cada propuesta literaria. Cristina Blake, en su Tesis «Más allá del corral: la transLiteratura» (2021, p.3) se refiere a que, a partir de esta contemporaneidad, se experimentan modos de interpretar que propician motivaciones y producciones artísticas experimentales.

El desafío es propiciar el lugar o ámbito, el tiempo y la mediación necesaria para ampliar las experiencias sociales y transformar el conocimiento del mundo a través de la lectura de muchos y variados textos literarios que, además, invitan al juego con la palabra, a la exploración del lenguaje poético, a la construcción de la metáfora, a sus lazos con la expresión artística que transforma, porque algo pasa a quien lee mientras lee, dice Larrosa en su artículo Académico: Clase. «Experiencia (y alteridad) en educación» (2005, p. 5).

Que la ocasión suceda

«Pero leer, ¿qué significa leer? Lo decimos como si fuera tan claro como subirse al tobogán. Y leer puede ser una bellísima aventura o un soberano aburrimiento»

Gustavo Roldán (2011).

Contar o narrar textos literarios de la tradición oral o textos escritos implica dejar inaugurados mundos imaginarios, abrir la puerta a mundos posibles, ingresar y salir a mundos de ficción, entrar al mundo metafórico. ¿Desde qué metáforas se piensan, se repiensen, se recrean los vínculos con la cultura literaria? ¿Qué se entiende por contar? ¿Es importante contar? ¿Quiénes cuentan? Contar es una manera de ordenar la experiencia y una forma de pensar y de organizar el conocimiento. ¿Qué idea de Literatura hay detrás de estas consideraciones? ¿Una serie de textos didácticos con mensaje y moraleja? ¿Una serie de personajes a los que nunca les pasa nada? ¿Textos fáciles y con vocabulario simple? La lectura de Literatura es otra cosa porque huye de los caminos transitados, de la protección. A la Literatura le gusta perderse por caminos sinuosos, tenebrosos y no teme encontrarse con mundos maravillosos. Es un juego que invita a ingresar a un cosmos donde la imaginación es la protagonista, donde la incertidumbre de la vida de los personajes va llevando a París, un poquito caminando y otro poquitito a pie, al decir de María Elena Walsh.

La Educación Inicial forma parte del entramado social, que debe asumir la responsabilidad de intervenir en los procesos de construcción de ciudadanía, que son individuales y a la vez sociales; favorecer la construcción de sentidos; considerar las dos modalidades básicas de pensamiento: la lógico-matemática y la narrativa. Según la hipótesis de Jerome Bruner, dice Felix Temporetti (1999): «cada uno de estos modos de pensar brindan formas características diferentes de conocer, de ordenar la experiencia y de construir la realidad» Y sigue: «ambas formas, aunque irreductibles la una a la otra, se complementan, interrelacionan y se necesitan para construir un mundo que pueda ser explicado y comprendido». Al poner en diálogo estos modos de pensar con otros modos, alimentados por la metaforización natural, se reafirma la construcción del asombro desde otros horizontes, comprensiones inéditas del mundo que proveen algunos poetas «donde el milagro de vivir está ordenado por la danza, el sueño, la pintura, el dibujo y el color, la palabra, la metamorfosis, el fogón, la ofrenda, el trabajo colectivo, los linajes, la pasión roja y desgarrada y la familia extensa» (Vito Apshana, 1965).

El discurso literario es una construcción estética a partir del lenguaje en el que la palabra adornada (sagrada), la metáfora y un decir abren ventanas al mundo que son capaces de construir

subjetividades inéditas, una impensada cosmovisión. Por ello se lo asume como una estructura más elaborada, más compleja –si se quiere– que la lengua fáctica⁶⁸. El lenguaje narrativo tiene una configuración más acabada si se lo compara con otras maneras de decir. La Literatura encuentra la posibilidad de ocupar este lugar central en las prácticas de Educación Inicial. ¿Puede ser la lectura de Literatura la puerta de acceso a la palabra, a lo simbólico? ¿Será quizás el punto de inicio en la búsqueda de la propia voz, un posible camino a la construcción de la subjetividad? ¿Podrá ser, incluso, el puente que posibilite habitar el propio cuerpo como primer territorio de soberanía a partir de la experiencia que se abre al conocer otros mundos posibles y volver a mirar el propio? Siguiendo a Michèle Petit (2001, p. 148): «Es importante que los niños y también los adultos, tengan acceso a los libros pues la lectura me parece una vía por excelencia para tener acceso al saber, pero también a la ensoñación, a lo lejano y, por lo tanto, al pensamiento».

Según Colomer y Durán (2000, p.213), «con la recepción de estos mensajes se forman las expectativas infantiles sobre qué es la Literatura, se aprende a interrelacionar la experiencia de vida con la experiencia cultural fijada por la palabra y se dominan progresivamente muchas de las convenciones que rigen los textos literarios». Se va preparando el camino de la lectura y la estética que configura la experiencia de su recepción y algunos interrogantes.

Objetivos de Literatura

- Participar en experiencias que favorezcan la construcción subjetiva a través de la conversación, la exploración de la lectura y la escritura.
- Explorar el objeto libro para trascender su materialidad y construir sentidos que se necesitan para sostener una situación lectora.
- Crear historias, memorizar, renarrar o y reconstruir relatos.
- Vivenciar con el cuerpo la sustancia de la palabra, su fuerza o su vulnerabilidad, para sentirla en una «presencia» conmovedora.

Contenidos

La Literatura oral y escrita y el arte despiertan los sentidos privilegiados de la palabra, la imagen y sus fantasías, la música, la expresión, el juego, la poesía, la curiosidad, el pensamiento.

Los contenidos aquí expresados secuencialmente, se constituyen en un todo integrado en ocasiones, bajo propósitos didácticos a la hora de un episodio o escena de leer Literatura.

- Apreciación por la polisemia del discurso y la creatividad en la invención de universos inéditos, donde juega la fantasía y su diálogo con la realidad que experimentan niñas y niños.
- Desarrollo de la sensibilidad hacia los valores éticos y estéticos que ocasionen en las niñas y los niños centralidad en la atención y posibiliten transposiciones con su vida cotidiana.

68 «La lengua fáctica es la forma básica del lenguaje cotidiano, es fluida, poco estructurada, obedece a la necesidad de comunicación práctica («¿cánzame esto?», «toma», «no sé», «¡vamos!»), formas coloquiales del decir que en general están acompañadas de gestos y acciones que completan su sentido. Está poblada de omisiones, sobreentendidos y eso, de ninguna manera, es un error, es su modo de acción efectiva para la vida práctica. Con los niños, con los bebés, también utilizamos la lengua fáctica, siempre lo utilizamos porque es el modo en que el lenguaje se hace carne y cuerpo de la vida relacional. La lengua del relato, en cambio, tiene un sentido total incluido en la enunciación; allí se encuentran los cuentos, y no solo los que están escritos, también los que componemos con los niños en el intercambio oral cuando tratamos de reconstruir una visita a algún lugar interesante y armamos un relato que tiene principio y fin, con una temporalidad, con digresiones que vamos ordenando para enriquecer el sentido de lo que se narra, con posibilidades poéticas y lúdicas en los modos de decir de los niños y los adultos; o cuando reconstruimos hechos significativos de sus vidas (algunos relatos que los niños pequeños piden con fidelidad «de libro» son por ejemplo los que involucran sus nacimientos y sus primeros tiempos en la familia, cómo los esperaban, quién decidió su nombre, cuán pequeños eran o a qué les gustaba jugar» (López, 2018, p.37).

- Conocimiento de los diferentes géneros literarios: poesía, cuento, novela, fábula, canciones, guiones teatrales y otros, a través de lecturas, audiciones, conversaciones y narraciones, dramatizaciones que promuevan itinerarios de autores o personajes mediante diversas composiciones artísticas (dibujos, pinturas, melodías, canciones, carteles), que construyan imaginarios y subjetividad.
- Identificación de personajes, lugares y situaciones en los relatos que despierten curiosidad y deseos de establecer con ellos conversaciones y conocimiento de escenarios inéditos propiciados por la fantasía y el deseo por descubrir nuevos mundos. La invención como clave.
- Prácticas de lectura y escritura en las que las niñas y los niños se encuentren con lo literario, el juego y otros lenguajes artísticos para habitar su derecho cultural a la invención. Una invención para mirar el mundo que lo rodea de otro modo y para resignificar literacidades de su contexto sociocultural: la familia, la escuela y más allá de la escuela.
- El juego con la palabra como lugar de encuentro con interrogantes que proporciona el arte cuando se pone en movimiento. Reconocimiento del juego sonoro y sus combinaciones de ritmo, rima, repeticiones, y la analogía con poesías y cuentos.
- El juego como uno de los principales canales de las manifestaciones creativas y culturales donde las niñeces construyen subjetividades, identidades y pertenencias comunitarias.

Experiencias integradoras

En relación a la Apreciación

La apreciación del lenguaje literario implica valorar la obra desde una perspectiva estética y cultural, comprender el contexto en el que dicha obra fue escrita y la posibilidad de identificar el estilo, las técnicas, los diversos caminos allanados para conocer y apreciar las figuras retóricas o literarias. Gracias a ellas, es posible dotar a los relatos de expresividad y transmitir con ellos sentimientos, emociones o sugerencias. Para profundizar esta mirada apreciativa es importante que las niñas y los niños desarrollen habilidades como la escucha, donde la palabra se presenta para conmover o transformar; la interpretación siempre mediada en ese baño lingüístico y de amorosidad necesaria por parte de la o el docente; la capacidad de pensar desde lógicas en diálogo, donde el mundo real que se conoce permite intersticios de un mundo mágico.

Para incentivar estas habilidades se puede referir a la creación de un ambiente de lectura que dé acceso a niñas y niños a una gran variedad de obras literarias y soportes. Se promueve que la lectura en voz alta posibilite identificar otros componentes del estilo literario, como el ritmo, la musicalidad, la entonación, la expresividad y el uso de recursos poéticos. Se facilitan las claves para la interpretación de textos literarios que propician la conversación y discusión sobre la obra leída en voz alta: la comprensión de la mirada de quien dice en el texto, qué piensa el que lee, qué pensamientos suceden en la lectura del mediador y posibilitan valorar la diversidad, las diferencias que la lectura provoca en el encuentro.

En relación a la Producción

La producción de la literatura para el Nivel Inicial se enfoca en el desarrollo de habilidades de comunicación escrita y creativa. Las actividades que se pueden mencionar son:

- La Lectura en voz alta, experiencia que permite nombrar nuevas palabras, usarlas y jugar con ellas.

- La confección de agendas literarias con los nombres de los libros que se leen. El registro y anticipación de libros de cuentos con capítulos.
- Las experiencias lúdicas con el vocabulario, juegos de palabras, que expanden y desarrollan las posibilidades creativas del lenguaje.
- La escritura de palabras significativas de las obras literarias, la invención de relatos, la confección de su propio libro artesanal con historias completas o incompletas sin limitaciones.
- El dictado de historias a las y los docentes en el que la imaginación y la creatividad están presentes.

Estas actividades que se producen, mediadas en diversas realidades por la o el docente, familiares u otros invitados a la ocasión, para que sucedan cosas, contribuyen en la construcción de una subjetividad en proceso que augura a las niñeces amplios horizontes.

En relación a la Contextualización

Se asume históricamente que el arte tiene un papel fundamental en la transformación social y en la conciencia crítica. Este posicionamiento se contextualiza en actividades y expresiones integradoras que propician la construcción de subjetividades a través de la palabra con su presencia viva y transformadora.

La Literatura favorece la integración de propósitos, contenidos, actividades y cosmovisiones en diversos espacios del campo de las artes. Quien medie, está preparado para proponer encuentros de niñas y niños con su propio entorno, con hechos culturales propios y ajenos.

Ciertas tareas son fundamentales, como por ejemplo la selección de obras literarias que pondrán a esas niñas y niños en estado de atención y comprensión de su contexto cercano y posiblemente extraño. Un paisaje de historias familiares, urbanas, geográficas, acontecimientos tradicionales, festivos, información del arte callejero, la arquitectura, todo será un paseo para el asombro y el conocimiento.

Orientaciones para la Enseñanza

¿Qué es lo que se enseña cuando se enseña Literatura? Es posible imaginar los textos literarios, dice Gustavo Bombini (2017, p. 22):

«(...) como pequeñas, medianas o grandes máquinas en cuya construcción se han puesto en juego diversos mecanismos que se hacen evidentes en su lenguaje, en sus juegos retóricos. Desde ellos conseguiremos desentrañar las claves para desplegar la lectura y la escritura».

Un modo de desentrañar claves para desplegar la lectura y la escritura es proponer el abordaje de textos con un aspecto común que permita tejer el tapiz que se vuelve común a todos y todas, a la hora de dar la lazada en la palabra en voz alta, en la escucha, en la lectura, en el dibujo de las primeras letras. Lazada que pone en la escena didáctica ese baño narrativo, lingüístico, poético del que habla María Emilia López y que presenta algunos caminos para el desafío de enseñar Literatura.

Al diseñar un itinerario lector, este se constituye en una de las claves de lo que presupone la selección de diversos textos que tienen algo en común. Es lo común lo que despierta en las y los niños el desear más de lo mismo. Leer un cuento de gatos, o de animales muy pequeñitos, despertará en lectoras y lectores un afán de saber más sobre esos personajes porque esperan descubrir lo que aún no se ha dicho de ellos.

Los itinerarios visibilizan lo común, crean suspenso, curiosidad, imaginación de mundos desconocidos, de personajes aterradores o maravillosos, extraños o amigables, que propician en las niñas la cosmovisión de estados emocionales de los protagonistas. A su vez, en ocasiones, sucede que encuentran respuestas a sus inquietudes y desarrollan empatía, modos de conocer su entorno y el de otros. Modos de compartir al habilitar su propia voz en conversaciones, en la recreación de un nuevo relato, en la experiencia de inventar.

Un itinerario lector es un recorrido acompañado que arrulla y colabora con la formación de escuchas, lectores, incipientes escritores, artistas de la invención, capaces de amar la lectura de poesía, cuentos, mitos, leyendas, que irá despertando la imaginación, la intuición, la relación de lo leído con el mundo interno y el mundo externo. Sin duda, la lectura de textos de ficción, el arte y el juego amplían el conocimiento de sí mismos y de otros seres humanos, en el particular entorno en el que se desarrollan sus vidas.

Otros itinerarios se tejen con otras propiedades y enlazan canciones que junto al juego se vuelven una inspiración de habilidades e ingenios. Habrá otras escenas en medio de manifestaciones creativas y culturales, ya que las niñas construyen subjetividades, identidades y pertenencias comunitarias y disfrutan habilidades lingüísticas, comunicativas y creativas. Exploran emociones y reflexiones ante distintas realidades y configuran mundos imaginarios.

En la Educación Inicial, las teorías de enseñanza de la Literatura se centran en fomentar el amor por la lectura, en el desarrollo de habilidades literarias tanto como en la iniciación de las niñas y los niños en la comprensión y producción del lenguaje. Para ello se recurre a enfoques participativos como el lúdico, el aprendizaje basado en proyectos y otros que fomentan el uso de recursos visuales (ilustraciones, fotografías), auditivos (audios, música) y táctiles (libros interactivos) desde perspectivas que reflejen la diversidad de culturas, géneros, identidades y experiencias.

Se podría asumir que leer Literatura se vuelve un acto artístico y lúdico, de iniciación al conocimiento, a la imaginación y a la creatividad. Es un acontecimiento que pone en acción profundos procesos intelectuales, afectivos, simbólicos, de subjetivación.

Surgen ocasiones en las que el arte, el juego y la creatividad se conjugan y convocan proyectos emergentes e innovadores en los que autores/as- ilustradores/as-diseñadores/as-editores/as, equipos artísticos como el que presenta «Quiensabe» en soporte digital, o los casos de María Wernicke (escritora, diseñadora gráfica, ilustradora) y de Jorge Luján (escritor-músico y cantante) ponen una impronta distintiva a la Literatura en sala (Blake, C. et al. Edulp 2021).

En estos contextos ocupa un lugar central la obra del autor, ilustrador y editor santafesino Istvansch (Istvan Scritter) quien creó la primera colección de libros-álbum que salió en el país y quien, a su vez, se destaca en instalaciones transliterarias para abrir espacios interactivos con lectoras/es de toda las edades reduplicando los nuevos modos de leer. Sus propuestas se acompañan con charlas destinadas especialmente a docentes sobre las múltiples mediaciones ante el acto de leer.

Este ir «más allá de» la Literatura misma en su concepto tradicional, supone la posibilidad de diluir límites y transgredirlos, transformar sus contenidos (Chiani, 2014, pp.7 - 15).

En este sentido, se plantean corpus posibles para pensar la lectura y producción del texto literario que recupera voces que han vivido a través del tiempo, voces actuales, voces mediadas por la tecnología, que abren espacios para imaginar, inventar historias, develar la pluralidad de lecturas, descubrir la polifonía de sentidos y vincularse a mundos de significación particulares como los que propone la ficción, entretejer los diversos saberes en una visión plural del mundo.

Desde estas reflexiones se intenta un acercamiento a propuestas de autoras y autores tales como: María Elena Walsh, Laura Devetach, Jorge Luján, Graciela Montes, Javier Villafañe, Graciela Cabal, Cecilia Pisos, María Cristina Ramos, Gustavo Roldán, Cristina Martín, Sandra Ferrarini, Pablo Bernasconi, Cecilia Tonina (Argentina), Leo Lionni (Países Bajos), Keiko Kasza (Japón), Alicia Morel

(Chile) y otros y otras que con su palabra abren una ventana al horizonte de la imaginación, el conocimiento y la sensibilidad. Acompañan estos recorridos propuestas de diversos ilustradores: Isol, Istvan Schritter, Rocio Bonilla, Claudia Legnazzi (Argentina), Ivan Ciro Palomino Huamani (Perú) y Roger Ycaza (Ecuador), entre tantos que componen este universo creativo.

Con el mismo propósito, se acerca un Corpus auditivo. Este material discográfico presenta los lineamientos de lo planteado en este Diseño:

- Canciones colgantes, Los Musiqueros, 2001, Sello El arca de Noé.
- Pachamama de fiesta, Indio Universo, 2004, Estudio La pacha. (www.indiouniverso.com.ar)
- Caleidoscópico, Los Tinguiritas, 2006, La cibernube.
- Con arte y con parte, Pro Música Niños Rosario, 1998, Sello el arca de Noe.
- El Pro Música le canta a los más chiquitos, Pro Música de Rosario, 2004, El arca de Noe.
- Se me lengua la traba, Grupo Caracachumba, 1995.
- Chumban los parches, Grupo Caracachumba, 1996, Sello Gobi Music.
- Con los pájaros pintados, Julio Brum, 1998.
- Canciones y consonancias, Grupo Sonsonando, 2000.
- Gira que gira, Grupo Sonsonando, 2000.
- Duerme por la noche oscura, Jaramar, Fondo de cultura económica, México.
- En guarandinga por toda Cuba, Rita del Prado y Duo Karma, Gobi Music, 2010.
- Reunión de magos, Rita del Prado, (Cuba).
- Arriba del cielo, Susana Harp, (México).
- El jardín de la prima Florita, Rita del Prado, (Cuba).

A modo de encuentro con las jornadas de consultas realizadas, se incorporan en esta propuesta curricular algunas expresiones de la docencia santafesina que se han manifestado acerca del abordaje de la Literatura en la Educación Inicial:

«Los aportes literarios propuestos se consideran herramientas valiosas, ya que explicitan autores provinciales que son un baluarte para nuestra provincia. Además, no solo se integran escritores nacionales, sino también internacionales. Asimismo, la consideración de un Corpus auditivo contempla la diversidad de los alumnos» (Voces de los profesorados, 2023).

«Resultan novedosas las sugerencias esbozadas en torno a diferentes propuestas de experiencias integradoras. Del mismo modo, los aportes literarios propuestos se consideran herramientas valiosas» (Voces de los profesorados, 2023).

«Consideramos apropiado el enfoque desde el cual la Literatura aparece en el Diseño Curricular como experiencia estética» (Voces de los profesorados, 2023).

«La o el docente como mediador de la lectura y escritura, el contacto temprano con los libros, el lugar de la biblioteca y la relación con los lenguajes artísticos se presenta como un pilar a lo largo de la propuesta curricular. Creemos necesario revalorizar la especificidad de la función poética en la Literatura, para lo cual es importante abarcar textos «de circulación real» para el abordaje de las temáticas de alfabetización inicial, ya que la misma es tomada como una práctica social, histórica, progresiva y continua. Pensamos que es una visión amplia, es necesario conocer fundamentos teóricos que escapen a la mirada estructurada a la que estamos acostumbrados» (Voces de los profesorados, 2023).

«En relación a la Literatura, la alfabetización y las prácticas de lectura y escritura consideramos relevante la mirada que se presenta del lenguaje en la construcción de subjetividades. Así también la oralidad lúdica-poética y la lectura y escritura como prácticas sociales e individuales a la vez. Involucra al deseo, a la necesidad de leer y escribir en prácticas contextualizadas y experiencias situadas» (Voces de los profesorados, 2023).

Ámbito de Prácticas Sociales de Lectura y Escritura

Handwritten signature or mark.

Fundamentación

«Literatura infantil, historias, relatos, poesía, nanas, cantos de cuna... la lectura en voz alta de textos es una práctica cultural fundamental que permite a los niños y a las niñas interiorizar la complejidad y las múltiples posibilidades de la lengua, haciendo del lenguaje un sólido compañero de vida»

Cabrejo Parra (2020)

Desde la perspectiva de las prácticas sociales de lectura y escritura se sugiere priorizar el discurso literario así como el desarrollo de estrategias y habilidades necesarias para la expresión y la interacción socio-cultural tales como: el encuentro y conversación sobre textos literarios de la cultura oral y escrita, la conversación en la sala y el intercambio de opiniones acerca de un tópico seleccionado por el o la docente, la lectura en voz alta, la invención de historias, los juegos con la palabra... Transformar la mirada que aparece como única, interrogar acerca de las representaciones sociales, abrir otros espacios, otras formas de apropiarse de la lectura y la escritura, como un derecho, como una oportunidad de «ingresar al territorio de la metáfora, del hacer como si, a la capacidad de construir realidad a partir de la fantasía. Allí, el niño es capaz de percibir el exceso no funcional de la lengua, origen de la experiencia artística» (López, 2019, p. 45).

¿De qué manera se construye ese espacio poético en el que se entrelazan las historias ficcionales en la construcción cultural de las prácticas sociales de lectura y escritura? ¿Cómo se da un posible proceso de apropiación a partir de las prácticas sociales de lectura? ¿Qué espacio ocupa la lectura en las prácticas sociales? ¿Cuál es el papel que le corresponde a la institución escolar, en especial a la Educación Inicial, para propiciar una posible mirada crítica a partir de la lectura de Literatura con niñas y niños?

Oír entre líneas⁶⁹

Se entiende a la oralidad en el escenario escolar como una manifestación potente de carácter social y cultural. A partir de la escucha se accede a la comprensión del lenguaje articulado y con él al acceso del mundo cultural y del conocimiento. En una primera instancia se adquiere mediante el contacto afectivo y directo con las personas más cercanas durante los primeros años de vida. Luego, en el escenario escolar, se complejiza mediante otras experiencias. ¿Qué historias personales de las niñas conviven en los contextos de la provincia de Santa Fe? ¿Quiénes les narran o les han narrado? ¿Qué les cuentan o les han contado? ¿Se habilita a las niñas a narrar? ¿Son escuchadas? ¿Fue así en todos los tiempos? ¿Es igual en todas las culturas? ¿Qué condiciones debe reunir una planificación de la lectura para que propicie el desarrollo creativo de la oralidad en la escuela? Un corpus literario que ponga en diálogo textos de tradición oral, rituales, celebraciones con aquellos que son canónicos. Al decir de Cecilia Bajour (2014, p.47): «Un canon permeable a la cultura del pasado y a la vez a las múltiples culturas del mundo presente».

La oralidad es una experiencia que las niñas pueden hacer con los objetos culturales que tienen a su alcance. Si tienen un juguete tenderán a buscar el mecanismo que lo hace funcionar; si tienen un libro intentarán explorarlo, leerlo... Esto les permitirá abrir un encuentro con lo simbólico. Al decir de Johan Huizinga (1972, p. 12): «En esta misma dinámica lúdica, el niño se representa y vive la realidad, sobre todo porque, al jugar a existir con el lenguaje, el juego traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido».

¿Cómo se pone en marcha un proceso de oralidad en la sala? ¿Tomar la palabra y decir algo supone dar cuenta de ese proceso? Considerar la oralidad en la sala implica una conversación en la que se pone en juego la construcción de sentido que se da dentro de una comunidad en forma cooperativa y no individual donde se entrecruzan las tensiones y los múltiples significados. Sin embargo surgen interrogantes: ¿Qué pasa cuando lo dialógico se construye a partir de la lectura de textos literarios de tradición oral o escrita? A diferencia de las experiencias cotidianas que también pueden

69 Se toma el título del libro de Cecilia Bajour (2014). «Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura». Buenos Aires. El Hacedor.

ser motivo de una conversación, los textos literarios presentan otras posibilidades: provisoriedad y dudas en las respuestas; variabilidad y extrañamiento ante la polisemia del lenguaje; experiencia y transgresión en la creación y recreación de modos de nombrar el mundo. Al decir de María Emilia López (2018, p. 9): «Llamo oralidad «lúdica-poética» a aquella que tiene como fin principal jugar con el lenguaje, sacarlo de sus lugares conocidos, producir musicalidad, hacer metáforas, inventar. Esta forma de la oralidad tiende a lo imaginario, no sólo transmite información o reproduce lo que sabemos. La oralidad lúdico-poética es literaria».

El lenguaje juega un papel esencial en la construcción de subjetividades del sujeto como ser social. Dice Daniel Brailovsky (2020, p. 129):

«Así como es difícil escribir sin leer otras escrituras en los alrededores de la propia, es difícil pensar sin conversar. Incluso en la más íntima soledad, cuando pensamos, mentamos un interlocutor, una voz que nos objeta, nos interpela, nos pregunta: es la huella de nuestras conversaciones previas, es la expresión de esa alteridad necesaria».

La multiplicidad de autores y autoras constituyen una textoteca interna⁷⁰ como posibilidad poética y lúdica.

Se vincula, además, a la construcción identitaria del grupo sociocultural de pertenencia, dado que la oralidad es, en las comunidades, un ejercicio permanente donde se mantiene viva y se recrea la cultura como valor identitario.

El lenguaje es algo que excede a las palabras, los gestos, las miradas, los rostros de las figuras de quienes cuidan, como dice María Emilia López (2017, p. 85, 213): «Son como un libro para el bebé, (...) leen el mundo, y esta es una experiencia básica de acceso al lenguaje, relacionada profundamente, también, con el apego y la construcción psíquica».

¿Leer es también conversar acerca de los libros?

«La escuela es un lugar donde se puede aprender que el libro no sólo se lee, sino que un libro se habla y que, quizás lo más importante cuando se ha leído un libro es ser capaz de hablar de él para que otro lo lea»

Jean Herbrard

Volver a leer la propuesta sobre la conversación de Aidan Chambers (2007) interpela una vez más y desafía a pensar: ¿Qué situaciones de lectura se presentan a lectores y lectoras de Educación Inicial? ¿Qué papel pueden desempeñar mediadores y mediadoras de lectura en la construcción del camino lector? ¿De qué manera acompañar para que puedan apropiarse de la trama cultural? ¿En qué escenas de lectura se piensa? ¿Cómo poner al lector, a la lectora, frente al desafío de la palabra literaria para resignificar las experiencias de lectura y escritura, para pensar la conversación literaria como mediación y estrategia en la construcción de la biblioteca de las y los niños de la Educación Inicial?

Conversar con niñas y niños significa que puedan manifestar sus propias miradas, sus pensamientos, realizar preguntas, contar sus historias, sus vivencias y que esos diálogos sean bienvenidos y autorizados por la o el docente, por lo tanto, habrá que generar escenas en donde se habilite la palabra. ¿Qué significa tomar la palabra? Al decir de Graciela Montes (2007, p. 3): «La lectura empieza siendo oral. En el lenguaje y con el lenguaje construimos nuestros primeros pequeños textos, dejamos nuestras primeras, deliberadas marcas». Y reafirma: «Pero no solo eso. El lenguaje es en sí una suma de lecturas y escrituras».

70 Laura Devetach (2008, p. 38) afirma: «Una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas de imaginario individual, familiar y colectivo. Textotecas internas que se movilizan y afloran cuando se relacionan entre sí. A la manera de las retahílas infantiles podemos decir que en cada persona hay muchos textos, que la unión de los textos de muchas personas arman los textos de una familia, de una región, de un país. Las formas literarias no son arbitrarias, no nacen solo por una voluntad estética de las personas que escriben, de los pueblos que escriben, nacen porque suelen ser una manera de construcción que circula y moviliza».

La mediación es fundante aquí. Escuchar un cuento es un arte que sigue siendo apasionante. Seguir un relato atado solo al hilo de la voz posibilita la ocasión para leer el mundo, para construir sentido, para ingresar a la ficción, pero necesita de la mediación docente que acompañe en ese proceso desde otra mirada. Para entrar a la lectura y a la escritura se necesita una ocasión, un tiempo, un espacio. Libros disponibles, libros accesibles y mediadores que los pongan en juego; un escenario que invite a cruzar el umbral hacia un mundo intergaláctico de lecturas. Siguiendo a Aidam Chambers (2014, p.9):

«la lectura no tiene que ver solo con pasar la vista sobre palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (re-escritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura».

La oralidad, un puente para el encuentro poético

La oralidad con su poética llega a las salas del Jardín de Infantes al abrir las puertas a la palabra, su sonoridad y su significado provocando la magia de la orilla del fogón, escena donde las y los mayores hacen rondas con sus voces cargadas de rimas, cadencias sonoras, canciones, consejos y decires que marcan el corazón de una niña, un niño que escucha conmovido junto a otros, para luego encontrar su propia palabra.

Es fundamental que la o el docente proponga y sostenga un ambiente que invite al deleite estético que producen las palabras que se materializan en la escucha. Lograr que las niñas y los niños se dispongan cómodamente y todo el ambiente de sala exprese la poética que se propone. Y crear la hora del fogón, un tiempo de interrupción de lo ordinario para que suceda lo extraordinario.

El poeta Jorge Cocom Pech⁷¹ (2006) recupera la hora de lo extraordinario cuando dice:

«¡Cuánta razón tenían los abuelos cuando nos decían: -Tu corazón es el guardián de las palabras, no su cueva, porque tus palabras no estarán ahí para alojarse eternamente...! Deja que en primavera los vientos de tu ánimo dispersen las palabras por los caminos y se vistan con flores rojas, blancas, amarillas y azules, porque las flores son alegres palabras de los árboles, de las hierbas y de las enredaderas».

Los pueblos originarios, las comunidades gitanas, las comunidades de descendencia afro, entre otras, se caracterizan por la transmisión oral de su cultura. Lo oral es aquello que permite tejer comunidad, aquello que ha corrido de voz en voz y que fluye como río en la lengua, los tejidos, los cantos rituales, los pasos ceremoniales, hasta en la forma de compartir sonrisas, miradas y señales. En lo oral también están los seres de la naturaleza, los animales del bosque, los espíritus de la noche y los muertos que acompañan desde otras dimensiones, el secreto de la memoria de los más antiguos abuelos. Es por esto que para poder abarcar lo oral como parte de la Literatura, López Espinosa (2021) trabaja el término de oralitura. La palabra oralitura hace referencia a aquellos saberes que surgen desde el universo de los pueblos originarios a la orilla del fogón, en el camino, en la montaña y que van pasando de generación en generación por miles de años. La oralitura es «la escritura que transcurre» al lado de la gente. En la oralitura estaría la posibilidad del encuentro profundo con el otro, el respeto por la diferencia.

71 Algunos autores latinoamericanos han redefinido la relación oralidad y Literatura como oralitura, esa conexión existente entre la palabra de los abuelos y la Literatura contemporánea que se viene gestando en algunos creadores de las comunidades originarias. En este posicionamiento se reconoce al poeta Elicura Chihuailaf, Premio Nacional de Literatura de Chile y a otros, como al escritor maya, Jorge Cocom Pech, y al escritor de la cultura indígena wayuu, Miguel Ángel López Hernández. En Argentina, a Liliana Ancalao, quien acerca su poesía a ciertos ámbitos de participación académica y escolar

El libro como fuente del relato

En la lectura de Literatura en voz alta el mediador, la mediadora acercan otros mundos, otras realidades, otros «imaginarios prestados»⁷² (Montes, 2017). ¿Cómo acercar imaginarios prestados para construir un posible espacio poético? La escuela no se puede desentender de su rol, de su función de ser ampliadora de horizontes, de facilitar el ingreso al gran tapiz cultural para entretejer la trama social de la lectura en una comunidad de lectores. Pensar la lectura en voz alta como un encuentro entre los libros y las lectoras y los lectores para tomar la palabra y conversar sobre lo leído.

Esa práctica se logra complementar con una biblioteca de sala, con textos potentes de la cultura oral y escrita, al alcance de niñas y niños, no como una instancia de descanso, sino como un momento de conocimiento. La voz de quien lee en voz alta tiende puentes entre la oralidad y la escritura, pero además abre la posibilidad de poder elegir, conversar, escuchar, seleccionar.

En una sala o en otro espacio donde un grupo puede compartir un texto, la escena es fundamentalmente colectiva y en ese colectivo hay un potencial, que es el de las interacciones. Las prácticas de selección están pensadas como una gran ocasión para problematizar representaciones, conceptos y teorías acerca de la lectura de Literatura, tanto en el rol de destinatarios/as de este objeto como de lectores y lectoras. El acento estará puesto en la construcción de claves para que el y la docente se apropien de «herramientas» teóricas y prácticas para leer, mirar, ver, seleccionar textos literarios variados, de diferentes géneros, de diferentes culturas, que den cuenta de la incorporación de las transversalidades al currículum.

Al decir de Berta Braslavsky (s/f):

«El contacto temprano con los libros manipulables que se ponen a su alcance familiariza al niño con el objeto esencial de la cultura escrita, su aspecto, su manejo (...). La lectura que oye cuando su madre le lee, lo familiariza con el lenguaje gramaticalmente mejor configurado, con más vocabulario y mejor pronunciado. Y con el cuento, realiza una primera experiencia de la macroestructura coherente de un texto, como esencia de la comprensión, con la intensidad de un aprendizaje que se realiza en una catarsis profundamente emocional como es la que se establece en la relación de la madre, el padre u otro adulto en el acto compartido de una lectura que despierta la fantasía y la creatividad del pequeño».

Para que el proceso de apropiación pueda producirse es necesario revisar algunos conceptos acerca de lo que significa leer y escuchar textos literarios. Ingresar a la experiencia de la lectura literaria en un contexto de conversación, intercambio, debate con otros y otras, con los propios textos y, a la vez, participar en la construcción de sus propios caminos lectores es un proceso de aprendizaje.

La sala, la biblioteca escolar, una feria del libro, el aula virtual, son los principales (no únicos) ambientes donde pueden ocurrir las diversas escenas de lectura. Construir bibliotecas de salas, en las cuales haya libros para leer, recitar, jugar, cantar, constituye la base de la tarea de sostén. Estos son materiales indispensables para establecer ese espacio de juego poético que da lugar a la experiencia de la Literatura, un corpus cuestionador de textos, un espacio donde la lectura suceda y los niños y las niñas se encuentren con otros lectores y elijan juntos qué leer, debatir, conversar sobre lo leído para ir formando una comunidad de lectores y lectoras, e ingresar a la autonomía de la lectura.

Siguiendo a Gustavo Bombini (2017, p. 38):

«El enfoque que venimos llamando sociocultural⁷³ tiene que ver con el tipo de

⁷² Graciela Montes se refiere a un juguete, láminas, figuritas, cuentos, las fiestas, el cine, las historietas, los lápices de colores.

⁷³ «La concepción del lenguaje escrito como una función simbólica de origen social ha dado lugar a replanteos pedagógicos vinculados con la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Durante mucho tiempo, se puso el acento en la concepción de la escritura como producción grafomotriz y se ha postergado o tácitamente se ha desconocido la escritura como formulación simbólica del lenguaje (...). Cuando se interpreta la escritura como una producción cultural que se origina históricamente en la creación y evolución del signo, debe ser considerada en el currículum como un contenido de naturaleza cultural por excelencia, y esa condición debe estar presente desde el comienzo en la construcción

prácticas que se desarrollan en aulas, en talleres y en otros espacios y fundamentalmente, con el lugar que ocupan los sujetos lectores-escritores dentro de estas prácticas, con su protagonismo y con el reconocimiento de sus recorridos culturales más generales y en relación con la cultura escrita en particular».

La alfabetización inicial: una práctica social de lectura y escritura

La alfabetización inicial es una práctica social histórica que se refiere a la adquisición de la lengua escrita. La alfabetización es un continuum que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante toda la vida. ¿La lectura de textos literarios permite inventar y recrear otros mundos e ingresar a la imaginación? ¿Los niños y las niñas que ingresan tempranamente a estas prácticas adquieren conocimiento sobre la escritura? Al decir de Jacques Rancière, citado por María Emilia López (2018, p. 24):

«Al nacer los niños comienzan a hacer inmediatamente el más difícil de los aprendizajes: comprender los signos intercambiados por los seres humanos a su alrededor y apropiárselos para hacerse comprender por los demás. Lo hacen según su propio método, que es el método de todo ser parlante: no comenzando por el comienzo, sino insertándose siempre en un tejido de circulación que ya ha comenzado».

La alfabetización se construye en la vida cuando las experiencias de niñas y niños se incorporan a propuestas pedagógicas que van más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura. Dice Berta Braslavsky (2008 a., p.108): «La experiencia de la lectura influye sobre el lenguaje oral (por ejemplo, aumenta su vocabulario) y la escritura mejora la lectura (ayudando a la decodificación). Las artes del lenguaje (hablar, escuchar, leer, escribir) se refuerzan mutuamente». En esa recursividad, la lectura y la escritura se imbrican sin establecer entre ellas jerarquía alguna. Ambas se necesitan y complementan en una práctica que es individual y social a la vez.

Es posible centrarse en las prácticas de alfabetización temprana, lo que María Emilia López (2021) define como: «un concepto de lectura más amplio que la lectura alfabética convencional». Y agrega: «esta nueva mirada nos permite ir dando cuerpo a la cuestión de leer desde el nacimiento o leer desde la cuna». En esta instancia, se está en presencia de experiencias exploratorias, lúdicas, sensoriales y corporales mediatizadas por la palabra oral para la progresiva construcción de sentido, acompañamiento y sostén en las primeras lecturas del mundo.

La alfabetización temprana adquiere relevancia, pues las prácticas de lectura asiduas, sistemáticas y planificadas van construyendo una posible etapa de escritura. El deseo (y por qué no la necesidad) de escribir se complementan con la lectura en un movimiento dialéctico en el que ambas son caras de una misma moneda⁷⁴. El rol de la o el docente como mediador o mediadora de lectura es nodal para que la gran ocasión suceda. Libros disponibles y accesibles complementan esas escenas de lectura y escritura. En palabras de Berta Braslavsky (s/f): «es necesario generar situaciones y actividades que despierten en el niño la necesidad de escribir y que lo motiven externamente para leer, de tal modo que la escritura sea algo que el niño necesite, que le permita experimentar sobre sus múltiples propósitos».

Objetivos

- Participar en la conformación de la identidad personal y colectiva, a partir del reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personales, familiares, locales, provinciales, regionales y nacionales.

de significados que tiene lugar en la interrelación «alumno-contenido-profesor». (...) Lo que interesa en la didáctica de la alfabetización inicial es que el niño adquiera la «comprensión interna» de este nuevo lenguaje que incorpora después de haber adquirido el lenguaje oral y cuando comienza a utilizar el lenguaje interior. A partir de esa comprensión y de su reflexión sobre los textos, incluido el producido por sí mismo, podrá acceder progresivamente al dominio de la forma más elevada del lenguaje, que es el lenguaje escrito» (Braslavsky, 2008b., pp. 31-32).

74. «Leer y escribir... Esta consideración del lector como alguien activo, no pasivo, como un jugador que, frente a un texto, hace sus apuestas, dibuja sus estrategias y construye sus sentidos, facilita la comprensión de la escritura y la lectura como dos caras de la misma moneda» (Montes, 2007, p. 13).

- Vivenciar experiencias de lectura que permitan ampliar el horizonte cultural y enriquecer los caminos lectores.
- Reconocer la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos y para recrear las prácticas culturales.
- Comprender y reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas de los pueblos originarios y otras expresiones particulares de las niñeces pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos.
- Apropiarse de los conocimientos a través de diferentes materiales de lectura y otras fuentes de información.
- Manifestar actitudes de interés y entusiasmo por las diversas situaciones de lectura y escritura que se desarrollen en la sala.

Ejes estructurantes y contenidos

Se consideran como ejes estructurantes desde la perspectiva de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, 2004), Narración y Biblioteca. Desde estos ejes es posible construir significados porque, «dice Graciela Montes que no existen analfabetos de significación, que nadie se acerca desnudo a un texto, que somos todos constructores de sentido» (Saguier, 2006, p. 112).

En el caso del eje Narración, la escritura, el libro, es decir, la palabra en todas sus formas, plantea la formación de lectores y lectoras como una de las funciones del Nivel Inicial y, para esto, la presencia de la diversidad de material escrito (en la biblioteca) y la interacción es una de las maneras de generar situaciones de lectura que exceden el marco escolar para convertirse en situaciones de vida y comunidades de lectores y lectoras.

Eje: Narración

- Lectura e interpretación de un corpus de textos de diferentes formatos e intencionalidades.
- Renarración de textos ficcionales y no ficcionales.
- Descripción oral de animales, objetos y personas.
- Participación diaria en situaciones de lectura y conversación.
- Conversación sobre experiencias personales. Escucha y debate.
- Participación de situaciones de escucha y aprendizaje de poemas, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales que favorecen la comprensión poética del lenguaje.

Eje: Biblioteca

- La biblioteca de la sala. Su organización a partir de diferentes criterios acordados con el grupo.
- Exploración y contacto con los libros y materiales impresos.

- Creación y participación de instancias propiciadoras de comunidades lectoras en el Jardín y la comunidad.
- Exploración de textos en la biblioteca de la sala con el propósito de localizar información e interactuar con el objeto-libro.
- Participación en sugerencias de lectura de textos seleccionados de la biblioteca con la mediación docente.
- Participación en actividades de dictado a el o la docente a partir de re-narraciones de cuentos leídos, de experiencias de lecturas o escrituras de invención⁷⁵.
- Creación de cuentos, poemas y adivinanzas, mediados por el o la docente.
- Participación en situaciones asiduas y sistemáticas de prácticas sociales de lectura y escritura en la sala.

Orientaciones para la enseñanza

Para que las Prácticas Sociales de Lectura y Escritura sucedan, las y los docentes tienen la responsabilidad de generar escenas, acontecimientos donde se vaya construyendo, leyendo, escuchando, conversando, compartiendo sentidos, generando la ocasión. Inicialmente se puede armar en la sala un espacio, un tiempo, un ritual para que la experiencia⁷⁶ de lectura suceda. En el camino hacia la selección de las lecturas más asombrosas para conformar una biblioteca, se propone en estas instancias la construcción del ritual de la lectura con libros de cuentos, de poesía, adivinanzas, trabalenguas, canciones, libros-álbumes, libros sin palabras escritas, literatura de tradición oral, textos informativos, científicos, de juego, libros en cartas literarias para jugar, entre otros. Seleccionar textos supondrá tomar decisiones en torno a cuáles de todos los posibles serán los que integrarán un corpus. Al decir de Cecilia Bajour (2014, p. 51): «una mesa cubierta por libros que uno eligió para compartir con niños. Una selección que invita a su vez a elegir y reflexionar sobre ese acto de elección».

Una ventana al mundo: la biblioteca

«La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden). Mi soledad se alegra con esa elegante esperanza»

J.L. Borges

Textos e imágenes conformarán la trama de una experiencia inicial transformadora, que en distintas profundidades acompañarán la construcción de la experiencia lectora. ¿Cuándo comienza, entonces, la experiencia del lector y de la lectora? ¿Qué espacios se habilitan para que eso suceda?

Uno de los espacios que no puede faltar en la sala de la Educación Inicial es el de la biblioteca. Allí podrán convivir distintos libros de textos literarios, científicos, de la Literatura oral y escrita de diferentes temáticas, tamaños, colores, texturas, olores, que se convertirán en puente entre la docencia y el niño o la niña en la construcción del camino lector.

Participar en la organización de la biblioteca de la sala a partir de diferentes criterios acordados con el grupo constituirá una propuesta de enseñanza sugerida para desarrollar en la sala que, además, posibilitará trascender sus fronteras. ¿Qué libros integrarán esa biblioteca? ¿Con qué criterios

⁷⁵ La escritura de invención está pensada desde un enfoque lúdico, experimental y de exploración con el lenguaje. Combina y presenta la relación posible entre la libertad de la imaginación y la restricción de una consigna a través de la metáfora «valla y trampolín» (Frugoni, 2006).

⁷⁶ Al decir de Jorge Larrosa, «La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que nos pasa, sino lo que nos pasa» (Larrosa, 2004, p. 28).

se seleccionan? ¿Contemplan las transversalidades del currículum? ¿Todos los libros son iguales? ¿Las y los autores santafesinos serán invitados en esta gran ocasión?

La construcción de un corpus de textos implica una serie de decisiones que todo docente no puede dejar de hacer a partir de una compleja trama de concepciones de planificación, de lector, de lectura, de Literatura, de mediación. Este corpus no debería ser cerrado, excluyente, sino más bien un listado de libros que no pueden dejar de estar: textos en donde el lector sea un segundo autor. Una vez armado y organizado el espacio se podrán conformar listas de lectores, fichas de préstamo, distribución de roles, diarios de experiencias, y otros textos que surjan de la práctica de la sala. Definir un tiempo para explorar la biblioteca. Detenerse, deleitarse, entre preguntas que inquietan, aclaran, proponen, construyen miradas de niñas y niños expectantes y donde habiten interrogantes que buscan ventanas al mundo de las salas. Hacer uso de su magia al crear oficiosamente puentes entre la oralidad y la Literatura y recuperar palabras que llegan de otros tiempos, otros fogones, de cada casa, familia, palabras que a veces no se pueden escribir pero que suenan y dicen. Propiciar mediante material grabado listados de palabras que devienen de otros universos lingüísticos y que invitan a la convivencia de unos y otros impregnando la experiencia de sonoridad.

La orilla del fogón

Es la hora de la ronda con la voz de los mayores que han dado a cada niña y niño la palabra que canta canciones de cuna; que dice otras para llamar al sueño; que nombra y que viaja en la memoria de otras niñeces; que implica recordar: la tierra, la casa, la comida, la familia. Descubrir que los verdaderos poetas y cantores son los mayores en ese oficiar la esencia de la transmisión oral, en lo más cercano a sus orígenes.

Un tejido de historias leídas

De esa biblioteca de la sala se pueden seleccionar textos de Literatura para compartir en una lectura en voz alta. Según Berta Braslavsky (2004, p. 163):

«A través de la lectura reiterada de cuentos, el niño comienza a tomar conciencia de su estructura y, lo que es crucial, se prepara para comprender la macroestructura de un texto. También se observa que la lectura de cuentos estimula a los niños para explorar los mismos textos que les han leído, y encontrar relaciones entre oralidad y escritura».

En esa escena de lectura de Literatura en voz alta, planificada, asidua, sistemática, ritualizada, el y la docente pueden inferir los ritmos de lectura, la voz, compartir gestos, miradas y, de vez en cuando, detener la lectura ante las intervenciones de la comunidad de lectores. Estas interrupciones no implican un obstáculo, sino la constatación de una escucha atenta y el interés en tomar la palabra, la propia, la ajena, la extraña. Prestar oído atento a estas mediaciones y hacer lugar al abanico de posibilidades que abren las preguntas, sugerencias, acotaciones y debates, es una ocasión para complejizar el acto de lectura en una comunidad en la sala.

La conversación que surja a partir del acto de lectura lleva la práctica hacia otras travesías, otras relaciones, otras intertextualidades en donde las historias literarias y las experiencias cotidianas se espejan e imbrican, donde las palabras enseñan algo de otros y de lo propio. Siguiendo a Aidan Chambers (2007, p. 108): «Se contarán anécdotas (del mundo al texto) y surgirán recuerdos de otros libros. La conversación se embrolla, se extenderá sobre sí misma, vacilará por un rato (nadie sabrá qué decir: hay que ser paciente, esperar, esto pasará), volverá sobre sí misma, de pronto saltará de un tema a otro».

El o la docente podrá seleccionar de la biblioteca textos para leer en voz alta y compartir sentidos colectivamente en una comunidad de lectura. Algunos criterios podrán ser los siguientes: lecturas

siguiendo a un personaje prototípico (brujas, lobos, magos, piratas, robots, seres mitológicos, bestiaros, entre otros); lecturas siguiendo a un autor o una autora; lecturas siguiendo una colección; lecturas siguiendo antologías (cuento, poesía, historieta, entre otras); lecturas siguiendo una temática (viajes, el paso del tiempo, los recuerdos, la vida, la muerte, el amor, la amistad, entre otras).

¿La lectura de Literatura puede deconstruir el corral de la infancia? ¿Qué escenas se piensan para que niñas y niños puedan ingresar al tapiz de la cultura y entretenerse en la trama?

Libro-álbum y sus posibles itinerarios

Ingresar al mundo del libro álbum, este modo de transmitir historias, donde la importancia está dada por la interrelación entre la palabra y la imagen. Esta característica del libro-álbum pone en tensión el concepto de lectura, como un hecho puramente lingüístico. Al decir de Mirta Gloria Fernández: «Los libros-álbum son textos en los que las imágenes ocupan un lugar fundamental ya que no ilustran, ni adornan lo que se cuenta, sino que contienen significados decisivos para la historia al proveer datos que no están en las palabras» (Fernández, 2010, p. 34).

Se puede proponer una mesa de libros-álbum en la sala. Invitar a quienes participan a leer, conversar, debatir y explorar los diversos libros propuestos. Además, se puede compartir la lectura de un libro-álbum utilizando un proyector para que las y los niños construyan sentidos colectivamente junto con el o la docente. Esta propuesta permite una conversación que puede derivar en intervenciones desordenadas pues los integrantes del grupo que participa de la lectura, al realizar sus aportes, tal vez no coincidan en la construcción de sentido y se sientan desafiados. Aquí se pone en juego lo polisémico de este género, la duda, el conflicto en tanto incita a una lectura atenta y desconfiada. Puede pasar que la imagen amplíe el texto escrito, que la imagen lo contradiga, o que los personajes se salgan de las páginas.

Que el nombre te nombre⁷⁷

- ¿Cómo te llamas, hombrequito? -preguntó Polifemo, bastante bien dispuesto con este sirviente inesperado.

- Me llamo Nadie, señor -dijo Ulises. El largo viaje de Ulises
Graciela Montes

Nombrar es un acto de la cultura, un hecho ancestral que funda la identidad del sujeto. El nombre es la primera huella cultural y el misterio del destino que aún no se ha vivido. Todo nombre, sobrenombre, encierra una historia, un pedazo de cultura de quienes lo eligieron, del porqué de esa elección; de ahí la importancia de que el niño o la niña pueda narrar en la sala estos relatos y apropiarse significativamente de la historia de su nombre y, desde ahí, construir sentido. Lo reeligen y lo escriben, o incluso, no lo hacen y aparece otro nombre ligado a la identidad de género autopercebida y diferente a la asignada al nacer y la oportunidad de elegir y escribir otra cosa. Por tanto, esa escritura puede ser mera copia pero también puede constituir una práctica que exceda la decodificación escrita.

A partir de la escritura del nombre, utilizando un equipo de letras, se puede explorar, descubrir, resignificar, reinventar otros nombres u otras palabras. Se pueden construir anagramas, caligramas, acrósticos, utilizando palabras que puedan integrar un campo semántico con nombres de familiares, nombres de animales de compañía, nombres de objetos preferidos. También se puede jugar a hacer rimas con el nombre propio y, tal vez, a construir versos para un posible poema. Aquí, la escritura mediada por el y la docente puede ser una posibilidad, para escribir a partir del dictado por parte de las niñas y los niños.

⁷⁷ Se recupera este título del libro homónimo de la autora Cristina Martín, ediciones Abran cancha.

Desde el recurso Trengania⁷⁸, el o la docente podrá utilizar la lámina central para realizar descripciones de personajes luego de las pistas que cada uno realiza en un audio que acompaña la propuesta denominada «¿Quién soy?». Desde estas descripciones se podrá relacionar la imagen de cada niña y niño de la sala con su correspondiente nombre personal, el cual podrá ser parte, luego, de una propuesta más amplia, como es el caso de la escritura convencional del mismo.

La denominación es un acto constituyente. Por esto, en muchas sociedades, tanto el nombre como el acto de nombrar dan entidad al ser social.

Palabrerío⁷⁹

Otras propuestas pueden ser: retorcer las palabras; juntar algunas que nunca han sido pronunciadas para jugar con el lenguaje; crear Nicolodos, Gatopatos, Eulatos, Plaplas, Monigotes de arena, Hombrecitos de papel, personajes que abren interrogantes menores que exigen palabras mayores y encuentros con lo lúdico y lo sonoro, la música y el ritmo, una ventana a la invención de trabalenguas, adivinanzas y disparates.

Ambiente alfabetizador

Es necesario poner a disposición de las niñas materiales escritos que sirvan como seguras fuentes de información y que generen una creciente autonomía en su proceso lector y escritor.

Es importante que la organización de la sala, en tanto ambiente alfabetizador, sea un trabajo compartido con las infancias, desde los comienzos del ciclo escolar. Para tal fin es posible planificar desafiantes situaciones de lectura y escritura que tiendan a resolver problemas cotidianos. En este sentido el ambiente alfabetizador, se define también por las prácticas sociales de lectura y escritura mediadas por las intervenciones docentes durante las propuestas de enseñanza.

Uno de los recursos que incluye el ambiente alfabetizador de manera fija y permanente, es la biblioteca de la sala la cual ofrece libros literarios (cuentos, poemas, adivinanzas, colmos, entre otros) y no literarios (enciclopedias, textos informativos, recetarios de cocina, diarios, entre otros). Además las paredes pueden contar con otras fuentes de información segura tales como: abecedario, almanaque, nombres de los días de la semana, de los meses del año, cartelera con anuncios y recomendaciones, dibujos realizados por las y los niños, entre otros.

Un ambiente alfabetizador puede contener elementos móviles cuya permanencia esté relacionada con aquellos proyectos que se estén realizando en un determinado momento donde la lectura y la escritura adquieren un rol protagónico en la alfabetización inicial, en las prácticas sociales de lectura y escritura, con la permanente construcción de sentidos. El uso de las agendas, cuadernos o bitácoras de experiencias pueden constituir soportes significativos de escrituras (no convencionales y convencionales), que se rescatan y contrastan con los ambientes alfabetizadores.

La diversidad de situaciones didácticas que proporciona la y el docente favorecen y permiten configurar los espacios pedagógicos del Jardín de Infantes en ambientes propicios para la alfabetización inicial. Generalmente estas situaciones están vinculadas con distintos contextos de uso de las prácticas sociales de lectura y escritura: la vida cotidiana de la sala, la lectura y escritura en la formación literaria y para saber más sobre un tema de interés, entre otras.

Las niñas y los niños tienen oportunidades de leer y escribir con distintos propósitos. Habilitar a las niñas y niños a tomar la palabra para que se vayan apropiando de la autoría: firman sus trabajos, identifican pertenencias, registran los nombres de los responsables de una actividad acordada por

⁷⁸ Trengania es un recurso didáctico que incluye diversos materiales nucleados alrededor de un tema central: una estación de trenes. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, año 2004.

⁷⁹ Se recupera el nombre de una de las secciones del recurso «Trengania».

el grupo, escriben el nombre para agendar datos personales, seleccionan libros que desean incluir en la biblioteca, fichan y registran los materiales bibliográficos para organizar su préstamo y circulación. Estas situaciones pueden desarrollarse en forma individual, en pequeños grupos o de manera colectiva cuando la o el docente o alguna niña o algún niño produce el escrito frente a todos.

En definitiva, la sala de Educación Inicial como ambiente alfabetizador debería ser un espacio que plantea situaciones didácticas en contextos cotidianos como también en el marco de secuencias y proyectos específicos. Estas acciones están diseñadas con especial referencia a aquellas en las cuales las y los niños tienen oportunidad de comprender la lectura y la escritura en un ambiente que promueve la interacción con diversos materiales escritos, atendiendo a criterios de diversidad, continuidad, simultaneidad y progresión en el marco de la interacción con el ambiente alfabetizador.

«No se trata de jugar, escribir, leer, tener espacios decorados, como sí. Se trata de hacerlo de verdad con los objetos que la sociedad utiliza para jugar, leer, escribir, gozar plásticamente. Se trata justamente de convertir los objetos de uso social en didácticos; es decir, de inundar la escuela con ellos y aprovecharlos didácticamente. Porque un objeto no es en sí didáctico, surge del modo de usarlo: si en la escuela se utilizan los objetos de uso social y se les otorga la función de contribuir al proceso de aprendizaje, entonces se están transformando en objetos didácticos» (Nemirovsky, M. 1999, p.118).

Seguimiento del proceso de las prácticas sociales de lectura y escritura

¿Cómo evaluar estos procesos que son propios de las prácticas y de los cuales no hay más registros que la propia experiencia? ¿Qué instrumentos utilizar en estos casos? Berta Braslavsky (2008 b., p. 100) sostiene: «La evaluación objetiva de la lectura ofrece mayores dificultades que la evaluación de la escritura y presenta mayores riesgos de subjetivismo, entre otros motivos, porque a diferencia de lo que ocurre con la escritura, es difícil obtener materiales adecuados».

¿Cómo hacer visibles estas prácticas y lograr que trasciendan los límites de las salas? Se considera que la docencia puede actuar como investigadora realizando observaciones que pueden ser formales o informales, con registros escritos, entre otras modalidades. En el momento del cuento leído en voz alta, por ejemplo, se pueden observar gestos, intervenciones, aclaraciones hechas en voz alta, intertextualidades con otras lecturas o con otras experiencias lectoras, preguntas, predilecciones por distintos discursos o contenidos, elementos que son indicios del interés de lectores y lectoras y que pueden aportar pistas para el registro de las clases.

En la selección de textos de la biblioteca de la sala se puede observar qué textos eligen las niñas y niños: si contienen texto escrito, pictórico o ambos; si al leerlos deletrean, silabeoan, usan la letra inicial como clave; si siguen con el dedo el texto; si piden ayuda para leer, y otras acciones que pueden derivarse de las propuestas de lectura propias del contacto con libros como la localización, por ejemplo.

Evaluar la escritura puede suponer el registro de los textos leídos por parte de las lectoras y los lectores en el pizarrón, en afiches, en lugares visibles de la sala y pasillos de la institución. También, se pueden realizar listas con los nombres de las y los lectores y los títulos de los textos que deseen llevar a sus hogares para compartir lecturas en familia. Se puede concluir que leer y escribir no solo implican el encuentro con un soporte material, sino que constituyen una inmensa caja que resuena en quienes ingresan a la aventura de explorar universos posibles.

Un tiempo de consulta, un recorrido en diálogo para escribir la lectura

Leer y releer lo escrito es la ocasión que cada docente del Nivel Inicial experimenta al crear una voz, que se deja llevar hacia la construcción de sentido, indicios de lo polifónico de sus propias narrativas. Estas voces se materializan en enunciados que construyen respuestas, miradas, despliegan horizontes.

Para escribir la lectura en tiempos de consulta fue necesario levantar la cabeza, intentar captar la síntesis de todas las posibles escrituras para que emerjan algunos tópicos recurrentes que atender.

Las Voces se suman a la ocasión

Acerca de la Biblioteca

Pararse en la Biblioteca imaginaria o no, para mirar y observar. Detenerse en títulos posibles para leer, para releer. Imaginar esa escena en la sala con las niñas y los niños cuando aparecen en primer plano los poemas, las adivinanzas, los cuentos, las coplas. Y mirar, para que aparezcan las historias más antiguas generadas por los pueblos. Escuchar palabras que resuenan de tanto migrar y de tanto ir de boca en boca. Y detenerse en los clásicos, esos transgresores de siempre. Conversar con ese patito feo que se va de la comarca, se va para convertirse en cisne. Y dejar que lleguen a la sala preguntas como: «¿Y vos lector, ¿seguís ahí?»:

«La biblioteca es un lugar muy rico donde el docente y el niño y niña crean un puente para llegar al camino lector. Se utilizan diferentes instrumentos de evaluación donde son las y los protagonistas de sus acciones» (Voces, 2023).

«Siguiendo con los lineamientos del material, es necesario destacar el lugar que ocupa la biblioteca dentro de las instituciones educativas y la función que se le otorga. No solo se la debe definir como un lugar de relajación, lectura libre, encuentro, descanso, sino revalorizar su rol, siendo un lugar de conocimiento como cualquier otro momento en el que los contenidos se desarrollen dentro del currículo, ya que leer implica un trabajo cognitivo» (Voces, 2023).

«La propuesta curricular nos parece viable, ya que la mayoría de los contenidos pedagógicos se llevan a cabo en nuestra institución. Biblioteca comunitaria, escenarios lúdicos, ambientes alfabetizadores, bibliotecas áulicas, ludotecas, nidos de lectura, registros en bitácoras, entre otras» (Voces, 2023).

«La Literatura es un momento de encuentro mágico entre los niños y niñas. Los textos literarios abren caminos para lograr nuevas experiencias y travesías. Un espacio de disfrute y expresión de diferentes sensaciones» (Voces, 2023).

La práctica docente es el objeto de la escritura, una «herramienta» para construir experiencia, para tomar distancia de ella, para pensarla, re-leerla y transformarla. Las narrativas docentes tomadas como metáforas para las relaciones de enseñanza-aprendizaje aportan sentido y expectativas institucionales:

«Este material brindado ha sido una valiosa herramienta para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes» (Voces, 2023).

«Sostenemos que en los documentos se encuentran plasmados en forma organizada y descriptiva, todo lo que llevamos trabajando día a día en las aulas. Valoramos las orientaciones y recursos que se brindan, para repensar nuestra práctica, afianzando los aspectos positivos, modificando aquellos en los que nos encontrábamos desactualizadas, e incorporando nuevos» (Voces, 2023).

«Nos parece valioso para las prácticas, que se considere que para alfabetizar se deben contemplar las experiencias que traen los niños y niñas, tomando además, como insumos, aportes de las diferentes áreas de conocimiento. La propuesta apunta a organizar aprendizajes relacionados con cada lenguaje, haciendo posible que puedan apropiarse de los diferentes códigos y procedimientos específicos y amplíen las posibilidades de expresión y comunicación» (Voces, 2023).

«Luego de haber socializado el documento podemos afirmar que el mismo refleja situaciones de prácticas acordes al Nivel y que sirven como guía para ser implementadas en nuestras planificaciones» (Voces, 2023).

«La propuesta que trabajamos resulta muy interesante. El material es enriquecedor y favorece la reflexión de nuestras prácticas cotidianas. Es valioso para sacar ideas, fundamentos y aportes para enriquecer el proyecto institucional. La institución cuenta con pocos recursos materiales para montar una biblioteca exclusiva por sala, pero se logra una grupal para toda la institución. Nos resulta favorable el hecho de contextualizar y priorizar los artistas locales, regionales, santafesinos» (Voces, 2023).

Acerca de la Conversación

Contar, conversar o narrar textos literarios, implica dejar inaugurados mundos imaginarios, abrirse a mundos posibles, ingresar y salir a mundos de ficción, al mundo metafórico. ¿Desde qué metáforas se piensan y se recrean los vínculos con la cultura literaria? ¿Qué se entiende por contar? ¿Es importante contar? Contar es una manera de ordenar la experiencia y una forma de pensar y de organizar el conocimiento. ¿Qué idea de Literatura existe detrás de estas consideraciones? ¿Una serie de textos didácticos con mensaje y moraleja? ¿Una serie de personajes a los que nunca les pasa nada interesante? ¿Textos fáciles y con vocabulario simple? Las voces de la docencia santafesina manifiestan:

«Consideramos que la oralidad en la sala implica una conversación en la que se pone en juego la construcción de sentido que se da dentro de una comunidad en forma cooperativa y no individual donde se entrecruzan las tensiones y los múltiples significados» (Voces, 2023).

«Consideramos muy variadas y ricas las propuestas sugeridas. La mayoría son factibles de poder trabajarlas en las salas, incluso al estar nuestra escuela inserta en una comunidad integrada por varias culturas: aborígen, criolla y española. Vemos que sería provechoso rescatar diferentes relatos, narraciones e historias de la tradición de cada cultura acerca de un mismo tema o de temas relacionados» (Voces, 2023).

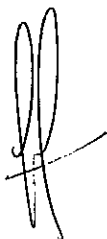
«Sí, consideramos viable la propuesta, ya que prioriza el discurso literario y el desarrollo de estrategias y habilidades necesarias para la expresión y la interacción sociocultural: conversación en sala, lectura en voz alta, creación de historias, juego con la palabra y textos literarios» (Voces, 2023).

«Es por esto, y por todo lo analizado en esta jornada de trabajo, que consideramos que este documento constituye el marco referencial y viable para dar curso al desarrollo curricular. Desde el Jardín de Infantes ponemos en marcha el proceso de oralidad. El lenguaje excede a las palabras, la vinculación a la construcción identitaria, todo a través de escenarios que invitan a participar, siendo el docente generador de escenas y acontecimientos para construir escucha, conversaciones, lecturas en voz alta, acciones, para garantizar que la palabra circule, que todas y todos puedan hacer visibles sus sentimientos, opiniones, emociones, saberes» (Voces, 2023).

Acerca de los Contenidos

Transformar la mirada que aparece como única, abrir otros espacios, otras formas de apropiarse de la lectura y la escritura, como una posibilidad para ingresar a mundos posibles, como una oportunidad de ingresar al mundo de la cultura escrita:

«Coincidimos en que el diseño resulta interesante, ya que los contenidos están bien secuenciados y se plantea la complejidad espiralada. Dentro de este diseño, se

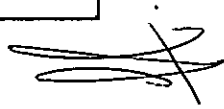


proponen actividades basadas en los itinerarios para generar distintas estrategias de apropiación de lectura y escritura. Se considera al texto literario como objeto artístico y no como algo que pase desapercibido, buscando así el interés del niño y niña» (Voces, 2023).

«El diseño de los ejes estructurantes y los contenidos a enseñar nos resultaron apropiados, ya que ayudan a construir significados y generan situaciones de comunicación y aprendizajes positivos, favoreciendo la alfabetización inicial de los niños y niñas del Nivel Inicial. Las propuestas citadas en los documentos nos parecieron favorables, pero creemos que se deben adecuar a las diferentes realidades, teniendo en cuenta nuestro contexto escolar» (Voces, 2023).



Ámbito de las Experiencias Matemáticas



Fundamentación

«Te presento el mundo que otros me pasaron y del que yo me apropié, te presento el mundo que descubrí, que construí, que amé. Te presento lo que nos rodea y que tú miras asombrado al mostrarme un pájaro, un avión, una estrella (...) Te presento la ciudad e interpongo entre ella y tú, narraciones, recuerdos, poesías, o canciones para que puedas habitarlas»

Michele Petit (2013)

La Matemática en las primeras infancias

La transmisión cultural a las primeras infancias consiste en presentar el mundo, el que nos pasaron y del que nos apropiamos para que niñas y niños exploren, observen, descubran, y que junto a las vivencias y experiencias compartidas construyan conocimientos, entre ellos, los matemáticos. Esta forma de apropiarse del mundo constituye las bases para el desarrollo del pensamiento matemático en la Educación Inicial, destacando que el mismo es un producto social y cultural.

Al hablar de alfabetización cultural en el Ámbito de las Experiencias Matemáticas en la Educación Inicial, se hace referencia a un proceso continuo que permite comprender y operar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan dentro de un sistema conformado por docentes, niños, conocimientos matemáticos y un ámbito o medio donde las relaciones entre estas partes se ponen en juego, para comprender los mensajes de la sociedad que se expresan en lenguaje matemático: plantear problemas, relacionar conceptos y evaluar argumentos, representar y fundamentar formas de resolución, anticipar, explicar y resolver situaciones de la vida cotidiana, entramando el conocimiento desde los múltiples lenguajes.

Interesa fundamentalmente organizar la centralidad en la enseñanza y el aprendizaje de las experiencias, focalizando la mirada en el hacer matemática, como un modo particular de construir conocimiento. Hacer matemática supone que las niñas y los niños resuelvan problemas, anticipen posibles soluciones, se equivoquen, corrijan intentos fallidos, comuniquen a sus pares modos de resolver, consideren las resoluciones o afirmaciones, discutan, defiendan procedimientos y afirmaciones y que establezcan algunos acuerdos con la mediación docente como sostén y guía. Bernard Charlot (1986) lo describe como:

«un trabajo del pensamiento, que construye conceptos para resolver problemas, que plantea nuevos problemas a partir de los conceptos así contruidos, que rectifica los conceptos para resolver esos nuevos problemas, que generaliza y unifica poco a poco esos conceptos en universos matemáticos que se articulan entre ellos, se estructuran, se desestructuran y se reestructuran sin cesar».

La intencionalidad que persigue el Ámbito de las Experiencias Matemáticas en este Diseño, es construir un marco de referencia para diseñar y desplegar prácticas de enseñanza que focalicen la mirada en la alfabetización matemática y promuevan la educación integral para fomentar los vínculos con el conocimiento matemático, en una trama de relaciones socio afectivas para el desarrollo y la formación personal y social, desde una mirada interseccional. No existe una única forma de hacer, de observar, de aprender, ni de responder en los mismos tiempos a iguales intereses.

Es a través de la mediación docente y de la intencionalidad educativa de diferentes actores institucionales, en clave de secuencias, unidades y proyectos didácticos, con el que se inicia un recorrido formativo en el Nivel Inicial en el área Matemática. Desde estas instancias educativas es que se ofrece a niñas y niños la posibilidad de vincularse tempranamente con un modo particular de hacer, producir y construir conocimientos, que se aproxime a la cultura matemática, desde el juego y la resolución de problemas. Las niñas y los niños tienen derecho a una educación integral, desde la formación personal, social y cultural.

Los lineamientos explicitados se enmarcan en lo que se concibe como Teoría de Situación Didáctica.

ticas (TSD) y Matemática Realista⁸⁰. Desde este marco teórico, se enuncian las siguientes orientaciones generales:

Partir de un contexto

Es necesario posibilitar la vivencia grupal por parte de niñas y niños de una situación que asombre, inquiete, despierte interés y que se resuelva de forma colaborativa. Esa situación ofrece un contexto, que puede ser cualquier situación lúdica que conlleve a una problematización, la simulación de roles y lugares, la historia planteada por un cuento, una poesía o una película, como así también el análisis de una problemática socio-ambiental o económica, entre otras. La idea que se ofrece aquí está en relación a lo que expresan Bressan y Zolkower (2015), quienes citan a Freudenthal (1991), al manifestar que los contextos son recortes de la realidad que la docencia presenta a sus estudiantes para invitarlos a matematizar.

Del contexto surgen verdaderos problemas

La propuesta de vivenciar un contexto es fundamental. No obstante, es menester resaltar que la vivencia por sí misma, del contexto extra-matemático no resulta suficiente para que las niñas y los niños comiencen a construir nociones matemáticas. Para que esto sea posible, del contexto deberían desprenderse verdaderos problemas. Es preciso tener en cuenta que un problema matemático para cada estudiante es aquella situación, actividad, o pregunta que desafíe las nociones o concepciones que posee y, en consecuencia, no pueda resolverse con lo que ya sabe. Se considera que una situación, actividad o pregunta constituye un problema matemático si involucra un enigma, un desafío a sus «conocimientos». Aparece lo que se denomina situación de acción, donde cada niño, niña actúa sobre el problema, pone en diálogo sus concepciones, buscando la respuesta a la problemática con los recursos que posee y con aquellos que utiliza cada docente mediante mediaciones a partir de las diversidades que presentan las niñeces. Se transforman, de esta manera, las concepciones puestas en juego y se construyen, provisoriamente, otras nuevas.

Las niñas y los niños elaboran conjeturas

Todo lo que se realice en esta etapa es fundamental para que vaya aconteciendo otro proceso tan valioso como el anterior. Allí es cuando las ideas comienzan a ganar terreno a la manipulación de materiales, a la intuición o a los impulsos. Es la elaboración de conjeturas que aparece como resultado de la exploración. En términos de la TSD, se la puede definir como la situación de formulación en la que las niñas y los niños elaboran una idea o varias ideas sobre las acciones realizadas al enfrentar el problema.

Comparten las ideas y las validan

Es importante que el o la docente plantee una consigna que posibilite la comunicación de las ideas para que las niñas y los niños puedan interpretarlas y utilizarlas para enfrentar ese mismo problema o similares. Es necesario pensar, entonces, que todas y todos se encontrarán interactuando grupalmente. Tiene aquí importancia la expresión de ideas en forma libre y autónoma, pero además, la escucha y la interpretación en un proceso de comunicación que tiene como finalidad establecer acuerdos sobre la veracidad o falsedad de las conjeturas compartidas. A esta instancia se la denomina situación de validación.

Lo que se institucionaliza

Como resultado de lo transitado por las niñas y los niños, se producirán ciertos acercamientos

⁸⁰ Orientaciones didácticas. Una hoja de ruta para posibles recorridos a partir de los Cuadernos Pedagógicos - Serie 3.



hacia los objetos de enseñanza que pueden distar de los esperados por el o la docente, sin embargo, esto no anula su existencia. Sea cual fuese el acercamiento, la tarea de cada docente será reconocerlo y valorarlo. Al realizar esto, aparecerá una nueva instancia en el proceso metodológico, la institucionalización. En esta instancia el registro de lo institucionalizado es importante que se lleve a cabo y que se tenga a disposición en el aula, en el hogar y en todos los lugares en los que las niñas y los niños se encuentren con posibilidades de enfrentar nuevas problemáticas.

Saberes en situación

Finalmente, existe en este camino una etapa tan valiosa como las anteriores. Es necesario dar cuenta de los saberes construidos, por lo que se sugiere proponer actividades similares a las enfrentadas, con las variaciones adecuadas para que se afiancen las ideas y los procedimientos implicados. Resulta necesario que este momento se encuentre en íntima relación con el contexto propuesto inicialmente. De esta manera, se vuelve al mismo con la posibilidad de analizarlo e interpretarlo con mayor profundidad.

Organización grupal

Las propuestas grupales permiten discutir y confrontar resoluciones aceptando esta situación como un encuentro de ideas similares o diferentes. Se sugiere privilegiar la organización en grupos reducidos, lo que favorece la autonomía, el nivel de participación, el compromiso y la toma de decisiones compartidas. Así también, se recomienda alternar las propuestas en pequeños grupos de dos, de tres o de cuatro integrantes. En relación con la mediación docente, la organización en pequeños grupos permite observar, orientar y registrar. Es interesante planificar propuestas de enseñanzas con momentos en pequeños grupos, que privilegien el hacer, el jugar y el resolver. También, se sugiere posibilitar momentos de reflexión de lo realizado en el grupo y analizar qué diferencias hay con la resolución de los demás.

Objetivos del Ámbito de las Experiencias Matemáticas

- Fortalecer la construcción de relaciones matemáticas desde la confianza en sus posibilidades para la resolución de situaciones problemáticas diversas.
- Utilizar los números en situaciones variadas para resolver problemas que impliquen determinar la cantidad y comparar colecciones pequeñas, a partir de la relación de igualdad y desigualdad.
- Resolver situaciones problemáticas que impliquen agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir.
- Interpretar y producir mensajes verbales y gráficos, para describir referencias espaciales, posiciones y desplazamientos, incorporando vocabulario específico.
- Reconocer características de las formas geométricas y sus relaciones en espacios bi y tridimensionales.
- Explorar las magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.
- Identificar unidades de medida no convencionales y emplearlas en la resolución de situaciones problemáticas.



Ejes estructurantes y contenidos a enseñar

«Juana comienza el día siempre hilando, con su sonrisa al viento, mano con mano, hilo por hilo teje la Juana, siempre hilando, un mundo nuevo, mano con mano. Cada mañana riega los días siempre sembrando un mundo nuevo, para su guagua trabajando»

Verónica Parodi.

Se proponen tres ejes de contenidos a desarrollar en las secciones de 3, 4 y 5 años en la Educación Inicial, que se enmarcan en los NAP. La organización no es lineal ni secuencial. Se puede abordar más de un bloque en forma simultánea en función de la propuesta de enseñanza. Los ejes son: Números, Espacio y Geometría, Medida.

Números

Se sugiere abordar situaciones de enseñanzas que promuevan la resolución de problemas en la construcción de conocimientos relacionados con los números naturales, en propuestas que requieran:

- El reconocimiento de números en contextos de la vida cotidiana.
 - Interpretar información numérica.
 - Identificar los usos del número en contextos cotidianos.
- Las funciones del Número y el desarrollo progresivo del conteo. El número como memoria de la cantidad.
 - Determinar el cardinal de una colección pequeña.
 - Comparar cantidades de objetos estableciendo relaciones de igualdad (tantos como) y desigualdad (mayor y menor que).
 - Registrar cantidades utilizando las representaciones simbólicas propias del sistema de numeración decimal.
- El número como memoria de la posición.
 - Determinar la posición de un elemento en una serie ordenada.
- El número para calcular.
 - Resolver situaciones que involucren transformaciones de pequeñas colecciones de objetos para anticipar resultados, a partir de las acciones de juntar, reunir, agrupar, unir, agregar, quitar, sacar.
- Sistema de numeración decimal.
 - Conocimiento oral de una porción de la serie numérica.
 - Conocimiento del antecesor y sucesor de un número.
 - Interpretación y producción de escrituras numéricas.
 - Comparación de números de diversa cantidad de cifras.

-- Exploración de la información que portan los números en contextos de uso social.

Espacio y geometría

Se sugiere abordar situaciones de enseñanzas que promuevan la resolución de problemas en la construcción de conocimientos relacionados con el espacio y la geometría, en propuestas que requieran:

Relaciones espaciales

- Reconocimiento y uso de las relaciones espaciales que indiquen su propia ubicación y la posición de objetos y personas.
- Ubicación de objetos en el plano desde las relaciones entre ellos. Elaboración e interpretación de croquis sencillos.
- Comunicación y reproducción de trayectos.
- Interpretación y producción de dibujos que representan posiciones y trayectos.
- Interpretación y producción de mensajes verbales que comuniquen desplazamientos buscando puntos de referencias.
- Exploración de recorridos y comunicación de referencias espaciales en sus desplazamientos.
- Representaciones gráficas de objetos y recorridos.
- Transformaciones del plano bidimensional al tridimensional por movimientos.
- Representaciones desde lo tridimensional a lo bidimensional y viceversa.

Formas geométricas

- Construcción de objetos y figuras, utilizando diversos materiales.
- Armado de figuras, estableciendo relaciones entre las partes para formar un todo.
- Exploración y reconocimiento de propiedades geométricas en cuerpos geométricos (cubo, esfera, cilindro, cono, prisma, pirámide), caras (planas y curvas), aristas y vértices.
- Exploración y reconocimiento de propiedades geométricas en figuras (círculo, triángulo, cuadrado, rectángulo, pentágono, entre otros), lados (rectos y curvos) y vértices.
- Cambios en las posiciones de las formas geométricas conservando la forma y el tamaño.

Medida

Se sugiere abordar situaciones de enseñanzas que promuevan resolución de problemas, en la construcción de conocimientos relacionados con la medida, en propuestas que requieran:

Medir y Estimar:

- Reconocimiento de instrumentos de medición convencional en situaciones cotidianas de uso de longitud, capacidad, peso y tiempo.
- Exploración de problemas de medida en los que hay que estimar y medir.

Longitud:

- Comparar y ordenar objetos según su longitud mediante procedimientos directos, con unidades no convencionales.
- Comparar y ordenar objetos según su longitud mediante procedimientos indirectos, con unidades no convencionales.
- Exploración y uso de los instrumentos de medida que se utilizan habitualmente para la medición de Longitud.

Capacidad:

- Comparar capacidades mediante procedimientos directos, con unidades no convencionales.
- Comparar y ordenar capacidades mediante procedimientos indirectos, con unidades no convencionales.
- Exploración y uso de los instrumentos de medida que se utilizan habitualmente para la medición de capacidad.

Peso:

- Comparar y ordenar objetos según su peso mediante procedimientos directos, con unidades no convencionales.
- Comparar y ordenar objetos según su peso mediante procedimientos indirectos, con unidades no convencionales.
- Exploración y uso de los instrumentos de medida que se utilizan habitualmente para la medición de pesos.

Tiempo:

- Comparar la duración de sucesos en forma directa.
- Inicio en la medición social del tiempo: días de la semana, meses del año.
- Exploración y uso de los instrumentos de medida que se utilizan habitualmente para la medición de tiempo.

Registro de mediciones continuas


Orientaciones para la enseñanza

«Traigo en viaje desde otras geografías palabras en las que cabe una experiencia, un arte de la existencia, una técnica de vida: historias, apegos, razones y sinrazones por las que cada uno se deja tomar, en este modo de dar, de abrazar la vida y donar el tiempo»

Carina Rattero

Números

¿Qué relación tienen los conocimientos numéricos con la vida cotidiana? ¿Desde dónde comenzar con los números? ¿Qué relevancia tiene saber contar? ¿Es lo mismo saber contar que recitar? ¿Por qué contar? ¿Para qué? ¿Con qué campo numérico trabajar? ¿Cuáles son los usos del número? ¿Es adecuado usar portadores numéricos? ¿Qué contenidos se abordan a través de la banda numérica? ¿Con qué número debe comenzar y finalizar la banda numérica? Estos son algunos de los interrogantes iniciales que el o la docente puede abordar en relación al eje Número para la planificación de las propuestas didácticas.

El reconocimiento de números en contextos de la vida cotidiana

Al ingresar en las secciones de 3, 4 y 5 años del Nivel Inicial, las niñas y los niños poseen información en torno a los conocimientos numéricos y al sistema de numeración que construyen desde las experiencias y vivencias con su entorno cultural, social y sus intereses. Muchos de estos conocimientos están vinculados con experiencias personales en las que van reconociendo números aislados, como así también una porción de la sucesión numérica. Es función de las y los educadores tomarlos como punto de partida. Al respecto, Adriana González y Edith Weinstein (2015) expresan que:

«El Nivel Inicial deberá partir de esos saberes matemáticos con los que los niños llegan al jardín para resignificarlos, ampliarlos y sistematizarlos con la intención de lograr avances en sus aprendizajes, alcanzando una alfabetización que les permita resolver problemas matemáticos que el entorno les plantea».

En correlato con las concepciones de enseñanza y de aprendizaje de este Diseño Curricular, desde el Ámbito de Experiencias Matemáticas se propone avanzar progresivamente sobre el abordaje de los contenidos, centrando la enseñanza en la dimensión lúdica y la resolución de problemas, en las que el contexto juega un rol fundamental como portador de sentido. Desde el lugar de la enseñanza se sugiere prestar atención al surgimiento de situaciones propias de la cotidianeidad del Jardín de infantes, que resulten oportunas para la reflexión y la problematización inherente al desarrollo del pensamiento matemático. Se trata de situaciones espontáneas, emergentes, que ofrecen la posibilidad de ser abordadas matemáticamente.

Las funciones del Número y el desarrollo progresivo del conteo

Se propone ofrecer variadas experiencias educativas en contextos socio-culturales intencionalmente seleccionados, que propicien el descubrimiento y la búsqueda de nuevos sentidos en los que los números y el sistema de numeración decimal se encuentren involucrados. El abordaje de las funciones del número para cardinalizar, comparar, ordenar y calcular dará respuestas a situaciones problemáticas en variados contextos.

El número como memoria de la cantidad

Esta es la posibilidad que dan los números de evocar una cantidad, aunque no esté presente. Está relacionado con el aspecto cardinal del número. Admite situaciones de comparación entre colecciones, al establecer relaciones de igualdad y desigualdad (más que, menos que, igual que). Se sugiere comenzar en las secciones de 3 años a través de propuestas de enseñanza que pro-

muevan la cuantificación de cantidades pequeñas, por percepción o por conteo involucradas en la resolución de problemas y también la comparación de pequeñas cantidades de objetos estableciendo relaciones de igualdad (tantos como) y desigualdad (mayor y menor que). En función de las aproximaciones numéricas que las niñas y los niños van construyendo, se recomienda avanzar gradualmente, ampliando el campo numérico, en las secciones de 4 y 5 años, en situaciones de enseñanza en las que estén involucradas la determinación del cardinal de una colección, el registro de cantidades y la comparación de cantidades de objetos estableciendo relaciones de igualdad (tantos como) y desigualdad (mayor y menor que).

Al resolver problemas, las niñas y los niños ponen en juego procedimientos de resolución como:

- **Contar:** es una de las prácticas más frecuentes en las secciones de Nivel Inicial. Supone asignar una palabra-número a cada objeto de la colección, respetando el orden convencional de la serie, identificando que el último número nombrado representa el total de la colección, lo que implica cardinalizar. Por ejemplo, al preguntar cuántos hay. Si quien está contando recurre nuevamente a la acción de contar desde el principio 1, 2, 3, 4, ..., se evidencia que se verifica el término a término, pero no se identifica la cardinalidad. Para ello debe decir: «hay cuatro».

- **Percepción global:** es un procedimiento que consiste en determinar el cardinal de una colección a simple vista, sin contar. Generalmente está vinculado con cantidades pequeñas, en general, hasta el 6.

En relación con el Registro de cantidades involucradas en la resolución de problemas, se recomienda abordar el registro de las mismas en variadas oportunidades. De esta manera, se pasa de una instancia oral del uso del número a una instancia escrita de cantidades. Liliana Zacañino (2012), quien estudia la producción e identificación de números escritos en niñas y niños de 3 a 5 años, señala que inicialmente es posible encontrar producciones numéricas que no establecen una vinculación entre la numeración hablada y escrita. Sin embargo, observa que desde edades tempranas a denominaciones diferentes corresponden escrituras diferentes. En el registro de cantidades se pueden encontrar escrituras o representaciones idiosincráticas (un garabato que no representa la cantidad) o representaciones pictográficas (dibujos de lo que están contando), así como también representaciones icónicas (rayas, círculos, puntos), para representar la cantidad. También, las representaciones simbólicas en las que se utiliza el número como código para indicar la cantidad.

El número como memoria de la posición

Es la posibilidad que dan los números de recordar la posición de un objeto dentro de una serie ordenada sin necesidad de memorizarla. Está relacionado con el aspecto ordinal del número. En una situación de juego de recorridos se puede plantear la consigna que al finalizar registren el orden de llegada, lo que luego podrá tomarse como punto de partida para plantear otras situaciones problematizadoras. Se propone abordar esta función del número en los que se involucren calendarios, agendas para registrar eventos, cumpleaños, entre otros. En esta instancia, las niñas y los niños ponen en juego los procedimientos de conteo y percepción global.

El número para calcular

Está relacionado con las acciones de juntar, reunir, agregar, quitar, sacar, partir, repartir. Permite anticipar y calcular resultados, aunque las cantidades no se encuentran presentes, esto es comprender que una cantidad es resultado de la composición de varias. En esta instancia se puede observar que las niñas y los niños, al resolver los problemas, ponen en juego los procedimientos de conteo, sobreconteo y resultado memorizado:

- **Sobreconteo:** involucra la acción de contar a partir de un determinado valor. Se parte del cardinal de una colección y luego se continúa contando.



- **Resultado memorizado:** implica determinar el valor total a partir de la resolución del cálculo mental sin recurrir al conteo.

Es relevante abordar las funciones del número mediante la puesta en evidencia de los procedimientos que se realizan en las resoluciones, en función de las posibilidades y la ampliación del tamaño de las colecciones, de modo tal de ir enriqueciendo y complejizando las propuestas de enseñanza. Es interesante realizar el registro de los diálogos de las niñas y los niños, en las diferentes propuestas de juego y resolución de problemas, en relación con las hipótesis numéricas, los principios en la acción de contar y las aproximaciones en el registro de cantidades que se van construyendo, para pensar nuevas propuestas de enseñanza.

Sistema de numeración decimal

El sistema de numeración decimal es un producto cultural que está organizado por signos y reglas que constituyen sus propiedades. Es frecuente que al llegar al Nivel Inicial la mayoría de las niñas y los niños manifiesten un dominio de la sucesión oral de la serie que lo expresan recitando. Se distingue que recitar no significa saber contar los elementos de una colección. Cuando se habla de recitado se hace referencia a nombrar los números sin hacerlos corresponder con la cantidad de una colección. Muchas veces enuncian una porción de la serie en forma ordenada y en otras, desordenada. Conocer la sucesión oral es un buen punto de partida cuando las niñas y los niños enfrentan problemas numéricos.

En contacto con el medio, las niñas y los niños comienzan a reconocer la escritura de algunos números presentes en diferentes portadores de información numérica, que les permiten ver la secuencia convencional, por ejemplo, en el control del televisor, en la calculadora, en los teclados de computadora y teléfonos, monedas y billetes, folletos, carteles, tickets, entre otros. Estos contextos promueven desde muy temprana edad que las niñas y los niños construyan ideas particulares para escribir e interpretar la escritura de cantidades usando símbolos convencionales. Así, es común que escriban el 4 en espejo; también que registren el número 18 de la siguiente manera, 108, es decir, 10 y 8. Se evidencia que muchas veces se reconocen y nombran los números de manera convencional, sin embargo, al escribirlos presentan dificultades vinculadas con el valor posicional.

Las aproximaciones en torno a la serie numérica son graduales, constituyen un largo proceso, con avances progresivos que vinculan los conocimientos orales de una porción significativa de la serie numérica y las interpretaciones de escrituras numéricas, en diferentes situaciones de la vida cotidiana, como así también en las propuestas educativas diseñadas y construidas por la docencia, para enriquecer, ampliar y complejizar los conocimientos, atendiendo a las identidades, necesidades, intereses grupales tan diversos en las secciones de Nivel Inicial.

Es interesante el uso de la banda numérica, que presenta una sucesión de los números escritos, lo que habilita la lectura de números de izquierda a derecha. Este es un recurso para consultar que se puede tener a disposición en diferentes situaciones. Existen diversas posibilidades: pueden ser móviles, o estar presentes en un juego de recorrido. Se sugiere que la serie numérica comience desde el 1 y se extienda hasta una determinada cantidad. Se puede consensuar con el grupo, para luego ir ampliando la serie.

Algunas propuestas posibles para plantear situaciones problemáticas en contextos de actividades cotidianas de la sala vinculadas con los números:

- Contar, comparar y calcular, al comenzar la jornada escolar. Plantear consignas problematizadoras en el registro de asistencias, que involucren las diferentes funciones del número.
- Determinar y buscar cantidades de elementos. Por ejemplo, en el reparto de materiales solicitar a quienes cumplen el rol de secretaria o secretario que en un solo

viaje busquen pinceles, lápices, libros, para las niñas y los niños de la mesa. De igual forma, abordar el número como memoria de la cantidad y para calcular, en el control de los materiales, al organizar en cajas o latas con etiquetas que indican la cantidad de objetos. De esta manera, las niñas y los niños tendrán que verificar la falta o no de materiales en los recipientes.

- Resolver problemas relacionados con la comparación de números escritos en portadores de información, etiquetas, precios, billetes. También, en el registro de puntos obtenidos en una situación de juego y en la cantidad de páginas que contienen diferentes libros o revistas, entre otros.

- Resolver problemas relacionados con el reconocimiento de los números escritos y su sucesión en el desplazamiento en un cuadro de doble entrada, en actividades habituales en el uso del calendario al registrar fechas de salidas, cumpleaños, eventos especiales, como así también el estado del tiempo.

Introducción al eje Espacio y Geometría

¿Qué conocimientos y habilidades específicas se requieren para comprender el espacio, además de habitarlo? ¿Cuáles son los contenidos espaciales vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en la Educación Inicial? ¿Qué relaciones tienen los conocimientos espaciales y los geométricos? ¿Qué aspectos de la alfabetización cultural ayudan a construir la enseñanza de la geometría? Estos son algunos de los interrogantes iniciales que el o la docente puede abordar en relación al eje de espacio y geometría para la planificación de las propuestas didácticas.

Apropiarse de los conocimientos espaciales implica interpretar, describir, comunicar, representar posiciones de las personas y de los objetos y sus desplazamientos. Se propone el diseño de propuestas educativas vinculadas con las relaciones espaciales y las formas geométricas, dado que las situaciones problemáticas y el juego refieren tanto al espacio físico como al espacio geométrico. Respecto a los problemas vinculados al espacio físico, la referencia es contemplar este espacio que se ve y se toca, que nos contiene y contiene a los objetos concretos. Es a través de los sentidos de la percepción y del contacto directo que es posible apropiarse de él.

Los conocimientos espaciales están fuertemente ligados a los conocimientos geométricos. En el juego de la búsqueda del tesoro en el entorno de la sala y el patio del Jardín de Infantes, pueden ubicarse en el espacio mediante las pistas que requieren de una resolución espacial. Si luego se propone representar gráficamente el recorrido realizado, buscando nuevas construcciones de sentidos, se habilita probar distintas posibilidades que requieren de una resolución geométrica. Los problemas vinculados al espacio geométrico se relacionan con las representaciones y acciones que permiten evocar un objeto en ausencia de este. El espacio geométrico es un espacio conformado por un conjunto de puntos y sus propiedades permiten comprender al espacio físico, como modelización de este.

Relaciones espaciales

Desde temprana edad, las niñas y los niños van organizando sus desplazamientos en un espacio cada vez más amplio y se aproximan a los conocimientos en torno del espacio, es decir, van estructurando sectores del espacio cada vez más amplios en la medida en que incrementan sus movimientos. Es importante profundizar la mirada en relación con los tipos de espacios, según su dimensión y el impacto en las prácticas de enseñanza. Grecia Galvez (1985) distingue tres categorías: microespacio, mesoespacio y macroespacio.

El microespacio es el espacio más cercano, que contiene los objetos posibles de percibir con la vista y accesible a la manipulación, del cual se puede obtener información a través de diferentes

acciones. Una de las características importantes en este tipo de espacio es que el sujeto manipula los objetos y se sitúa por fuera de ellos. Son ejemplos de este espacio la organización de elementos en situaciones lúdicas que requieren cierto orden en la distribución de materiales, los juegos de construcción con pequeños bloques que se realizan sobre la mesa o el piso, entre otros.

El mesoespacio es el espacio accesible a la visión global de las niñas y los niños, desde las percepciones sucesivas. En él están contenidos los objetos del ambiente que constituyen puntos de referencias. Se toman para orientar sus desplazamientos en las sucesivas experiencias de recorridos de este ambiente. En el Nivel Inicial están vinculados con los recorridos por la sala, el patio, la cuadra del Jardín de Infantes, siempre y cuando generen problemas a resolver.

El macroespacio es el de mayor magnitud, de tipo urbano, rural, marítimo, aéreo. En su interacción con él, no todo está al alcance de la observación. Es imposible para el sujeto tener una visión global del macroespacio. En el Nivel Inicial, las construcciones en torno al macroespacio están vinculadas con los recorridos de mayores distancias y la incorporación de planos urbanos o rurales y mapas, entre otros. La conceptualización se hace necesaria y se puede recurrir a diferentes posibilidades: analizar planos al anticipar el trayecto o recabar información al realizar un recorrido para luego elaborar una representación gráfica a posteriori. Con frecuencia, el macroespacio se representa en forma plana para facilitar la orientación y localización.

La mediación docente estará focalizada en orientar las miradas en el análisis espacial de los objetos, de las posiciones y de los desplazamientos en el plano, en el espacio, para propiciar la construcción de representaciones gráficas de situaciones espaciales a través de las consignas. En el caso del planteo de una consigna que implica la representación gráfica del entorno, las niñas y los niños pueden representar algunos elementos aislados, que se identifican como mojones, que toman como puntos de referencia para orientarse. Los mismos tienen características visuales que llaman la atención, que se perciben y se recuerdan: un cartel, la fachada de un comercio, un puente, entre otros. También, pueden aparecer algunas conexiones entre algunos elementos. Las mismas se identifican como rutas, trayectos que unen un mojón con otro. Su conocimiento es secuencial: los caminos desde la casa al jardín, los recorridos de la sala al patio de juegos. Primero reconocen las rutas y luego las reconstruyen. Esto permite, en primera instancia, recorrer un camino para luego transmitir a otra persona esta ruta a partir de la memoria.

Se sugiere ofrecer un amplio abanico de propuestas de enseñanza desde una perspectiva crítica y sensible, creando escenarios lúdicos, promoviendo recorridos exploratorios y creativos, en el barrio, la plaza, entre otros, que posibiliten familiarizarse y aproximarse con el espacio del entorno, y amplíen los saberes y habilidades. La selección de variadas estrategias promueve experiencias y situaciones para que las niñas y los niños avancen en sus representaciones espaciales, en tanto sistemas de referencias personales que les permitan adecuar sus desplazamientos y acciones.

Algunos contextos posibles para plantear situaciones problemáticas vinculadas con las relaciones espaciales:

- Interpretar o comunicar la posición de objetos. Esto implica comprender o decodificar las descripciones orales emitidas por otro que puede ser el o la docente, así como una compañera o un compañero, lo que requiere la utilización del lenguaje para comunicar posiciones de los objetos. Por ejemplo, en la propuesta de búsqueda del tesoro, el juego de la batalla naval, entre otros. Se propone ampliar la mirada en relación con el desarrollo del lenguaje en el presente Diseño, en el Ámbito de Experiencias de las Prácticas Sociales de Lectura y Escritura.
- Ubicar partes entre sí para formar un todo significativo, reproduciendo una composición de objeto. Por ejemplo, a partir de rompecabezas, construcción o armado de juegos y juguetes, entre otros. Se propone ampliar la mirada en relación con los juegos de construcción en el presente Diseño, en el Ámbito de las Experiencias del Juego y el jugar en la Educación Inicial.



- Localización de elementos gráficos como puntos de referencias. Por ejemplo, a partir del plano del edificio del Jardín de Infantes, buscar puntos de referencia significativos para las niñas y los niños: el patio, el sector de juegos, entre otros.

- Utilizar, identificar, leer e interpretar diferentes representaciones planas como croquis, planos, esquemas, mapas sencillos, fotografías, imágenes satelitales, recursos digitales, entre otros. Por ejemplo, anticipando la salida o recorrido educativo a realizar. El abanico de recursos favorece la observación y exploración del Ambiente social natural, y tecnológico. La observación es un modo privilegiado de obtener información para las niñas y los niños. Implica un doble desafío: observar para aprender y aprender a observar, desde las distintas perspectivas. Es a través de la exploración mediada con preguntas que orienten la mirada, que se puede problematizar, reflexionar, avanzar en la sistematización de saberes y en la organización de la información. Otra posibilidad es desarrollar la actividad previa a la salida y al ingresar al sitio en la que se entrega, por ejemplo, el plano del lugar. Organizar la primera, segunda estación del recorrido, es decir, con ayuda del plano, avanzando en el camino a seguir. Posteriormente, al finalizar el recorrido, se puede proponer la representación gráfica del trayecto y una instancia de comunicación, focalizando en la localización y ubicación de los objetos que se describen según el orden en el que fueron realizados. Se propone ampliar la mirada en relación con la construcción de conocimientos espaciales en el presente Diseño, en el Ámbito de Experiencias del Ambiente.

- Analizar el plano del Jardín, el plano de la manzana donde está ubicado el Jardín, el plano del barrio, del museo, entre otros espacios. Trazar, en los mismos, itinerarios posibles, describir oralmente la ubicación de lugares, localizar elementos del entorno como puntos de referencias, identificar e interpretar señales, reconocer elementos observados en los planos al realizar recorridos, entre otros, para luego avanzar en la representación de elementos observados, entre otras posibilidades como actividades previas. Otra situación posible al vivenciar el recorrido, es observar casas, negocios, calles y avenidas, sus nombres, direcciones. Tomar fotografías desde distintos puntos espaciales, elaborar un fotolibro, focalizar la mirada en lo que se puede ver desde distintos puntos de vista sobre una misma situación. Describir en forma oral o escrita los recorridos realizados. Utilizar planos, croquis y maquetas como soportes. Se sugiere ampliar la mirada en relación con los planteos y propuestas en este Diseño, en los Ámbitos de las experiencias Estéticas, Ambiente, Formación personal y social, Ludomotrices, de la Corporeidad y la Corporalidad.

Formas geométricas

Desde muy temprana edad las niñas y los niños distinguen intuitivamente las formas a partir de la vista y el tacto, desde sus experiencias y acciones que realizan en el espacio. Es función de la Educación Inicial, recuperar estos conocimientos, enriquecerlos y ampliarlos, focalizando la mirada en las formas geométricas. En ellas se incluyen, tanto los cuerpos geométricos (formas tridimensionales) como las figuras geométricas (formas bidimensionales), desde un conocimiento que se inicia en la percepción para luego avanzar en relación con el análisis de las propiedades de las formas geométricas, sus elementos y relaciones.

Tanto los cuerpos como las figuras, objetos ideales, son parte de los conocimientos geométricos, por lo que se propone un abordaje simultáneo de figuras y cuerpos, que puede comenzar con un trabajo inicial exploratorio con cuerpos y figuras, desde la resolución de problemas al focalizar la mirada en el trabajo sobre la relación entre ambos: figuras geométricas como caras de los cuerpos geométricos. Luego, avanzar con el armado de cuerpos a partir de ciertas figuras.

En relación con las aproximaciones en los conocimientos geométricos, se requiere el planteo de situaciones problemáticas que involucren las propiedades de las figuras y cuerpos como recurso de resolución. Se sugiere abordar situaciones problemáticas que impliquen:



- Manipular, observar y comparar las características de los cuerpos y figuras geométricas, a partir de diferentes objetos del mismo material y distinta forma.
- Relacionar los cuerpos con las figuras a través de la acción de representar por medio del sellado o contorneado, entre otras posibilidades.
- Realizar una construcción con bloques y analizar aspectos de esa construcción.
- Armar laberintos o túneles por los que pueda rodar una pelota o circular un juguete, analizar la forma de los objetos al desplazarse por un recorrido, la ubicación espacial que tiene, entre otras acciones.
- Pasar de lo tridimensional a lo bidimensional y viceversa, a través de representaciones. También, desarmar y armar cajas de cartón para analizar sus formas planas, la relación entre el todo y las partes.
- Plantear situaciones que lleven a la niña o al niño a darse cuenta que un mismo cuerpo puede tener huellas iguales o diferentes.
- Comprender que dos figuras pueden formar una tercera.
- Reconocer que las huellas de los cuerpos son figuras geométricas.
- Reproducir una construcción con bloques a partir de un modelo.
- Armar rompecabezas a partir de un modelo.
- Ordenar formas geométricas, agrupar estableciendo criterios comunes, cantidad de lados, caras, entre otras. Reconocer que las formas se pueden reunir de distintas maneras según los distintos criterios y que un mismo objeto puede pertenecer a distintas categorías establecidas.
- Usar el lenguaje para comunicar características de cuerpos y figuras.

La enseñanza y el aprendizaje de la Geometría en el Nivel Inicial se relacionan con la exploración, la observación, la anticipación, la reflexión y la identificación de algunas características de las formas geométricas (cuerpos y figuras). Las relaciones entre elementos de las figuras no se hacen evidentes de manera perceptiva, requieren del análisis para poder ser identificadas y, en este sentido, el lenguaje ocupa un lugar central en las conceptualizaciones y resoluciones. En ambos conocimientos, las relaciones espaciales y las formas geométricas, es importante ofrecer situaciones problemáticas que involucren acciones como observar, copiar, comunicar y representar.

En relación con la acción de *observar*, se hace referencia a percibir, mediante el sentido de la vista, los diferentes elementos que componen una escena y las posiciones que tienen los objetos y las personas, obteniendo una imagen visual que permite reproducir y reconocer lo visto. Este proceso de captación y formación de una imagen mental es lo que se denomina proceso visual.

En relación con la acción de *copiar*, remite a la reproducción de la ubicación, las posiciones y formas de objetos y personas, representando en presencia o ausencia del modelo.

En relación con la acción *comunicar o dictar*, se considera referir la ubicación de objetos, personas, formas geométricas. Es una actividad descriptiva en la que se pasa de un objeto físico a un discurso sobre ese objeto. Es un mensaje verbal en el que el niño o niña se puede expresar a partir de la utilización de un vocabulario de acuerdo a sus posibilidades. Se sugiere proponer situaciones que impliquen emitir y decodificar mensajes verbales.

En relación con la acción *representar*, se vincula con la referencia a la representación de figuras, espacios, recorridos, objetos concretos que implican, en la mayoría de los casos, pasar del espacio tridimensional a lo bidimensional. Se trata de plasmar en una hoja objetos de la realidad cotidiana. Se sugiere proponer situaciones problemáticas en las que las niñas y los niños no solo tengan que emitir mensajes, sino también decodificar mensajes gráficos. Se les pueden acercar situaciones en las cuales deban pasar, también, de lo bidimensional a lo tridimensional.

A partir de todas estas acciones se construye el espacio de forma amplia y significativa. Las distintas acciones mencionadas no son secuenciales, ni la apropiación de una de ellas es requisito de la otra. Desde esta perspectiva, se hace referencia a las construcciones de los conocimientos espaciales y geométricos.

Medida

¿Qué sentido tiene abordar la Medida en la Educación Inicial? ¿Qué experiencias con la Medida son significativas en la construcción de conocimientos? ¿Los temas vinculados con la Medida están presentes en los intereses de las niñas y niños? ¿Qué problemas proponer para construir conocimientos significativos? ¿Qué magnitudes abordar en la Educación Inicial? ¿Qué procedimientos se pueden propiciar? Estos son algunos de los interrogantes iniciales que el o la docente puede abordar en relación al eje para la planificación de las propuestas didácticas.

Alicia Giarrizzo (2017) afirma:

«Así como todos los pueblos de la Antigüedad necesitaron medir para comprender su entorno y para ello tuvieron que crear procedimientos que les permitieran determinar diferentes cantidades relacionadas principalmente con la longitud, el tiempo, el peso y la capacidad; los niños también tendrán que iniciarse con estas prácticas sociales donde la medida sea una herramienta de resolución para una gran variedad de situaciones cotidianas y que, en consecuencia, tenga sentido para sus aprendizajes».

Desde los primeros años, las niñas y los niños se conectan con situaciones cotidianas en las cuales la medida está involucrada, por ejemplo, cuando asisten con familiares al control pediátrico, realizan compras en el supermercado, o elaboran alimentos, entre otras vivencias. En las prácticas sociales se emplean términos vinculados con las mediciones y las medidas.

La enseñanza y el aprendizaje de estos contenidos en la Educación Inicial tienen como principal propósito que las niñas y los niños puedan acercarse a las prácticas sociales de la Medida al vincular estos conocimientos iniciales con el quehacer matemático: «El uso didáctico de materiales de gran presencia social favorece el logro de una educación integral que apunta, tanto al desarrollo personal y social del individuo como a la alfabetización cultural en matemática» (González; Weinstein, 2015). Abordar el eje Medida implica problematizar los conocimientos adquiridos de manera informal en situaciones cotidianas y también ofrecer nuevas experiencias que presenten mayores oportunidades de resolver problemas para favorecer las construcciones de nuevos conocimientos. En este proceso, las experiencias, las anticipaciones, los intercambios, las reflexiones, el análisis y las validaciones son muy importantes para ir conceptualizando los conocimientos vinculados con las medidas, las magnitudes y las unidades de medida, que implican un largo proceso de aproximaciones.

Medir y estimar

Medir y estimar son acciones que se realizan en función de las situaciones que se presentan y pueden hacerse tanto con unidades convencionales como con unidades no convencionales. Medir es comparar, ordenar y cuantificar cualidades de los objetos. Es el proceso por el cual se averigua cuántas veces una cantidad elegida como unidad de medida está contenida en otra de la misma magnitud. Hay situaciones que pueden resolver la medida de un objeto mediante estimaciones sin

necesidad del uso de un instrumento de medición, convencional o no. La Medida establece una relación, a través de los números, entre la magnitud considerada y una referencia de esa magnitud a la que se denomina unidad.

Las aproximaciones en la construcción de los conocimientos con la medida cobran sentido en experiencias en las que intervienen problemas que requieran mediciones y medidas e involucren comparaciones directas e indirectas de objetos, según las magnitudes. La comparación de una magnitud entre dos objetos o más es directa cuando se realiza a simple vista. Por ejemplo, con objetos próximos entre sí o por superposición, se establece que uno tiene mayor o igual longitud que otro. También, se puede realizar la comparación de los pesos de objetos, al utilizar las manos, sopesar y establecer si tienen igual o diferente peso. La comparación indirecta, en cambio, requiere de algún instrumento de medición, por ejemplo, para comparar longitudes al usar una tira de papel, regla, centímetro de costura, metro de carpintero, entre otros.

El abordaje de las magnitudes se va desarrollando en los diferentes niveles del sistema educativo. La Educación Inicial busca retomar, enriquecer y ampliar los saberes de la vida cotidiana vinculados con las magnitudes de longitud, peso, capacidad y tiempo.

Longitud

Es una magnitud que forma parte del sistema de medición decimal. Su unidad de medida es el metro y se relaciona con la dimensión y con la distancia. En relación con la dimensión, hace referencia al tamaño del objeto que involucra a objetos llenos, mientras que la distancia se relaciona con el espacio vacío entre objetos. Se recomienda abordar intencionalmente la longitud en la sala planteando situaciones problemáticas que posibiliten la comparación directa y a simple vista entre las diferentes longitudes de objetos, para promover el ordenamiento de longitudes equivalentes a una dada, a partir de objetos de menor longitud, avanzando según las posibilidades de las niñas y los niños en comparaciones indirectas y el uso de instrumentos de medición con unidades no convencionales, entre ellos, cintas, sogas, bloques, lápices, el metro.

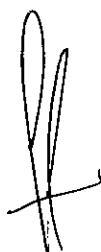
En esta instancia, se puede observar que las niñas y los niños al resolver problemas, que plantea el o la docente, ponen en juego distintos procedimientos, utilizando tanto su cuerpo como elementos del entorno. Al medir longitudes es posible evidenciar los siguientes procedimientos:

- **Cubrimiento:** se cubre el objeto a medir utilizando varias veces la misma unidad de medida seleccionada. Al principio, se dejan espacios sin cubrir y, posteriormente, a través de la mediación docente se va comprendiendo que hay que ir ubicando los objetos en forma consecutiva, sin dejar espacios libres.
- **Desplazamientos:** se elige una unidad de medida, pueden ser tiras o ladrillos de encastres, o partes del cuerpo, entre otros y se desplaza a lo largo del objeto a medir. Al realizar los desplazamientos en forma continua se van aproximando a la acción de medir.

Se sugiere promover variadas situaciones de enseñanza donde las niñas y los niños interactúen, anticipen, resuelvan problemas que requieran medir longitudes con instrumentos no convencionales, entre otras posibilidades. Todas estas propuestas requieren de espacios de validación y puesta en común, para llegar a momentos de institucionalización.

Peso

Es una magnitud vectorial. La fuerza de gravitación ejercida sobre una materia, para su designación, requiere de un número, una dirección y un sentido. La unidad de medida del peso es el gramo. La masa es una magnitud escalar, en la que se utilizan un número y unidad de medida. En lo cotidiano no se realizan estas diferenciaciones, ya que habitualmente se denomina peso y lo adecuado es



decir masa. En relación con los dos conceptos que se describen, esta es una distinción de carácter científico que se irá ampliando en los siguientes niveles educativos. En la Educación Inicial se denomina peso, precisamente, por ser cotidiano para las niñas y los niños. El instrumento de medida más adecuado para comparar pesos es la balanza de platillos, instrumento no convencional.

En esta instancia, se puede observar que las niñas y los niños, al resolver problemas que plantea la docencia, ponen en juego distintos procedimientos, utilizando su cuerpo y elementos del entorno. Al medir pesos es posible evidenciar los siguientes procedimientos:

- **Anticipar:** utiliza la percepción visual para determinar el peso.
- **Sopesar:** utiliza sus manos como los platillos de la balanza para comparar el peso de dos objetos.
- **Medir:** utiliza la balanza de platillos, instrumento no convencional y muy habitual, para determinar qué objeto es más pesado o liviano, o si pesan iguales.

Se sugiere promover variadas situaciones de enseñanza donde las niñas y los niños interactúen, anticipen, resuelvan problemas que requieran utilizar diferentes materiales, que tengan el mismo peso con formas iguales y diferentes o que tengan distinto peso con formas iguales y diferentes. También, que puedan observar el uso de balanzas en diferentes contextos de la vida cotidiana, entre otras posibilidades. Todas estas propuestas requieren de espacios de validación y puesta en común, para llegar a momentos de institucionalización.

Capacidad

Es una magnitud que expresa la propiedad de poder contener o alojar líquidos o sólidos. La capacidad de un recipiente es el volumen del líquido o de sólido continuo que puede contener. La unidad de medida de la capacidad es el litro y el vaso graduado es el instrumento de medida más adecuado para trabajar en las secciones de Nivel Inicial. Es conveniente que el o la docente lo utilice y que las niñas y los niños participen de situaciones cotidianas.

En esta instancia, es posible evidenciar los siguientes procedimientos que realizan las niñas y los niños al resolver problemas:

- **Anticipar:** determinar la capacidad de los recipientes mediante la percepción visual.
- **Llenar y trasvasar:** acciones que las niñas y los niños realizan desde los primeros años de vida. Para enriquecer y ampliar los saberes cotidianos requiere de la mediación docente para que el llenado logre un grado mayor de precisión.

En relación con el llenado y trasvasado se pueden evidenciar los siguientes procedimientos:

- **Cubrir:** se utilizan varios recipientes, de igual forma y capacidad.
- **Desplazar:** se utiliza un solo recipiente como unidad de medida. El conteo se realiza en forma simultánea con el desplazamiento.
- **Medir con instrumento:** en este caso, se utiliza el vaso graduado.

Se sugiere promover variadas situaciones de enseñanza donde las niñas y los niños interactúen, anticipen, resuelvan problemas, teniendo en cuenta las características de los materiales como arena o agua, incorporando recipientes con capacidades y formas iguales o diferentes, para paulatinamente utilizar el vaso graduado de uso social.

Tiempo

Esta magnitud no forma parte del sistema métrico decimal y varía en diferentes intervalos, según se trate de semanas, meses, días, horas, segundos. El tiempo es el período durante el cual tiene lugar una acción o acontecimiento, o la dimensión que representa la sucesión de dichas acciones o acontecimientos. Una de las características de esta magnitud es que no es posible la comparación directa, como sí ocurre con la longitud, el peso y la capacidad. El tiempo no puede ser observado directamente como propiedad de los objetos. El instrumento de medición que se utiliza es el reloj. En la Educación Inicial se utilizan instrumentos de medida no convencionales como relojes de arena, de agua, entre otros.

Es posible evidenciar los siguientes procedimientos que realizan las niñas y los niños al resolver problemas que plantea la o el docente:

- **Anticipar:** se utiliza la percepción para determinar la duración de un suceso.
- **Medir sin instrumentos:** se usa como unidad de medida el palmoteo, chasquidos, golpes con los pies acompañado del conteo, o solo el conteo.
- **Medir con instrumentos:** se utilizan instrumentos no convencionales para determinar la duración de los sucesos, procedimiento que sirve para verificar lo anticipado.

Se sugiere propiciar variadas situaciones de enseñanza donde las niñas y los niños interactúen, anticipen, resuelvan problemas relacionados con la comparación de la duración de sucesos, de actividades, o el tiempo que falta para un determinado acontecimiento especial, avanzando en el uso de agendas y calendarios.

Registro de mediciones continuas

En muchas situaciones vinculadas con la medida se requiere el registro de cantidades para recordar lo realizado. A diferencia del eje Número, en el eje Medida, en el registro de mediciones, es necesario expresar la cantidad y la unidad de medida utilizada, es decir, escribir el resultado obtenido de una medición que consiste en registrar no solo la cantidad de veces que se repitió la unidad de medida, convencional o no, sino también la denominación de la unidad de medida utilizada: «Al medir estamos cuantificando una característica, es decir, le estamos poniendo un número a una cualidad. Y esa cualidad pertenece al objeto que medimos, no a la idea matemática que este representa» (Ponzetti, 2022).

Los contenidos del eje Medida en la Educación Inicial son abordados desde el uso social de las magnitudes, a partir de la utilización de unidades no convencionales. Las niñas y los niños realizan estimaciones y comparaciones de tipo visual, con elementos de su cuerpo y objetos del entorno. Desde las diferentes propuestas de enseñanza, se sugiere acompañar los avances conceptuales en las diferentes acciones de medición que refieren a comparaciones de las características de los objetos (es más largo que, tiene el mismo peso que, entre otras), para avanzar en las posibilidades de un ordenamiento de las cualidades de los objetos y en el uso de instrumentos de mediciones no convencionales y gradualmente habilitar el uso de instrumentos sociales de medida.

En la consulta realizada a las y los docentes santafesinos, estos señalan la importancia de:

«Consideramos que la propuesta curricular del ámbito de las Experiencias Matemáticas para el Nivel Inicial es totalmente factible de ser implementada. Concretamente desde la modalidad de trabajo se abordan de manera integral los ejes de contenidos: números, espacio y geometría, medidas. (...) Estimamos de gran utilidad para la planificación didáctica contar con un marco teórico que contemple los aportes de la diversidad emergente en las prácticas de la sala y el derecho a una educación de



calidad de las infancias. Recuperar como oportunidad estos encuadres curriculares para revisar críticamente las propuestas áulicas que se instauran a modo de organizadores de la jornada en cada sala (momentos de rondas de intercambio, asistencia diaria, desayunos/meriendas) para el diseño de estrategias e itinerarios pedagógicos que promueven el conocimiento matemático en la resolución de problemas de la vida cotidiana» (Voces, 2023).

«En este nuevo Diseño, el Ámbito de las Experiencias Matemáticas nos da cuenta de la importancia de una educación integral para todos los niños/as. Si bien este ámbito es sobre las matemáticas, también le da importancia a la alfabetización inicial, a la situación de problemas que se pueden generar a partir de una simple pregunta y lo fundamental que es poder generar en los niños la capacidad de resolverlos. Algo notorio en este nuevo Diseño son los objetivos. No son un mero listado sino que son orientaciones generales que se espera que los niños en la Educación Inicial lleguen a lograr cómo construir la confianza en uno mismo para lograr situaciones o problemáticas relacionadas a la matemática. En este Ámbito de Experiencias Matemáticas, reconocemos que hay una similitud con el diseño anterior pero en este nuevo, observamos que en cada contenido de cada eje hay una explicación. Esto último, nos parece correcto ya que como futuras docentes nos da más información y saberes sobre algunos temas que nos parece difícil a la hora de llevarlo al nivel. En el Nivel Inicial, el juego es una herramienta fundamental para aprender y mediante este nuevo diseño nos pone en evidencia los diversos juegos que podemos realizar desde este ámbito matemático, un ámbito nuevo que observamos y valoramos es la ludoteca. Esto generará que los niños se interesen más por las matemáticas y en su posterior ciclo educativo no sea un ámbito que no guste. Para finalizar, algo que se realiza en todos los niveles es la evaluación, en nuestro nivel en particular; muchas veces se piensa que no evaluamos y es una parte muy importante del proceso educativo. En este nuevo Diseño encontramos indicadores de evaluación para cada eje que se presente. En conclusión, creemos que la realización de este nuevo diseño trae cambios positivos en nuestro sistema educativo y en especial en nuestro nivel» (Voces de los profesorados, 2023).

Matemática en Juego

«Quiero tiempo, pero tiempo no apurado tiempo de jugar que es el mejor. Por favor, me lo da suelto y no enjaulado dentro de un despertador...»

Ma. Elena Walsh

En este marco, el juego conlleva la problematización que supone la mediación pertinente y oportuna de la o el docente. «Poner en juego» es poner en marcha, en práctica, en funcionamiento, en vigor, en conocimiento. «Matemática en juego» implica, entonces, poner a la matemática en foco, pero a la vez, considerar al juego como la estrategia privilegiada para su enseñanza en la Educación Inicial. La enseñanza de contenidos en el Ámbito de las Experiencias Matemáticas se puede incluir en el contexto de distintos tipos de juegos. Como ser:

- Los Juegos sociodramáticos: reconstruyen distintos ámbitos de la experiencia social cercana y de otros mundos posibles, ligados a situaciones reales y ficcionales: armar un escenario en la panadería, la farmacia, el vivero, el supermercado, el consultorio pediátrico, entre otros, donde los niños y las niñas comienzan jugando libre y espontáneamente y el o la docente interviene en el juego asumiendo un rol específico en la dramatización para plantear situaciones problemáticas matemáticas vinculadas con la temática abordada. Se propone ampliar la mirada en el presente diseño en el Ámbito de Experiencias de las Prácticas Sociales de Lectura y Escritura y en el Ámbito de las Experiencias Estéticas.

- Los Juegos de construcciones: se caracterizan por la manipulación y combi-



nación de materiales que presentan posibilidades y limitaciones de uso. Estos son una propuesta didáctica significativa porque plantean problemas matemáticos que involucran distintos materiales, con diferentes texturas, tamaños, formas, que favorecen variadas posibilidades de uso, al superponer, encastrar, unir, enroscar. Es recomendable abordar procesos de comparación y análisis de lo realizado y ampliar la propuesta a construcciones variadas como casas, torres, puentes, laberintos, maquetas, que enriquecen los aprendizajes matemáticos, especialmente de los ejes Espacio y Medida. Se propone ampliar la mirada en el presente Diseño, en el Ámbito de Experiencias del Ambiente.

- Los Juegos con reglas convencionales: poseen reglas específicas. Adaptarse a una regla y perseguir un objetivo como finalidad del jugador son condiciones propias para el trabajo matemático. La mediación docente favorece que las niñas y los niños vayan ajustando sus acciones en función de lo acordado y, al mismo tiempo, avancen en el análisis de la dinámica de cada juego. Si se propone un juego en el que hay que respetar ciertas reglas, más allá de que estas sean sencillas, son las y los jugadores quienes asumen como propio ese objetivo e indicarán si un participante juega según las reglas, si hace trampas, si inventa una regla, si la olvida, o si no respeta los turnos. Dentro de este tipo de juegos se encuentran los juegos tradicionales y regionales que revalorizan el universo simbólico de las comunidades y permiten la integración de aspectos relativos al movimiento, los ritmos, el desarrollo del lenguaje y la complementariedad en los roles desde la igualdad de oportunidades. Algunos ejemplos son: los juegos de mesas con cartas, como «El chanco va», «La casita robada»; el dominó, el ta-te-ti, el huevo podrido, el veo-veo, el elástico, «¿Lobo está?», entre otros; los juegos de tableros con dados, como «El juego de la oca», «La carrera de autos», «La tortuga y la liebre», disponibles en «Números en Juego. Zona Fantástica» (NAP, 2007). Se propone ampliar la mirada en el presente Diseño, en el Ámbito de las Experiencias del Juego y el jugar en la Educación Inicial.

- Desde la perspectiva de la Interculturalidad se han de recuperar las formas lúdicas que forman parte del patrimonio cultural de cada comunidad y que se enmarcan en la perspectiva de los derechos. Se propone recuperar de los escenarios lúdicos los juegos que se realizan en las comunidades de los pueblos originarios, como los juegos ancestrales que son parte del patrimonio cultural santafesino: «El juego es una forma de acercarse a las raíces culturales de los pueblos originarios. En ellos queda plasmada la comunicación entre la vida material y espiritual de estas comunidades que sienten sus rituales lúdicos no solo como un entretenimiento, sino como ceremonia» (Pivetta, 2010). También, se han de recuperar los juegos que han aportado las corrientes inmigratorias y migratorias a lo largo de nuestra historia, como así también los de las culturas mestizas y afroamericanas que constituyen nuestra identidad. Se propone ampliar la mirada en el presente Diseño en Educación Intercultural.

Travesías en claves lúdicas

Para ampliar el Ámbito de las Experiencias Matemáticas, se sugiere bucear en los contenidos propuestos en los siguientes documentos: «Cuaderno Pedagógico 1» (2020); «Cuaderno Pedagógico 2» y el «Cuaderno Pedagógico 3» (2021), «Orientaciones didácticas de Educación Inicial» (2021) del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

La Ludoteca

Se propone organizar, diseñar, armar y construir la Ludoteca Institucional, como un espacio de encuentro y reencuentro, que puede transformarse constantemente con la participación y la creatividad de las infancias y la mediación docente. La Ludoteca pensada como un dispositivo diná-

mico es un espacio abierto al juego, que se puede llevar a cabo como ludoteca estable, móvil, itinerante o temporarias, entre otras variables. Como dispositivo dinámico se puede integrar con los diferentes tipos de juegos que a su vez dialogan transdisciplinariamente. Los juegos tradicionales y regionales, que evocan tiempos y espacios dedicados a la memoria colectiva, remiten a la exploración y apropiación de formas de expresión cultural, como parte de la construcción de experiencias personales y sociales, desde el análisis y la reflexión de guiones genéricos estereotipados.

El «Recurso lúdico matemático» (Campus educativo, 2022) ofrece juegos en formato digital como algunas de las opciones posibles para dar vida y enriquecer las ludotecas institucionales. Son juegos reglados (para jugar sentados en el piso o alrededor de las mesas) que habilitan jugar con otras y otros, atender a las mediaciones docentes, reconocer e interpretar las reglas, tomar decisiones, buscar estrategias para la resolución de problemas, anticipar resultados y compararlos. Entre los juegos encontramos, «Memoria dibujada», «Rayuela al cielo», «El árbol de los pájaros», «El juego de la memoria de cantidades», «Carrera disparada de autos», «El bingo geométrico» (Campus educativo, 2022).

En diálogo con el Ámbito social, natural y tecnológico se pueden diseñar juegos matemáticos que rescaten elementos de la naturaleza, por ejemplo, cartas, tableros, recorridos con peces de los ríos, aves o animales terrestres característicos de los humedales santafesinos. Se considera oportuno observar y presentar Rayuela al cielo, en torno a las múltiples relaciones que pueden gestionarse desde el descubrimiento de acertijos, animales y plantas regionales, en una trama lúdica que ofrece una oportunidad más de resolución de problemas donde cobra protagonismo la mediación docente que plantea interrogantes y problematiza. Esto puede habilitar nuevos espacios para la creación e invención de otras propuestas como posibilidad del hacer distendido, creativo, reflexivo.

En la Ludoteca se pueden incluir espacios para aquellos materiales que posibiliten los Juegos de construcción. Aquí adquiere importancia la previsión docente en la selección de los variados materiales, el uso del espacio y los tiempos flexibles. Este tipo de juegos pone en acto saberes acerca del espacio y la relación entre los objetos, que requieren de las y los jugadores y el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices en el uso de cada material. En los procesos de juego pueden realizar construcciones individuales, en parejas, o definir proyectos colectivos, que favorecen los aprendizajes en el marco de la convivencia y la construcción de ciudadanía. Planificar qué construir amplía el universo de posibilidades y de acuerdos grupales. Una estrategia potente es la elaboración de ficheros con fotos de referencia (edificios, torres, puentes, laberintos, entre otros). En la Educación Inicial, la ludoteca se constituye en espacio privilegiado para los juegos, las ocasiones y las posibilidades.

Evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

«Quien escribe, teje. Texto proviene del latín, «textum» que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan»

Eduardo Galeano

¿Qué implica evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cómo obtener información pertinente para la evaluación? ¿Qué instrumentos utilizar para evaluar? ¿Con qué criterios evaluar? Estos son algunos interrogantes que abren el diálogo y la reflexión en relación con la evaluación en la Educación Inicial.

La evaluación es parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ella se condensan distintos sentidos, varios debates, posiciones ético- pedagógicas y técnicas. Teniendo en cuenta la Resolución N° 114, anexo 1 «La trayectoria única, continua y completa»:

«Cuando hablamos de evaluación comprendemos una estrategia general y un proceso destinado a identificar y observar datos que den cuenta de la marcha de los hechos a analizar para asignarles valores y conceptos. Estas valoraciones producen reportes, informes, notas argumentadas que permiten reconocer mejoras, avances,

dificultades y habilitan la posibilidad de tomar decisiones».

La observación y el registro son algunos de los instrumentos que las y los docentes realizan al evaluar, al observar los distintos momentos de resolución de problemas y juegos. Se obtiene información con datos relevantes para registrar, analizar y tomar decisiones, detectando aspectos en los cuales detenerse, volver con nuevas propuestas o avanzar, como así también datos relevantes para comunicar en narrativas evaluativas. En este sentido, se propone observar y registrar avances de las niñas y los niños en las aproximaciones que se dan en el proceso de construcción de conocimientos, destacando que será tarea de las y los docentes, seleccionar, modificar o reformular, teniendo en cuenta sus propuestas educativas. Los mismos están diferenciados por ejes estructurantes:

Eje Números

- Recita convencionalmente una serie acotada de números.
- Conoce la serie convencional de números.
- Nombra la serie numérica desde un número diferente del uno.
- Recita la serie en orden decreciente desde un determinado número.
- Sincroniza gestos al señalar o desplazar con la palabra número que nombra.
- Identifica que el último número nombrado corresponde a la totalidad de la colección.
- Reconoce la cantidad de una colección por percepción global.
- Registra cantidades en forma idiosincrática, pictográfica, icónica o simbólica.
- Reconoce números escritos convencionalmente.
- Lee números de una cifra y de dos cifras convencionalmente.
- Realiza comentarios que dan cuenta de las regularidades del sistema de numeración, entre otros.

Eje Espacio y Geometría

- Utiliza posiciones relativas con respecto a sí mismo: arriba, abajo, cerca, lejos, derecha, izquierda.
- Utiliza posiciones relativas: arriba de, debajo de, entre, cerca de, lejos de, del lado de.
- Interpreta mensajes que comuniquen desplazamientos.
- Produce mensajes que comuniquen desplazamientos.
- Utiliza puntos de referencias en función de sí mismo.
- Utiliza puntos de referencias en función de objetos o personas.
- Representa construcciones tridimensionales en la hoja.
- Reconoce el nombre de algunas figuras.



- Reconoce algunas características de las figuras geométricas: cantidad de lados, vértices, líneas rectas o curvas.
- Reconoce y usa el nombre de los cuerpos geométricos.
- Reconoce algunas características de los cuerpos geométricos: cantidad de caras, caras planas o no, cantidad de aristas.
- Diferenciar las figuras de los cuerpos geométricos, entre otros.

Eje medidas

- Usa parte de su cuerpo como instrumento de medida.
- Hace uso de instrumentos no convencionales como sogas, vasos, cucharas para resolver situaciones que requieran medir.
- Reconoce instrumentos que se utilizan para medir la longitud, capacidad, peso y tiempo, en forma convencional.
- Realiza comparaciones de longitudes, capacidades, peso, de manera directa.
- Realiza comparaciones de longitudes, capacidades, peso, mediante procedimientos indirectos con unidades no convencionales.
- Se orienta temporalmente con respecto al día, ayer, hoy y mañana.
- Interpreta información contenida en diversas formas de registro como agendas y calendarios.
- Realiza registros en los cuales indica la cantidad y la unidad utilizada, entre otros.



Ámbito de Experiencias: Ludomotrices, de la Corporeidad y la Corporalidad

A handwritten signature in black ink, located in the bottom left corner of the page. The signature is stylized and appears to be a single name.

Fundamentación

«Jugar para un niño es la posibilidad de recortar un trocito de mundo y manipularlo, solo o acompañado de amigos, sabiendo que donde no pueda llegar lo puede inventar»

F. Tonucci

La Educación Inicial es considerada como una Unidad Pedagógica (LEN N° 26.206, Título II, Cap. II, Artículos 18 y 24). Esta primera instancia del sistema educativo de dimensiones políticas, pedagógicas y sociales posee una finalidad e identidad con objetivos que promueven el aprendizaje de niñas y niños, definidos como sujetos de derecho, partícipes de un proceso integral, permanente, inclusivo, de calidad e igualdad de oportunidades desde una perspectiva de equidad y justicia social.

En el Ámbito de las Experiencias Ludomotrices, de la Corporeidad y la Corporalidad, la Educación Física se piensa desde una perspectiva de derechos que aloja las diferencias y profundiza vínculos al habilitar el acceso al disfrute de otros derechos.

Se propician las tramas vinculares y de experiencias significativas que contemplan la Interculturalidad en las propuestas de enseñanza; la Educación Sexual Integral (ESI) como pedagogía del cuidado; la Educación Ambiental Integral (EAI) como ejercicio de ciudadanía y derecho a un ambiente sano; y el Juego como un tiempo lúdico de aprendizajes integradores.

Este Diseño Curricular resignifica y amplía las propuestas pedagógicas para las primeras infancias, al revitalizar y actualizar aquellos principios de la organización de la enseñanza en la Educación Inicial⁸¹ que permiten dotar de identidad educativa a dichas propuestas.

El apartado «Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional» (Capítulo II, Artículo 11, inciso r de la LEN N° 26.206) menciona: «Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de las y los educandos y su inserción activa en la sociedad».

La Educación Física, en el marco de los NAP de Nivel Inicial y de la ESI, posibilita la construcción de las diferentes propuestas. Estas dan cuenta de los rasgos particulares que han de asumir las acciones educativas cuando se planifican prácticas de enseñanza para niñas y niños de 45 días a 5 años, inclusive.

Frente a estas bases se intenta superar la mirada ideal y lineal del desarrollo infantil sostenida desde una perspectiva evolutiva, al pretender erradicar el concepto de desarrollo infantil natural, espontáneo y unívoco. Para ello, fue y es necesario el análisis de las prácticas sociales y los procesos socio-históricos que impactan en formas específicas como la pluralidad de infancias y familias; las diferentes formas de ser niña y niño y vivenciar las niñeces; las múltiples trayectorias de vida; las diversas formas de crianza, las tradiciones culturales; la complementariedad familias-Jardín, que abren la experiencia infantil a otros mundos posibles.

La Educación Física, en relación a los principios de la organización de la enseñanza, enriquece y aporta a la alfabetización cultural en el marco de la formación personal y social de las niñas y los niños: «Alfabetización entendida como el proceso cognitivo-creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada época histórica» (Frabboni, 1984). Estas formas de hacer y pensar se ponen en juego a través de una variedad de lenguajes de diferentes campos del conocimiento como patrimonio cultural.

En este marco, se asume la enseñanza desde un compromiso ético-político que requiere esa práctica compleja que abre un campo de toma de decisiones a partir de situaciones reales y diversas y otras propias del devenir.

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural, se reconocen la diversidad de las niñeces, como así también las propuestas a enseñar. Algunas formas de andamiajes son: las expresiones mutuas de

81 Principios de la Organización de la enseñanza. Fundamentos pedagógicos y didácticos. Apartado 8.

afecto, la seguridad y la confianza, la disponibilidad corporal -acunar, sostener, abrazar, entre otras-, el accionar junto a otras y otros, deconstruyendo desigualdades de género. Acompañar con la palabra constructora de mundos y subjetividades permite la transmisión de sentidos y significados a las acciones cotidianas, al reconocimiento mutuo y a la posibilidad de anticipación de los sucesos.

Según el Lic. Jorge Gómez (2004), la Educación Física:

«es una disciplina pedagógica ocupada en considerar y crear las condiciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad y de la motricidad como dimensiones humanas, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje contextualizado en una sociedad cambiante, atravesado por conflictos de clase y capitales culturales diferentes».

Los saberes comprendidos en las prácticas corporales y motrices contribuyen a la formación de las niñas y los niños considerándolos en su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social. Para ello, es preciso desnaturalizar los supuestos ideológicos del paradigma cartesiano que atraviesan la enseñanza de prácticas corporales y motrices.

La Educación Física en la Educación Inicial se constituye en un espacio de construcción de subjetividades en tanto y en cuanto las propuestas de enseñanza no siguen las tradicionales secuencias didácticas, sino que pueden pensarse en diálogo con otros ámbitos de experiencias, para así enriquecer y fortalecer nuevas experiencias.

Las experiencias pedagógicas de apropiación de prácticas corporales y motrices posibilitan la disponibilidad corporal de las niñas y los niños en un clima de seguridad, cuidados, confianza y afectividad. Es necesario reconocer al cuerpo como una estructura orgánica, vivida por una persona, con historias y experiencias que integran todos los elementos sociales de un contexto.

Es posible concluir, por lo tanto, que el cuerpo es una construcción social que se transforma a través de la educación, por lo que se hace necesario volver la mirada sobre la relación cuerpo-sujeto-cultura, es decir, el modo en que las niñas y los niños «están» en el mundo. El Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Inicial (2009) sostiene que:

«El cuerpo es un lenguaje y a su vez es el cruce de todos los lenguajes: espacio, tiempo, materia/energía; forma y significado, color, ritmo, sonoridad, luz, textura, volumen; todo está allí relacionado con el cuerpo en juego. De alguna manera, el cuerpo es acción, es su entorno. Un modo de hablarle al mundo y apropiarse de él».

La corporeidad constituye una construcción compleja. Esto se evidencia cuando las niñas y los niños:

«Se mueven, actúan como seres totales, es decir, manifiestan su unidad corporal, conformada por conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores y por una herencia familiar y cultural. La interrelación de estos aspectos confiere un estilo propio de motricidad a cada individuo, esa capacidad para moverse en el mundo, a la vez que lo dota de una identidad corporal, es decir, de un conocimiento de sí mismo» (Brito Soto, 2009).

Las experiencias corporales involucran dimensiones emocionales, sociales y simbólicas implicando en el mismo sentido la diversidad de procesos de corporización del género. Es la primera relación humana fruto de la experiencia propia que se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo, a las otras y los otros.

«La corporalidad se trata de pensarla como un concepto polisémico que incluye el conjunto de prácticas corporales de las personas, su expresión creativa, su reconocimiento consciente y su posibilidad de comunicación e interacción en la búsqueda de la humanización de las relaciones de los hombres entre ellos y con la naturaleza» (Villa; Oliveira, 2003).

La construcción subjetiva y social del cuerpo se manifiesta desde la corporeidad y la corporalidad, respectivamente. Estas categorías conceptuales derivan de esa comprensión del cuerpo y su reivindicación y se manifiestan por medio de la motricidad a medida que las niñas y los niños van descubriendo el medio que los rodea. El estilo propio de motricidad conforma una unidad corporal atravesado en la historia personal por diversos modos de crianzas y conocimientos epocales y contextuales constituyendo una identidad corporal generizada⁸² en construcción y, al mismo tiempo, en interacción con otras subjetividades y sus maneras particulares de moverse en el mundo natural y social. Asimismo, estas categorías conceptuales, tanto la corporeidad como la corporalidad, atraviesan todos los ámbitos de experiencias mencionados en este Diseño.

El lugar del juego y la dimensión lúdica como práctica que se enseña y se aprende, con alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social es uno de los ejes vertebradores de la Educación Física, ya que se visibiliza en prácticas corporales⁸³ y ludomotrices en interacción con otras y otros. Cada formato de juego implica atributos distintivos que potencian combinaciones y aprendizajes que permiten la identificación y resolución de situaciones problemáticas específicas: juegos corporales, tradicionales, de diferentes culturas, convencionales, digitalizados, que impulsan la construcción, la comparación y la transferencia de saberes sostenidas en la igualdad de oportunidades.

Desde la Educación Física se enseñan los diferentes contenidos específicos como transversales, pensados y contextualizados en un Proyecto Educativo Institucional. Lo lúdico y los múltiples lenguajes conviven en un entramado en las primeras infancias y ofrecen otras formas de imaginar y construir significados desde una concepción integral y dinámica de los cuerpos.

Uno de los propósitos de este ámbito es acercar a las niñas múltiples experiencias a través de acciones corporales y motrices en interacción con otras y otros y con el ambiente, dando lugar a las emociones, deseos y necesidades inherentes a la dimensión afectiva.

Objetivos

- Vivenciar y disfrutar de las prácticas corporales, motrices, ludomotrices y expresivas, que posibilitan, desde un abordaje integral, la construcción de la corporeidad, la corporalidad y la motricidad como dimensiones humanas.
- Construir la identidad y la disponibilidad corporal en clave de derechos, de la ESI como pedagogía del cuidado, la interculturalidad y la EAI.
- Construir saberes comprendidos en las prácticas corporales y motrices que permitan transformar la realidad individual y social considerando la complejidad humana.
- Resolver situaciones problemáticas, de manera individual o colectiva, que permitan operar en el mundo por medio de nuevos conocimientos y habilidades.
- Explorar y descubrir variadas acciones motrices de manera crítica y reflexiva identificando y nombrando diferentes partes del cuerpo.
- Construir nociones objetales, espaciales y temporales en relación con otras y otros, en diferentes juegos y acciones motrices, respetando la diversidad y los diferentes puntos de vista.
- Compartir prácticas corporales, lúdicas y motoras con otras/os, remocionando

82 Alude a la conformación de identidades corporales y modos de corporizar los géneros, que repiten convenciones y prácticas corporales muchas veces restrictivas para niñas y niños desde una mirada binaria (Lesbergueris, 2020).

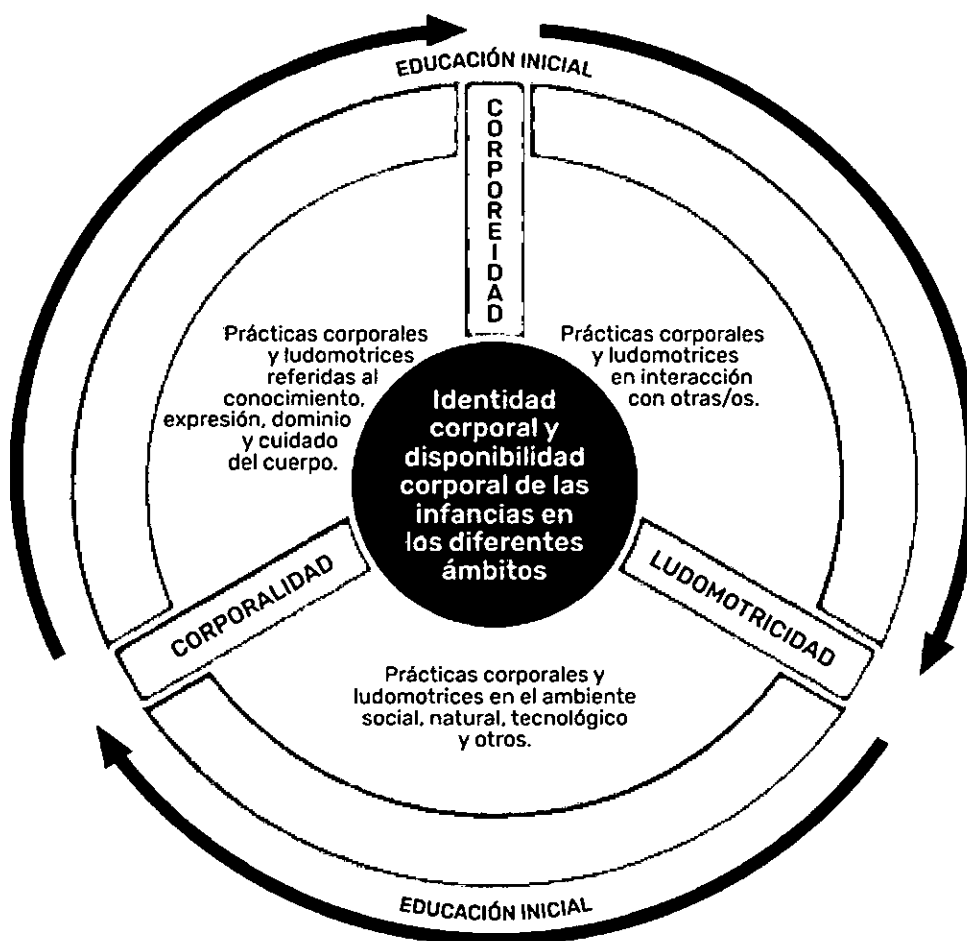
83 «Las prácticas corporales hacen alusión a particulares configuraciones de movimiento, es decir, formas de movimiento que el cuerpo despliega inserto en específicas condiciones culturales de realización» (Cachorro y Díaz, 2004, p. 61).



estereotipos de género en diferentes medios: natural acuático y otros.

- Asumir actitudes solidarias y responsables en la construcción de acuerdos colectivos de convivencia.

Ejes Estructurantes



En el gráfico se observa cómo los tres ejes se articulan con los contenidos para promover aprendizajes significativos, la comprensión de situaciones vitales y recorres de la realidad social, natural y tecnológica⁸⁴.

84 Identidad y disponibilidad corporal de las infancias en los diferentes ámbitos en tanto:

La identidad corporal hace referencia al propio cuerpo de las niñas.

La disponibilidad corporal refiere al propio cuerpo de las niñas en vinculación con otros cuerpos.

Los diferentes ámbitos, refieren a los ámbitos escolares: Jardines de Infantes y escuelas, las dormidas y campamentos, las salidas y excursiones, como también a los espacios de natación.

Contenidos

Eje: Prácticas corporales y ludomotrices referidas al conocimiento, expresión, dominio y cuidado del cuerpo

Conocimiento y dominio del propio cuerpo

Conocer, cuidar y dominar el propio cuerpo permite el desarrollo de las habilidades motoras: locomotivas (traslación del propio cuerpo en diferentes formas: arrastre, gateo, cuadrupedia, bipedestación), no locomotivas (manejo y dominio del cuerpo en el espacio, pero sin locomoción), coordinativas (coordinación óculo manual y óculo podal: manipulación de objetos con manos y pies), y sociales, que propician una mayor percepción del entorno que rodea a niñas y niños. A continuación, se explicitan los siguientes contenidos para su abordaje:

- La exploración de movimientos corporales globales (caminar, correr, saltar, entre otros) y de algunos segmentos corporales de manera independiente (brazos, piernas, entre otros).
- El reconocimiento de los lados del cuerpo. Aproximación al predominio lateral.
- El descubrimiento y el reconocimiento del ritmo propio e iniciación del ajuste a ritmos simples externos.
- La exploración de sensaciones interoceptivas (lo que ocurre a nivel de los órganos internos y a nivel muscular) y sensaciones exteroceptivas (lo que recibe del exterior) utilizando los sentidos: auditivo, táctil, olfativo, visual y gustativo.
- La diferenciación del ritmo cardíaco manifiesto en situaciones de reposo y en actividad.
- El registro de sensaciones y percepciones que se obtienen desde diferentes posturas y posiciones del cuerpo (parado, sentado, acostado, agrupado, extendido) y desde diversos movimientos (caer, arrojarse, flexionar, girar, entre otros).
- La exploración del espacio correspondiente al cuerpo situado en situaciones de proximidad y distancia en relación a sí mismo.
- La percepción e identificación de las diferencias de velocidad: rápido-lento.
- El reconocimiento de secuencias de movimiento: antes, después, al mismo tiempo.

Habilidades motoras

Es necesario acompañar a niñas y niños en el aprendizaje de las habilidades motoras locomotivas, no locomotivas y coordinativas para que se apropien de acciones cotidianas (caminar, correr, galopar, lanzar, rodar, arrojar, soltar, empujar, traccionar, rebotar, balancearse, suspenderse, trepar, girar, entre otros).

- El descubrimiento, registro y toma de conciencia del propio cuerpo en diferentes habilidades motrices básicas locomotivas (caminar, correr, saltar, galopar); no locomotivas (empujar, traccionar, saltar, rebotar, balancearse, suspenderse, trepar, girar, adoptar, mantener y cambiar posiciones, rodar, rolar, reptar, esquivar y atrapar); coordinativas (diferentes formas de lanzamiento y recepción de objetos).

Habilidades para el desarrollo personal y social

Estas habilidades contribuyen al respeto de pautas construidas colectivamente para utilizar los espacios y elementos de uso cotidiano, con actitudes hacia el cuidado del propio cuerpo y el de otros y otros, al asumir roles de progresiva autonomía:

- La identificación y la valoración de las diferencias físicas de las personas, como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irreplicable, permitiéndoles comprender la importancia de la diversidad.
- La construcción de acuerdos de convivencia vinculados al cuidado de sí mismo, de las otras y los otros en las relaciones interpersonales y la relación con el propio cuerpo y el de las y los demás.
- La valoración y el cuidado de la intimidad propia y de otras y otros.
- El reconocimiento y el respeto por los tiempos personales, grupales, institucionales.
- El ofrecimiento y la solicitud de ayuda, de colaboración con tareas, con docentes y con pares.

Eje: Prácticas corporales y ludomotrices en interacción con otras y otros. La construcción sociocultural del cuerpo situado

Relaciones espacio-temporales y objetales

El tiempo y el espacio están vinculados estrechamente. Para poder comprender estos conceptos, en primer lugar, las niñas y los niños deben orientarse con su propio cuerpo. Esto se construye a través de diferentes y variadas experiencias, con o sin manipulación de objetos (sogas, pelotas, entre otros objetos). A continuación, se explicitan los siguientes contenidos para su abordaje:

- El descubrimiento y la exploración del espacio y de relaciones espaciales topológicas: arriba-abajo, adelante-atrás, adentro-afuera, a un lado y al otro, juntos y separados, cerca-lejos.
- La progresiva orientación en el espacio, en relación con los objetos y los otros, combinando las diferentes relaciones espaciales (hacia adelante-atrás, entre otros).
- La exploración en directa relación con la orientación en el espacio:
 - Distancias entre el propio cuerpo y los objetos y de los objetos entre sí (correr para situarse más lejos o cerca de un objeto, hacer puntería a blancos fijos o durante su propio desplazamiento, entre otros).
 - Direcciones de los objetos y del propio cuerpo (lanzar hacia adelante y atrás de sí mismo, hacer rodar una pelota hacia adelante o hacia atrás del propio cuerpo, realizar rolidos laterales y frontales, trepar en forma ascendente y descendente, entre otros).
 - Cambios de dirección: hacia adelante, hacia atrás, hacia un lado y hacia el otro, alrededor de, haciendo curvas, en relación con los objetos y los otros.
- La iniciación en el manejo y la manipulación de los objetos de manera individual o grupal en diferentes situaciones ludomotrices.

- El encuentro con otros cuerpos y sus diversidades, en situaciones lúdicas o de expresión.

Eje: Prácticas corporales y ludomotrices en el Ambiente social, natural y tecnológico
El cuerpo en juego. La Educación Física en juego con los ámbitos de experiencias

El cuerpo en juego: juegos corporales, tradicionales, convencionales digitalizados, acuáticos, naturales, socioculturales, interculturales. La Educación Física en juego.

Juegos. Tipos de juegos

El juego conforma la estrategia privilegiada de aprendizaje en el Nivel Inicial. Algunas opciones para su ejecución y puesta en práctica pueden ser:

- Iniciación, exploración y descubrimiento de distintos tipos de juego: de persecución individual y grupal (de oposición, masivos y por bandos - preludio del juego en equipo), con roles y sin roles o roles rotativos; con o sin refugios individuales o grupales; tradicionales, digitalizados, interculturales, cooperativos, en diferentes medios (natural, acuático), masivos o individuales utilizando las habilidades motoras: lanzamiento, tracción, recorridos con sorteo de obstáculos, entre otros.
- Aproximación y apropiación de las reglas de juego, variando la acción lúdica a partir del conocimiento cada vez más pleno de las reglas.

Formas y modos de jugar. Las reglas

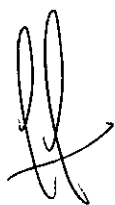
El juego conforma la estrategia privilegiada para la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Inicial, ya que permite explorar y descubrir distintos tipos de juego, utilizar habilidades motoras básicas, conocer y respetar las reglas.

La promoción de nuevos constructos de conocimientos para el diseño de mejores espacios y propuestas de juego, así como también la iniciación al conocimiento de las reglas, son fundamentales para la integralidad de la enseñanza.

- La exploración y el descubrimiento paulatino de diferentes estrategias y modos de jugar.
- La elaboración de reglas sencillas o modificación de las ya conocidas mediante el acompañamiento y mediación docente.
- La iniciación progresiva en la evaluación del cierre del juego, recuperando y verbalizando modos en el jugar y procedimientos para la resolución de problemas.
- La iniciación y la participación paulatina en la cooperación y organización del espacio lúdico (transportar materiales y organización de los mismos, entre otros).
- La incorporación y la valoración de la necesidad de cuidar el propio cuerpo y el de los demás durante la participación en las prácticas lúdicas.

Juegos en otros medios: acuáticos, naturales

El conocimiento y la orientación del propio cuerpo en otros espacios enriquecen las posibilidades de construcción de la propia subjetividad:



- La iniciación y el descubrimiento en medios acuáticos: experiencias motrices, sensitivas y de juego, que requieren nuevas adecuaciones corporales y favorecen la adquisición de habilidades, tales como desplazamiento, flotación, respiración, inspiración, inmersión, propulsión.
- Las experiencias para favorecer la relación de las niñas y los niños con la naturaleza (excursiones, jornadas pre campamentales y campamentos).

Orientaciones para la enseñanza

En la cotidianeidad de las situaciones de enseñanza, se sugiere:

- Organizar y generar experiencias en los que la pregunta movilice, interpele y sorprenda.
- Plantear diferentes propuestas y juegos variados en un clima afectuoso y alegre que convoque a promover la solidaridad, el cuidado de sí mismas/os y el cuidado y el respeto por las y los demás.
- Favorecer el protagonismo de las infancias generando lazos de confianza contruidos desde el acompañamiento, la mirada, el gesto.
- Escuchar las inquietudes, interesarse por los relatos, partir de los intereses y necesidades de las niñas y niños.
- Propiciar el diálogo sobre modos de resolver conflictos.
- Generar espacios de intercambio y reflexión en relación a lo acontecido durante las experiencias ludomotrices, de la corporeidad y corporalidad, en clave de metacognición.
- Fortalecer lazos de confianza, respeto y complementariedad entre las niñas, los niños y las familias, al tiempo que se recaban, integran y aceptan los aportes valiosos de la cultura de pertenencia en el espacio escolar y en la propuesta curricular.

Desde esta perspectiva, resulta significativo convocar a las y los integrantes de las familias y de la comunidad a participar de encuentros en el Jardín de Infantes compartiendo las experiencias educativas.

El Campamento

Las Jornadas campamentales y pre-campamentales como experiencias integradoras

«La enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida, y no solo cuando reciben nueva información»

Edith Litwin

Teniendo en cuenta los fundamentos pedagógicos y didácticos en la Educación Inicial en este Diseño, son de real importancia las experiencias directas como uno de los principios para la organización de la enseñanza y como generadoras de aprendizajes significativos. La experiencia en el Ámbito de la Educación Física halla su lugar propio principalmente en las prácticas corporales y ludomotrices llevadas adelante en un ambiente sostenible, sustentable, tecnológico. En general, el abordaje de estas prácticas favorece la relación de las niñas con la naturaleza, al privilegiar su sensibilidad y la oportunidad de disfrutar el contacto con ella a través de salidas, excursiones y

jornadas campamentiles, entre otros⁸⁵.

Las experiencias campamentiles – jornadas campamentiles o pre campamentiles, constituyen una oportunidad para que las infancias expresen, en una instancia diferente, muchos de los recorridos protagonizados en las salas de Educación Inicial. Es en este sentido que niñas y niños pueden adquirir más autonomía y progresiva independencia, a través del ejercicio de la convivencia y la ciudadanía. Esto implica la participación en situaciones lúdicas, la experimentación y el descubrimiento de nuevas posibilidades en entornos naturales, la posibilidad de elegir y de cuidar el ambiente. Atento al valor integral de la propuesta de aprendizaje, deberían definirse y planificarse de manera precisa cada uno de los momentos de la actividad campamental (antes-durante-después), junto a las y los docentes de la sala.

En el marco de las experiencias en este ámbito, las actividades campamentiles están relacionadas con anticipaciones que permiten observar, indagar, investigar, preguntar y conocer para que la construcción de sentidos tenga lugar en todo momento. En esta instancia, la disponibilidad de la docencia, ante las niñeces y sus actividades programadas, tienen que estar al servicio de acompañar, sostener, habilitar, intervenir, entablar lazos, abrir caminos intersubjetivos que posibiliten ese «bien-estar que convoca al descubrimiento, la enseñanza y el aprendizaje» (Volnovich, 2006).

Atender estas prácticas en el marco de la pedagogía del cuidado es un principio insoslayable para una y un docente advertido, preparado, capaz de reconocerse a sí mismo en aquello que cuida, al que se le da un valor singular. Su mirada lúcida permite nuevas formas de habitar los ámbitos propios de su hacer pedagógico y el entorno en el que se sitúa.

Desde una mirada cooperativa, a partir de la resolución de problemas, se habilitan espacios para que las niñas y los niños realicen exploraciones sociales y tecnológicas, en el medio natural. En ese contexto, niñas y niños serán protagonistas en todo momento y las experiencias de aprendizaje tendrán el andamiaje de la disponibilidad adulta, ligada fuertemente a la pedagogía de la ternura y del cuidado.

Esta propuesta curricular invita a la docencia a dar un salto cualitativo en el valor que tiene la enseñanza de la Educación Física en las primeras infancias, al enriquecerse a través de las experiencias ludomotrices, de la corporeidad y la corporalidad mediante la construcción progresiva, paulatina y significativa de saberes. Desde este abordaje, niñas y niños van construyendo la propia disponibilidad corporal y motriz, que se traduce en una forma singular de ser en el mundo.

En palabras de la docencia santafesina, en la Jornada de consulta:

«Este documento curricular se transforma en un instrumento que potencia la reflexión sobre la tarea educativa y pone en debate los tiempos, los espacios y las rutinas; los formatos escolares y las prácticas pedagógicas; lo obvio, lo naturalizado, lo establecido y lo cotidiano, para encontrar su verdadera significatividad en cada contexto educativo. Es elevar a esta disciplina pedagógica al lugar donde siempre debió estar» (Voces, 2023).

85. Para profundizar, se sugiere consultar «Una aventura nocturna como experiencia campamental». Campus Educativo, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

12. La Educación Inicial y las modalidades en clave de derechos



Las modalidades del sistema educativo: Educación Especial, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Domiciliaria y Hospitalaria y Educación en Contextos de Privación de la Libertad, sostienen un permanente diálogo con las propuestas educativas del Nivel Inicial con la finalidad de garantizar trayectorias educativas únicas, continuas y completas, a las niñas y los niños que lo transitan.

Estas modalidades junto al nivel diseñan corresponsablemente propuestas de enseñanza pensando en las particularidades y singularidades de las infancias, del territorio, del contexto de vida, de las situaciones.

Educación Especial

En el año 2009 la modalidad fue definida desde una perspectiva de transversalidad al interior del Sistema Educativo mismo (Orientaciones 1: Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino del Ministerio de Educación de la Nación, año 2009). Esta idea de transversalidad implica una necesaria articulación y presencia activa en todos los niveles obligatorios, desde una mirada interdisciplinaria e intervenciones situadas.

Cuando la Educación Especial es definida solo en términos de aportes, como sucedió en otros momentos históricos, supone un hablar desde el afuera, desde un lugar de extranjería, como quien llega y deja algo. Ese «algo», conformado desde la exterioridad, puede ser considerado o no por la institución a la que va dirigido, precisamente porque es extraño y no forma parte.

La Ley N° 1.420 de «Educación Común, gratuita y obligatoria» sancionada en 1884, delineó un ideal de estudiante hegemónico para una determinada conformación social. Para quienes no respondían a ese modelo, no existían alternativas, excepto ciertas iniciativas de escolarización ligadas a instituciones psiquiátricas; de allí la existencia de los servicios de Paidopsiquiatría que hoy, son considerados los antecedentes históricos de las Escuelas Especiales.

En la Provincia de Santa Fe, las primeras escuelas denominadas Escuelas Diferenciales fueron creadas a partir del año 1950. Respondían a la finalidad de «corregir», «normalizar», «rehabilitar» a la denominada «infancia irregular», categorizada en «irregulares físicos (motores y sensoriales), mentales y sociales».

Estas iniciativas que hicieron visible una realidad social, estaban regidas por una concepción biológica, psicomédica y psicométrica al momento de decidir intervenciones y localizaciones. Si se revisan brevemente los nombres de las instituciones y las denominaciones de las intervenciones propuestas, se puede llegar a vislumbrar connotaciones estigmatizantes. Por ejemplo, al referirse a Escuelas Diferenciales y Escuelas de Recuperación o a términos en el discurso escolar, como «infradotado psíquico», «Gabinete Psicopedagógico», «Asesor Médico», «Pedagogía Enmendativa», «Higiene escolar», «Laborterapia». Todo un andamiaje teórico y de prácticas áulicas para «tratar de mejorar las condiciones de existencia del alumno/a diferente», con la promesa, no siempre concretada de «volver» a la escolaridad común; de allí la conformación de los denominados «Grados Radiales», identificados como grados de recuperación especial en el espacio de la escuela común.

La nominación de Escuelas Especiales se configura en el año 1983. Esta brevíssima referencia resalta con claridad la concepción subyacente, un binarismo constitutivo (normal – anormal) y sus concomitantes cadenas de significaciones: sano – enfermo, autónomo – tutelado. Ser el sujeto modelo era la condición para ser aceptado en los circuitos sociales y, para quienes no estaban en las ideales condiciones de normalidad, la Escuela Especial tenía una función reparadora.

Esta lógica binaria de pares contrapuestos insta una identidad deseable e idealizada, de verdadero carácter etnocentrista, al atribuir al otro término, el defecto, la enfermedad y lo no deseable o lo que no se quería ver, especialmente el cuerpo. En este cuerpo, comprometido con ciertas particularidades, se buscaba la supuesta etiología de ese particular modo de ser; de allí, los términos



«rehabilitar», «recuperar», «compensar» y «enmendar» que se fueron deslizando del lenguaje médico al discurso pedagógico. De allí, un planteo curricular especializado, diferente, individualizado, a desplegar en un espacio diferenciado, apartado y segregado.

Con el advenimiento de la democracia en el país, se producen las primeras experiencias de Integración Escolar en la provincia, en el Nivel Inicial, dado que su Digesto de Nivel Inicial⁸⁶ fue la primera normativa en dar visibilidad a la legitimidad del derecho de aprender juntas y juntos. Comienza el quiebre del paradigma médico rehabilitador, porque entra en tensión con otro paradigma, reconocido como Paradigma Social de la Discapacidad, otro modo de significar la discapacidad y los modos de intervención. La génesis de este nuevo paradigma está en la «Declaración Internacional de los Derechos de los impedidos» del año 1975, que reclama para las personas con discapacidad el derecho a vivir en la sociedad como viven los demás habitantes de la comunidad, y restituye para tal fin, modificaciones y adecuaciones del entorno.

El punto cúlmine de este movimiento fue la «Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad» y su protocolo facultativo, aprobados por resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre del año 2006, posteriormente aprobada en nuestro país por Ley Nacional N° 26.378 en 2008 y adquiriendo jerarquía constitucional en el año 2014 con Ley N° 27.044. La misma refiere a personas con discapacidad, y concluye así con el uso de ciertos eufemismos de circulación social y académica, como «capacidades diferentes», «otras capacidades» y «necesidades especiales». La Convención aborda la discapacidad desde el modelo social: «reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás». (Ley N° 26.378/08, Preámbulo inc. e). Se enuncia que: «las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en iguales condiciones con los demás» (Ley N° 26.378/08, Artículo 1).

Para que esta participación plena y en igualdad de condiciones se efectivice, entre los principios generales se establece el de «accesibilidad» (Art. 3 inc. f). Entendiéndose que

«A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales» (Art. 9.1 Ley N° 26.378/08).

Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas, facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares (Art. 24 3.a Ley N° 26.378/08).

Se configuran nuevas categorías de análisis y herramientas para las intervenciones: lenguaje y ajustes razonables, diseño universal, barreras materiales y simbólicas, accesibilidad, entre otras, ancladas en el reconocimiento del Derecho a la participación sin restricciones en todos los ámbitos sociales, entre ellos, la escuela desde las secciones de la Educación Inicial.

En la actualidad la Modalidad se aleja de la idea de un currículum separado, avanzando en la construcción de lo común, no desde la idea de homogeneidad sino desde las diferencias que cada una porta; habilitando otros caminos posibles que conduzcan a sociedades más humanas, habitables, plurales y democráticas; garantizando la Trayectoria Única, Continua y Completa en los niveles obligatorios.

⁸⁶ Decreto N° 4340/1999

En el marco de garantía de derechos, la tarea de la Modalidad es acompañar transversalmente los procesos de escolarización y producción de subjetividad desde una perspectiva de ampliación de derechos en los Niveles Obligatorios.

Es imperioso el trabajo en forma corresponsable junto a las escuelas de nivel para el abordaje de dispositivos de acompañamiento institucional desde el modelo social de discapacidad: que generen las condiciones para el ingreso, la permanencia y egreso de todo el alumnado, habilitando convivencias democráticas en el marco de la pedagogía del cuidado y la dimensión afectiva.

Educación Rural

La educación de las primeras infancias en ámbitos rurales comienza a formalizarse a partir de la Ley Federal de Educación al determinar la obligatoriedad de la sala de 5 años. Con la Ley N° 26.206 se consolida la obligatoriedad de la sala de 5 años y el compromiso del Estado de «universalizar los servicios para las niñas y los niños de cuatro (4) años» (Artículo 19).

El último avance en la normativa lo constituyen la Ley N° 27.045 que amplía la obligatoriedad a niñas y niños de cuatro (4) años y establece la obligación de universalizar los servicios educativos para tres (3) años de edad, priorizando la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población.

A partir de este marco normativo y en concordancia con la Ley N° 26.061, el Nivel Inicial en ámbitos rurales materializa la obligación estatal de hacer efectivo el derecho a la educación de las primeras infancias, garantizar la igualdad de oportunidades y ampliar la cobertura mientras avanza en sostener trayectorias escolares reales y continuas en tanto ingreso, permanencia y egreso del primer tramo de la educación formal.

Pensar las ruralidades y territorialidades actuales

Tradicionalmente se definía a lo rural en contraposición a lo urbano, como espacio extenso con baja densidad poblacional, escaso desarrollo tecnológico, dedicado a tareas agrícolas y ganaderas. Este enfoque recortado y binario no da cuenta de la variedad de fenómenos que definen a estos espacios y vuelven borrosos sus límites.

Hoy, los contextos rurales se encuentran atravesados por constantes transformaciones sociales, históricas, culturales y geográficas, que les imprimen connotaciones particulares y determinan algunas realidades comunes. A partir de esta mirada se piensa la ruralidad desde categorías disruptivas como la de territorio, entendido como «espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que los vinculan entre sí. El territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, este se transforma y sus posibilidades de representación, también» (Plencovich, 2009).

Otros enfoques invitan a pensarlo desde la multidimensionalidad y pluralidad de perspectivas adquiridas. Este situarse desde lo rural es asumido responsablemente por las escuelas rurales y sus docencias presentes en las islas, la cuña boscosa, los bajos submeridionales, la cuenca lechera, las cercanías a las grandes urbes, entre otras. Estas formas se complementan y sostienen desde concepciones también plurales sobre educación e infancias, al contemplar las múltiples trayectorias de vida posibles y reconocer modelos de crianza diversos, tradiciones culturales que se manifiestan e interactúan en los espacios educativos en los que crecen y aprenden las niñas y niños pequeños (Quiroz, et al., 2011).

Señas de identidad

La Educación Inicial en ámbitos rurales y de baja densidad poblacional fue construyendo marcas de identidad propias: matrículas reducidas, modalidades itinerantes, plurisalas, multiniveles, calendarios

adaptados al contexto y el entrame con la comunidad y familias. Las escuelas rurales son espacios de encuentro e intercambio intergeneracional, en los que las niñas elaboran sus identidades y sentido de pertenencia, desde una textura afectiva común. Esta arquitectura de la cual emergen fondos de conocimiento⁸⁷ y formas de producir pensamiento situado, a partir de lo conocido y de las voces y experiencias presentes en el territorio.

Estas particularidades representan en sí los desafíos y oportunidades de la modalidad y convocan a pensar modelos organizacionales adaptados que garanticen la especificidad pedagógica del nivel. El fortalecimiento de la identidad de la Educación Inicial revaloriza su finalidad formativa, su potencial socializador, su impronta lúdica, sus objetivos y propósitos específicos, los saberes a enseñar, así como también la resignificación de los modos de aprender de las infancias y las formas de enseñar de las docentes.

La estructura organizativa de las secciones de Nivel Inicial en el ámbito rural asume diversos formatos teniendo mayor preeminencia las secciones multiedad que se conforman con niñas y niños de diferentes edades y una docente que puede tener cargo fijo en la institución o bien itinerar entre dos instituciones.

Las salas multiedad tensionan la tradicional segmentación por edades o criterio cronológico de agrupamiento que algunos niveles educativos implementan, al considerar que cada edad tiene formas de aprendizaje propias que podrían definirse como monocrónicas y simultáneas: se enseña del mismo modo a todo el grupo; todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo (Terigi, 2010).

Por su parte, las secciones multiedad ofrecen un ámbito propicio en donde es posible desarrollar distintas cronologías de aprendizaje y estudiar algunas de las condiciones que esta variedad requiere, como la selección y secuenciación de contenidos que posibiliten distintos niveles de aprendizaje, la progresiva autonomía en los mismos, la intervención docente, entre otros aspectos. Estas consideraciones plantean, a la vez, la necesidad de examinar los modos habituales de organizar la enseñanza y, especialmente, las adecuaciones en tiempos, espacios y agrupamientos.

La potencialidad pedagógica que ofrecen los distintos formatos asumidos en espacios rurales tienen como ejes la heterogeneidad y la alternancia, sostenidos en los fundamentos y transversalidades curriculares, así como también en los principios para la enseñanza de la Educación Inicial santafesina expresados en este documento curricular como: el lugar protagónico de las infancias, la importancia de las experiencias, la integralidad y diversidad de las propuestas, la globalización de los contenidos, el juego y la dimensión lúdica, las organizaciones flexibles, las tramas vinculares, entre otros.

Itinerancia

Las itinerancias constituyen una modalidad de trabajo docente frecuente en ámbitos rurales y zonas de baja densidad poblacional. Proponen hacer efectivo el derecho a la educación, favorecer el arraigo y fortalecer la identidad del Nivel Inicial en cada territorio. Implican el traslado rotativo de quienes asumen la tarea de enseñar en estos contextos entre dos instituciones escolares de manera alternada, al llevar la oferta educativa al lugar de residencia y entamar en su intermitencia el tiempo de vida familiar con el de la vida escolar.

Los circuitos de itinerancia requieren que la docente realice trayectos pedagógicos para cada agrupamiento, ya que las instituciones educativas son diferentes, aunque geográficamente se encuentren próximas y las características del contexto en donde se encuentran sean similares. Cada institución construye su propia identidad y cultura institucional que la diferencia.

El desafío es sostener la continuidad vincular y pedagógica a través de estrategias, recursos y

87 El concepto de «fondos de conocimiento» tiene su origen en la antropología y surge de los estudios llevados a cabo en la década del 80' por Carlos Vélaz-Ibañez y James Greenberg (1992) con énfasis en los intercambios económicos y relacionales de los grupos inmigrantes mexicanos de clase obrera. Se han definido como «cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados esenciales para los hogares, el desarrollo individual y el bienestar» (Moll, Amanti, Neff y González, 1992, p.133).

materialidades de alto valor educativo, que constituyan puentes con el alumnado y faciliten la mediación familiar en los períodos de no presencialidad.

Educación Intercultural Bilingüe

Diversidad, Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Santa Fe

Educar en la diversidad ha sido una demanda persistente desde la recuperación de la democracia, reclamo de variados colectivos y objeto de discusión política y teórica en pos de su concreción. Dichas discusiones tuvieron, a lo largo de su desarrollo, posicionamientos y concepciones a los que no fue ajena la política educativa provincial.

Nacidas hace más de tres décadas como políticas focalizadas para dar respuesta a los reclamos respecto de la discriminación y exclusión escolar que se observaba en estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, las escuelas de EIB transitaron experiencias pedagógicas singulares en el tratamiento de la diversidad con gran protagonismo de sus comunidades educativas.

Los inicios de la experiencia de EIB en la Provincia de Santa Fe se inscriben en la década de los noventa, a partir de los persistentes reclamos de las organizaciones indígenas por el reconocimiento de sus derechos y la diversidad sociocultural y lingüística. Posteriormente, la EIB enmarca sus fundamentos jurídicos políticos en la reforma de la Constitución Nacional de 1994, de cuya Convención Constituyente formaron parte con sus demandas representantes de Pueblos Originarios que habitan el territorio provincial.

Sostenidas en el Artículo 75, inc. 17 de la nueva Constitución Argentina, que reconoce la «preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos», a la vez que garantiza, entre otros derechos, «el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural» y «asegura su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten», dichas escuelas y sus respectivas comunidades iniciaron un proceso que culmina con el reconocimiento de la modalidad y un reglamento para la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe, en el año 2005, concretado en el Decreto N° 1.719.

Dicho decreto, reconoce a las primeras escuelas que dieron inicio a la experiencia –que funcionaron sin normativa específica– como antecedente de la Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Santa Fe, a la vez que se compromete a respetar las formas organizativas propuestas por las comunidades garantizando

«la participación de las familias aborígenes en la formulación de los diseños curriculares y la incorporación de los conocimientos y habilidades de pedagogos indígenas, a cuyos efectos las comunidades aborígenes que tienen EIB (Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe) han creado como organismo interno y propio para dicha función el Consejo de Idioma y Cultura» (Decreto N° 1.719/05, CONSIDERANDO; en referencia la Ley N° 11.078/1993, Artículo 28, Inciso f.).

Por fuera de la modalidad EIB, a nuestras instituciones educativas concurren infancias que pertenecen a diversas corrientes migratorias, provenientes de diferentes regiones de la provincia, el país, como de otras naciones, así como niñas y niños de pueblos originarios o hablantes de lenguas indígenas que portan conocimientos culturales y lingüísticos propios. ¿En qué medida se conocen o se ignoran sus identidades culturales? ¿Qué disposición se tiene a interactuar con estas personas para conocer más sobre las historias y las culturas específicas de sus lugares de origen? ¿Se ofrecen espacios de diálogo respetuoso para que se expresen por sí mismas?

Es también en las aulas donde circulan y se disputan las construcciones de sentidos acerca de lo común y lo diverso, sobre nosotras mismas, nosotros mismos y los demás. Espacio donde –a través de los contenidos y propuestas pedagógicas– se legitiman o se excluyen saberes, experiencias de vida, subjetividades, identidades.

Los Jardines de Infantes Interculturales Bilingües, ofrecen experiencias escolares a niñas y niños, potenciando proyectos institucionales que entran en consonancia con las experiencias sociales y educativas de las comunidades originarias, preservando identidades culturales y lingüísticas. El encuentro entre culturas «se pone en evidencia en cada propuesta de juego, en cada narración de un cuento, en la relación con la naturaleza, en los recursos y en los objetos propios del lugar, en la cosmovisión del mundo» (MEN, 2011). Esta tarea resalta y demanda el abordaje conjunto con la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. En esta modalidad se destaca el rol como mediadores de los educadores interculturales bilingües, idóneos e idóneos, que se suman al hacer cotidiano junto a docentes de Nivel Inicial.

La larga y rica experiencia de las escuelas de EIB en el territorio da cuenta de una tarea conjunta con las comunidades en pos de reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística en el territorio, posible de ser compartido y repensado en todas las escuelas provinciales, en relación a las particulares identidades que las habitan.

La Educación Domiciliaria y Hospitalaria santafesina

A partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006, La Educación Domiciliaria y Hospitalaria es reconocida institucionalmente como una de las ocho modalidades que conforman el sistema educativo nacional, junto a los tres niveles obligatorios (Inicial, Primario y Secundario).

En el año 2009 se creó la Coordinación Nacional de la Modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria y fue entonces cuando se comenzaron a trazar los primeros lineamientos, al buscar un marco teórico-político y pedagógico a nivel nacional a prácticas que en nuestro país venían desarrollándose en los márgenes del sistema, durante casi un siglo.

El Ministerio de Educación de la Nación entiende a la política educativa como un instrumento fundamental en la construcción de un país más justo e igualitario y al Estado como el garante de derechos para todas y todos. Pensar la justicia, la inclusión y la calidad en educación implica considerar a todos aquellos sujetos que por distintos motivos corren riesgo de ser segregados. Uno de esos motivos es la enfermedad y, en ese sentido, la educación Domiciliaria y Hospitalaria constituye una modalidad tendiente a garantizar la continuidad de las trayectorias escolares de quienes, por haber enfermado, se encuentren imposibilitados de concurrir a la escuela.

La definición de la Educación Domiciliaria y Hospitalaria como modalidad del sistema educativo, a partir de la Ley de Educación Nacional en los Artículos 60 y 61 contempla ofrecer a alumnas y alumnos una clara pertenencia a los niveles del sistema, superando de esta forma definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados.

En la Provincia de Santa Fe, la Educación Domiciliaria y Hospitalaria sería reconocida y ampliada por el Estado. Las escuelas hospitalarias N° 1.391 y N° 1.392, de larga trayectoria en las ciudades de Rosario y de Santa Fe, respectivamente, habían dependido hasta entonces de gestiones privadas. Con el Decreto N° 1.428/11 pasarían oficialmente a la gestión pública.

Los documentos con los que cuenta la modalidad son fruto de un proceso de discusión y consenso federal, elaborados conjuntamente por representantes de gobiernos educativos provinciales, responsables de la modalidad y de los niveles y finalmente aprobados por Resolución C.F.E. N° 202/13.

En todo este tiempo la modalidad Domiciliaria y Hospitalaria avanza dando los pasos fundamentales en la construcción de acuerdos para fortalecerse y consolidar su identidad. Actualmente, el mayor propósito consiste en cobrar un lugar protagónico en el seguimiento de las trayectorias educativas de todos aquellos alumnos y alumnas, de cualquiera de los niveles obligatorios, a los que en cualquier rincón del país, la enfermedad los obligue a mantenerse alejados transitoriamente de sus escuelas (Barbuscia, P., 2014).

La Provincia de Santa Fe, en diálogo con los documentos nacionales y los Principios de la política educativa jurisdiccional⁸⁸, regula la atención educativa hospitalaria y domiciliaria mediante el Decreto N° 2.633/11 y protocolo de actuación N° 356/23 recientemente actualizado en torno a la organización institucional, las propuestas formativas y las estrategias pedagógicas para el sostenimiento de la trayectoria escolar de las alumnas y los alumnos en situación de enfermedad, a fin de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso universal del sistema educativo.

La enfermedad que irrumpe en la vida de una persona es una situación a la que hay que adaptarse y, dependiendo de las características de la misma, no es un proceso fácil de transitar para una niña, niño o adolescente, su familia, sus compañeros de clase, sus docentes. La Resolución C.F.E. N° 174/12 plantea la necesidad de proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes.

La implementación de esta modalidad requiere la construcción de acuerdos interinstitucionales e intersectoriales, en pos de fortalecer las prácticas educacionales llevadas a cabo en el interior de los diferentes efectores de salud y en cada domicilio donde espera una niña o un niño en reposo.

El avance de esta modalidad, al que este documento sin duda contribuirá, constituye una apuesta a profundizar el rol del Estado como garante del ejercicio del derecho inalienable de toda persona a la educación (Sileoni, A., 2014).

El Ministerio de Educación de la Nación prevé en forma conjunta con las provincias la obligatoriedad de la Educación Inicial a través de la cobertura de la sala de 4 y 5 años. Por lo tanto, es preciso que las aulas hospitalarias y domiciliarias cuenten con recursos materiales propios para el nivel y la docencia dedicada específicamente al desarrollo de esa tarea.

Al referirse al Nivel Inicial, las características de la modalidad se ven modificadas, ya que resulta imprescindible que adopte aquellas cualidades o requerimientos propios. Al referirnos a los requisitos de ingreso, estos se ven interpelados por sus particularidades de asistencia y regularidad.

Propuestas pedagógicas para la modalidad en la Educación Inicial

El lugar del juego y de la dimensión lúdica es uno de los principios de la Educación Inicial san- tafesina. Cuando las niñas y niños se encuentran en situación de enfermedad, el juego adquiere nuevas cualidades por su potencial como actividad subjetivante, acompañando a las niñeces en la tramitación del trauma que la enfermedad o sus consecuencias pueda conllevar. A su vez, a través del juego, la docencia invita a un nuevo espacio y realidad propiciando nuevos aprendizajes y continuando así con sus trayectorias escolares.

El goce estético y la imaginación infantil adquieren relevancia y particularidad en los contextos domiciliarios y hospitalarios, donde la niña o el niño en situación de enfermedad se encuentra imposibilitado de concurrir a clase. Así, la y el docente son quienes acercan las múltiples formas de expresión artística que serán abordadas desde una perspectiva pedagógica transversalizada también por la interculturalidad, la ESI, la EAI y la Convivencia ciudadana y digital.

En las infancias que transcurren con problemas de salud, se genera una ruptura en la vida cotidiana. La enfermedad irrumpe como situación compleja, traumática, en algunos casos, en las familias y en los Jardines de Infantes. Vincular esta situación al proceso de enseñanza es la especificidad de la o el docente de Educación Domiciliaria y Hospitalaria, que se observa en el vínculo que genera con el o la estudiante. Esto implica pensarla desde la posibilidad de la continuidad pedagógica, mediante el diseño de propuestas didácticas que articulen saberes, desde un enfoque

88 Los principios son: el vínculo pedagógico como primera condición de la definición de la educación de calidad; la Justicia educativa para disminuir brechas de desigualdad; la educación tecnológica, innovación y mejora de las condiciones del despliegue de la acción educativa; una escuela de avance continuo comprendiendo a la educación como política pública de cuidado; una gestión que entrama: con la Comunidad toda, con los Institutos superiores y universidades, con el mundo del trabajo.

integral y en las relaciones que se establecen, tanto con la familia de la niña o el niño como con los y las docentes y equipos directivos de las escuelas de origen. La función de los y las docentes de la modalidad se caracteriza por su flexibilidad, creatividad y acompañamiento personalizado. De este modo, garantiza el derecho a la educación y al juego.

Actualmente, en la modalidad se propician espacios para atender y contener a las niñas y los niños, al crear formatos de propuestas lúdicas atractivas y flexibles que posibilitan jugar, sanar y aprender.

Es necesario que los escenarios lúdicos estén diseñados en los diferentes espacios en los que esta realidad se hace presente y atiendan a las instancias de internación de diferentes duraciones y los grados de complejidad en las enfermedades y patologías. Es decir, la niña o niño que asiste a una consulta externa y requiere una internación hospitalaria o una internación domiciliaria, debe poder tener acceso a estos escenarios lúdicos, priorizando el juego, los procesos terapéuticos, los tratamientos médicos y hospitalarios desde una pedagogía del cuidado y una didáctica específica para estas situaciones.

El juego promueve espacios de aprendizaje en los que las niñas y los niños se sienten cómodos y confiados. Es un territorio en el cual la docencia enseña jugando y también enseña a jugar. Establece y fortalece vínculos sociales, resuelve conflictos, busca resoluciones y abre espacios posibles al juego, al jugar y a la imaginación.

En situaciones de enfermedad y hospitalización, el juego cobra, además, un valor agregado: el de transformarse en herramienta terapéutica. De este modo, el juego, al desarrollarse de manera espontánea, libre de preocupaciones y ligado a la abstracción, reduce ansiedades y estrés, producto de las condiciones de internación.

Es necesario que durante las circunstancias de enfermedad se incluya un proceso pedagógico desde el juego. Aprender jugando mientras sanamos implica no solo resistir, sino también construir y dar posibilidad. Acompañar su trayectoria escolar es un claro objetivo pedagógico y refiere a la especificidad de la Educación Domiciliaria y Hospitalaria, acción identificatoria de las y los docentes que van al encuentro de las niñeces en situación de enfermedad.

El diseño de dispositivos lúdicos emerge de los intereses de las infancias, visibilizados durante la instancia de observación, factibles de ser sistematizados para su reutilización. Las y los docentes de la modalidad son diseñadores y mediadores de los espacios lúdicos dentro de los hospitales. Son responsables de entablar un diálogo creativo, reflexivo con su contenido, de analizar y generar modos alternativos para las situaciones y procesos que requieran su intervención teniendo presente que la centralidad debe estar en la enseñanza y no en la situación de enfermedad. Por ello, es necesario pensar los escenarios lúdicos desde una trama colectiva, puesto que la socialización y el trabajo colaborativo potencian el impacto pedagógico de los procesos individuales.

Llevar la escuela allí, donde las niñas y los niños en situación de enfermedad se encuentran, se convierte en el gran desafío de la modalidad. El objetivo de la MEDyH no es recrear el aula de la escuela de origen, sino construir un aula que sea funcional al contexto y a las posibilidades de la o el estudiante, para que la enseñanza y el aprendizaje se desarrollen y para que ese aprendizaje tenga sentido para el sujeto que aprende.

Educación en Contexto de Privación de la Libertad

A partir del año 2020 desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe se instituye la Dirección Provincial de Educación en Contextos de Privación de la Libertad, que tiene como misión asistir a la Secretaría de Educación y dirigir política, administrativa, jerárquica y funcionalmente las acciones derivadas del desarrollo, seguimiento y evaluación del proyecto educativo en contextos de privación de la libertad.

Esta decisión político-educativa del Ministerio de Educación asume la perspectiva de analizar y problematizar las condiciones particulares de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se constituyen con los sujetos privados de la libertad ambulatoria⁸⁹.

Suscriptos al paradigma de garantía de derechos, enmarcado tanto en leyes nacionales como provinciales, además de tratados y acuerdos internacionales, se sostiene que mientras la niña o el niño permanezca hasta los 4 años, junto a sus madres en contextos de privación de la libertad, se deberán satisfacer sus necesidades alimenticias, materiales, médicas, educativas, emocionales y de salud.

Marco Legal

La Ley Provincial N° 12.967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en su Artículo 12, garantiza el derecho a la convivencia familiar y comunitaria. Se señala que: «Todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir, ser criados y desarrollarse dentro de su grupo familiar de origen y con sus vínculos afectivos y comunitarios. Solo excepcionalmente, y para los casos en que ello sea imposible, tendrán derecho a vivir, ser criados y desarrollarse en un grupo familiar alternativo, de conformidad con la ley». En su Artículo 17 manifiesta:

«Toda niña, niño o adolescente privado de libertad debe ser tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, toda niña, niño o adolescente privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo circunstancias excepcionales».

Según la Ley Nacional N° 24.660/96 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad en su Artículo 195 y su Decreto Reglamentario, las niñas y niños pueden permanecer al cuidado de las madres al interior de las Unidades Penitenciarias hasta los 4 años de edad: «La interna podrá retener consigo a sus hijos menores de 4 años». La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su Artículo 58 garantiza:

«Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de CUARENTA Y CINCO (45) días a CUATRO (4) años de edad, nacidos/as o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternales o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias».

Por su parte, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127/10 establece en su Artículo 41:

«El grupo de niños/as de 45 días a 4 años de edad que viven en cárceles porque sus madres se encuentran detenidas tienen derecho a participar en las propuestas educativas correspondientes al Nivel Inicial. Por ello se allanarán los obstáculos que impidan su inclusión en instituciones escolares de nivel inicial externas a la institución de seguridad. Estos niños/as ven afectados sus procesos de socialización y maduración por la condición de encierro que padecen cotidiana y permanentemente. Esta es una fuerte razón por la cual es imprescindible que sean incluidos en escuelas de nivel inicial externas, ya que además de preservar su salud psicofísica, se reafirma la igualdad, la no discriminación y se generan condiciones favorables para el desarrollo de sus potencialidades. Las autoridades educativas provinciales y de CABA asegurarán la disponibilidad de vacantes y todos los servicios necesarios para su efectivización, incluyendo el transporte. Será prevista la preparación de las madres de estos niños/as, así como de los directivos, docentes y familias de la escuela receptora, todo ello con la finalidad de prepararlos para que la experiencia

⁸⁹ Para profundizar esta modalidad, se sugiere remitirse al Blog de la Dirección Provincial de Educación en Contextos de Privación de la Libertad. Campus educativo. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

de su inclusión sea positiva y se eviten situaciones de segregación, aislamiento o exclusión. Se promoverán también otras actividades educativas o recreativas complementarias dentro y fuera de la institución de seguridad».

Desde el Ministerio de Educación se promueve la articulación necesaria que garantice la escolarización extramuros y el desarrollo de ámbitos lúdico- recreativos dentro de las instituciones de encierro, para garantizar la atención educativa de niñas y niños. Asimismo, se propone fortalecer los espacios de recreación y juego al aire libre, los espacios de biblioteca y ludoteca con material acorde a la edad, que favorece los vínculos afectivos entre quienes conviven en contextos de privación de la libertad.

La permanencia de niñas y niños con sus madres, en contextos de privación de la libertad, supone desde el principio, contradicciones teóricas, jurídicas y legales. Las madres tienen derecho de permanecer con sus hijos e hijas en la Unidad. Así también, es sabido que para favorecer el desarrollo de la primera infancia es imprescindible preservar el vínculo madre-hija, madre-hijo, pero no se debe soslayar que la misma se propicia en una institución totalmente sostenida sobre el paradigma de la seguridad y alejada de los sentidos y principios de la educación para las primeras infancias.

Las líneas de acción diagramadas por el Ministerio de Educación para garantizar los derechos de bebés y niñas y niños hasta 4 años de edad en estos contextos se orientan en función de:

- Propiciar espacios educativos acordes a las edades y posibilidades de desarrollo de niñas y niños.
- Generar un ambiente adecuado dentro de la institución para que esto sea posible.
- Participar en los procesos de externación de niñas y niños a los 4 años para favorecer su inclusión educativa.

13. Bibliografía

Marco internacional

- Sociedad de las Naciones (1924). Declaración de Ginebra sobre los Derechos del niño.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1959). Declaración de los derechos del niño.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (OEA, 1959).
- Pacto de San José Costa Rica (1969). Ley N° 23.054. Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1975). Declaración Internacional de los derechos de los impedidos.
- Asamblea General de Naciones Unidas (1979) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- UNESCO (1996). La Educación encierra un tesoro. Educación para el Siglo XXI.
- UNESCO. Foro mundial sobre la educación (2000). «Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes». Dakar. Senegal.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2000). Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2002). Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados.
- PRELAC (2006). Proyecto regional de educación para América latina y el caribe. El currículo al debate.
- Convención internacional de Naciones Unidas (2006). Declaración de los derechos de las personas con discapacidad.

- PRELAC (2007). Proyecto regional de educación para América latina y el caribe. Educación de calidad para todos, un asunto de los derechos humanos.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2012). Protocolo facultativo de la Convención sobre los derechos del niño relativo al procedimiento de comunicaciones.
- Comité de los Derechos del Niño (2013). Observación General N° 17 «Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (Artículo 31)».
- UNESCO (2015). La Agenda Educativa 2030. Declaración de Incheon y su Marco de Acción: «Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos».
- UNESCO (2015). «Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?». Ediciones. Francia.
- UNESCO (2017). «La educación transforma la vida». Educación 2030.

Marco Nacional

- Ley N° 23.179 (1985). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
- Ley N° 23.849 (1990). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ley N° 23.849 (1990). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ley N° 24.660 (1996). Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad.
- Ley N° 25.584 (2002). Prohíbe en los establecimientos de educación pública toda acción institucional que impida el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas.
- Ley N° 25.673 (2002). Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- Ley Nacional N° 26.061 (2005). Protección integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Sancionada el 14/12. Publicada en el Boletín Oficial del 28/12/2006.
- Ley Nacional N° 26.150 (2006). Educación Sexual Integral.
- Ley Nacional N° 26.378 (2008). Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.
- Ley N° 26.485 (2009). Protección Integral de las Mujeres.
- Ley N° 26.852 (2013). Día nacional de las y los afroargentinos, y la cultura afro.
- Ley N° 27.045 (2014). Obligatoriedad de la educación Inicial para niñas y niños de 4 años. Modifica los Artículos 16, 18 y 19 de la LEN.
- Ley Nacional N° 27.214 (2015). Promoción de la Educación Vial.
- Ley N° 27.611 (2020). De atención y cuidado de la salud durante el embarazo y la primera infancia. Ley de los 1000 días.
- Ley N° 27.621 (2021). Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral. Sancionada el 14/5/21. Publicada en el Boletín Oficial del 03/06/2021.
- Resolución C.F.E. N° 111/10. La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional.
- Resolución C.F.E. N° 127/10. Educación en Contextos de Privación de la Libertad.
- Resolución C.F.E. N° 155/11. Educación Especial como Modalidad. -Resolución C.F.E. N° 174/12: «Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación».
- Resolución C.F.E. N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.
- Resolución C.F.E. N° 311/16. Bases para una educación inclusiva.
- Resolución C.F.E. N° 340/18. Acciones necesarias para el cumplimiento de la Ley N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral (ESI).
- Resoluciones C.F.E. N° 366/20, 367/20, 368/20 y 369/20: Nueva reorganización institucional.
- Resolución C.F.E. N° 419/22. Educación Sexual Integral (ESI).
- Resolución C.F.E. N° 423/22. Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad.

Marco jurisdiccional

- Ley Provincial de Nivel Inicial N° 10.411/89
- Decreto N° 4.340 /1990 reglamenta la Ley Provincial de Nivel Inicial N° 10.411/89, estableciendo el Digesto de Nivel Inicial.
- Ley Provincial N° 11.078/93.

- Ley Provincial de Educación Vial N° 11.686/99.
- Ley Provincial N° 12.967/09.
- Decreto N° 4.340/90.
- Decreto N° 2.059/00.
- Decreto N° 1.719/05.
- Decreto N° 2.703/10.
- Decreto N° 2.633/11.
- Decreto N° 2.288/16.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 174/18. Reglamento para Campamentos Educativos.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 216/20.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Resolución N° 0112/21.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Circular N° 01/2021. Subsecretaría de Educación Inicial. Ejes priorizados para la Educación Inicial.
- Resolución N° 114/23. Anexo I y II.

Documentos curriculares

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Nivel Inicial. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística. Bs. As.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial. Serie Cuadernos para el Aula. Volumen I.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Colección «Las abuelas nos cuentan».
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). La sala multiedad en la Educación Inicial. Una propuesta de lecturas múltiples.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2009). Los Cuadernos para el Aula.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2009). Plan Nacional de Lectura.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2014). La educación domiciliaria y hospitalaria en el sistema educativo nacional.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2018). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Digital, Programación y Robótica.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2015). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial. Serie Cuadernos para el Aula. Volumen III.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2010). Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente (2011). Didáctica de la Educación Inicial. Aportes para el desarrollo curricular.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2012). Actualizar el debate de la educación Inicial. Políticas de enseñanza. Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2015). El ambiente social y natural. Serie: Cuadernos para el aula. Nivel Inicial. Volumen 3. Apartado: Indagar el ambiente social y natural en el Nivel Inicial.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2021). Colección Transiciones. Entre Inicial y Primaria, Alfabetización Inicial y Matemática.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2022). La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1996). Diseño Curricular para el Nivel Inicial.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017). La educación inicial en Santa Fe. Una identidad en movimiento.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2020). La dimensión afectiva. Variable esencial para toda forma de cuidado.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2020-2021). Los Cuadernos Pedagógicos provinciales. Serie 1, 2 y 3.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2021). Diario Experiencia «Ventana como alas».

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2021). Elementos Jurídicos Relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe. Documento elaborado por la Dirección Provincial de Asuntos Jurídicos y su Despacho y la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2020-2021). Las revistas para docentes «Horizontes musicales» (2021), «Encontrarnos en el susurro del lenguaje» (2021) y «Matemática en juego» (2022).
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2021). Las Orientaciones Didácticas en relación al Cuaderno Pedagógico. Serie 3.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009). Diseño para la formación docente. Profesorado de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2020-2021-2022). Campus Educativo. Blog de Educación Inicial y Re- creativa Inicial. Equipo técnico pedagógico de Educación Inicial, ESI provincial. Dirección provincial de Educación física y Educación artística.

Diseños curriculares consultados

- Ministerio de Educación y Cultura Uruguay (2014). Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los 6 años.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2015). Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011 - 2015. Provincia de Córdoba.
- Ministerio de Educación. Secretaría de educación. Dirección de educación inicial, primaria y especial. Dirección de educación privada (2016). Diseño jurisdiccional. Educación Inicial. Primer ciclo. Jardín maternal. Gobierno de San Juan. Ministerio de Educación.
- Dirección General de Escuelas. Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa (2015). Diseño Curricular provincial. Educación Inicial. Provincia de Mendoza.
- Diseño Curricular Jurisdiccional Educación Inicial. Educación Artística (2019). Ministerio de Educación. Diseño Curricular Jurisdiccional Educación Inicial - Educación Artística (2015). Pcia. de Mendoza.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Gobierno de Río Negro.
- Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (2020). Diseño Curricular Nivel Inicial.
- Diseño Curricular Jurisdiccional Educación Inicial. Educación Artística (2020). Ministerio de Educación. Pcia. de Corrientes.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial (2022). Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

Marco general - Fundamentos del Diseño Curricular de la Educación Inicial

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011) Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. - 1a ed. 1a reimp. -. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cullen, Carlos (1997). Crítica de las razones de educar. Buenos Aires. Paidós.
- Cullen, Carlos (2004). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires. Paidós.
- De Alba, Alicia (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño Dávila
- Dussel, E. (2003). «Europa, modernidad y eurocentrismo». En Lander, E. (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires. CLACSO-UNESCO.
- Dussel, E. (2009). Política de la liberación. Vol. II: Arquitectónica. Madrid. Trotta.
- Frigerio, G. Korinfel, D y Rodríguez, C. (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Buenos Aires. Noveduc.
- Litwin, Edith (2013). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.
- Morin, Edgar (1999). «La condición humana», en Morin, Edgar: Los siete saberes fundamentales de la educación del futuro. París, UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pognante, Patricia (2022). «Diversidad, Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Santa Fe». Documento de consulta. Jornadas Institucionales. Ministerio de Educación

de la provincia de Santa Fe.

- Quijano, A. (2011). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En: Lander, E. (Comp.). La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO.
- Zelmanovich, Perla (2003). «Contra el desamparo». En: Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.). Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Documento de Trabajo (2011). «Políticas de Enseñanza. Actualizar el Debate en la Educación Inicial». Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021). Colección «Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela».
- Pinar, W. (2014). La teoría del currículo, con estudio introductorio de J. M. García Garduño, Madrid: Narcea.
- Tasat, J. (Coord.) (2021) «Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos», Prometeo.
- Tasat, J., Montes, M. y Avendaño Porras, (2020) (Coords.) «Rodolfo Kusch. Geocultura de un hombre americano». USERENA-UNTREF.
- Tasat, J. (2019) «La educación negada: aportes desde un pensamiento americano». Buenos Aires. Prometeo.
- Tasat, J. (2015) «Pensar América: pensadores latinoamericanos en diálogo». EDUNTREF. Buenos Aires.

Transitando el tiempo de la niñez

- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona. Península.
- Barés, F. (2020). «Cuando se vulnera el derecho al juego». Exposición realizada en Fundación Pilares. CABA.
- Bixio, (2010). Maestros del siglo XXI. Rosario. Homo Sapiens.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus Educativo (2020). «Las infancias: metáfora de un nuevo pensamiento. (Pedagogía anclada en derechos)».
- Carli, S. (1998). «La Infancia como Construcción Social». En: Carli, Sandra (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Cullen, C. (2004). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, A. (2011). La atencionalidad atrapada. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Lionetti, L y Míguez, D. (2010). «Aproximaciones iniciales a la infancia». En: Lionetti, L y Míguez, D. (Comp.). Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890 -1960). Rosario. Prohistoria Ediciones.
- Manavella, L. (2001). Documento de trabajo de la cátedra Perspectivas en Educación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.
- Manavella, L. y Bixio, C. (2011). Las tramas de las niñeces. Documento de trabajo de la cátedra Perspectivas en Educación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.
- Meirieu, F. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Skliar, C. (2010). «Niñez e infancia en la encrucijada: época, justicia y educación». Conferencia dictada en la Especialización en infancias, educación y ciudadanía, de la UNNE.
- Volnovich, J. (2020). Dictamen de evaluación de la tesis de maestría de la psicóloga Mónica Castaño. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.
- Violante, R y Soto, C. (2010). Didáctica de la Educación Inicial. Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Winnicott, D. (1971). Realidad y Juego. Buenos Aires. Gedisa.
- Winnicott, D. (1942). «¿Por qué juegan los niños?» En: El niño y el mundo externo. (1965) Buenos Aires. Ediciones Hormé.
- Winnicott, W. (1990). El gesto espontáneo. Cartas escogidas. España. Paidós.

La Educación Inicial en Santa Fe

- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Modelos organizacionales en la educación inicial / coordinado por Silvia Laffranconi. - 1a ed. - Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1990.) Digesto Nivel Inicial. Decreto N° 4340/90.

Fundamentos pedagógicos y didácticos de la Educación Inicial

- Abramowski, A. y Canevaro, S. (comp). (2017). Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades. Los Polvorines. Ediciones UNGS.
- Álvarez Méndez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid. Morata.
- Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009). Transitar la formación pedagógica. Cap. 3: «La observación: Educar la mirada para significar la complejidad». Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (1991). La crise de la culture. París. Francia. Gallimard.
- Brailovsky, D. (2020). Pedagogía del Nivel Inicial: mirar el mundo desde el Jardín. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Brailovsky, D. (2023). Del informe evaluativo al relato pedagógico. Bahía Blanca. Praxis Grupo Editor
- Chacón Quiroga, K., & Duarte Báez, L. (2020). Experiencias Filosóficas con la Primera Infancia: Entrevista a Walter Kohan. EDUCACIÓN Y CIENCIA.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Francia. Ediciones UNESCO.
- Hecker, A. y Rebagliatti, S. (2009). «Tiempos y cuerpos en el filosofar de la infancia». Revista Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, Vol. 5, N° 9
- Kohan, W. Waksman, V. (2000) Filosofía con niños, aportes para el trabajo en clase. Ediciones Novedades Educativas.
- Lopez, M. (2019). Un mundo abierto: cultura y primera infancia. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Loyola, C. (2022). Clase N° 2. El campo del arte en el nivel inicial: Experiencias subjetivas y culturales. Los/as niños/as como autores/as. Módulo: las artes como legado cultural y abrigo simbólico en la educación inicial. Actualización académica en Primeras infancias. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Malajovich, A. (2017). Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial. Rosario. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). Marco político - pedagógico: transiciones entre Inicial y Primaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF - (Transiciones entre inicial y primaria).
- Moyano, S. (2022). «Contenidos escolares desafectados y cuerpos desbordados en la transpandemia. Hacia la invención de relaciones afectadas entre cuerpo y cultura». Conversatorio organizado por la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Flacso. Argentina.
- Peralta, M. (2002). Una pedagogía de las oportunidades. Santiago de Chile. Andrés Bello.
- Pitluk, L. (2006). La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: Unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. El Juego trabajo. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Pichón-Rivière, E. (1977). El proceso creador. Buenos Aires. Argentina. Nueva Visión.
- Sánchez Rodríguez S. y González Aragon C. (2016) La asamblea de clase en la educación infantil: un espacio para crear un grupo. En Revista Iberoamericana de Educación, vol. 71, N°1.
- Sarlé, P. (2017). «La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación». Revista Latinoamericana de Educación Infantil.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022). La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil. Bahía Blanca. Praxis Grupo Editor.
- Soto, C. y Violante, R. (2011). Didáctica de la educación inicial. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Suárez, D. (2006). «Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares». Entre maestros, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México.

- Violante, T. y Macías, M. (2022). Multitarea en la Educación Inicial. Entre interrogantes, razones y acciones. Bahía Blanca. Praxis Grupo Editor.
- Zelmanovich, P. (2006). Conferencia «Apostar al cuidado en la enseñanza» en el marco de Lecturas para el fortalecimiento de la tarea educativa en instituciones maternas. CePA- MEN- Gobierno de Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2007). Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente Cine y Formación Docente.
- Zelmanovich, P. (2015). Gestión Directiva: recrear la tarea pedagógica. Córdoba. UEPC.

Educación Sexual Integral

- Ley N° 26.150 (2006). Programa nacional de Educación Sexual Integral.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). Lineamientos curriculares ESI. Ministerio de Educación de la Nación (2018). Anexo Resolución del CFE N° 340. (2018)
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). Resolución del CFE N° 419 Educación Sexual Integral.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). Referentes escolares de ESI. Educación primaria. Propuestas para abordar los NAP.
- Ministerio de la Provincia de Santa Fe. Campus Educativo. Blog Educación Sexual Integral.
- Ley N° 23.054 (1984). Convención americana sobre los Derechos Humanos. -Ley N° 23.179 (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer.
- Ley N° 23.849 (1990). Convención sobre los Derechos del Niño (1990).
- Ley N° 24.632 (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Convención de Belem do Pará.
- Ley N° 25.584 (2002). Prohíbese en los establecimientos de educación pública toda acción institucional que impida el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas.
- Ley N° 25.673 (2002). Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- Ley N° 26.061 (2005). Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Ley N° 26.485 (2009). Protección Integral de las Mujeres.
- Ley N° 26.618 (2010). Matrimonio Civil.
- Ley N° 26.743 (2012). Identidad de Género.
- Ley N° 27.234 (2015). Educar en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género.
- Ley N° 27.499 (2018). Ley Micaela.
- Ley N° 27.611 (2021). Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia.

La interculturalidad y la Educación Inicial

- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.
- Pognante, P. (2022). Diversidad, Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Santa Fe. Jornadas Interculturalidad y descolonización del saber. Santa Fe.
- Quijano, A. (2011). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En Lander, E. (Comp.). La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación del Perú – UNICEF.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito. Abya-Yala.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021). Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela.

La Educación Ambiental Integral, un proceso permanente y transversal

- Bachman, L. (2008). La Educación Ambiental en Argentina, hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental. Buenos Aires. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.



Áreas Curriculares. Ministerio de Educación de la Nación.

- Cifelli, P. (2020). «Educación y geocultura o el desafío de estar siendo. Una mirada sobre la crisis educativa moderna desde la filosofía de Rodolfo Kusch». En Jaime Montes Miranda, Víctor Aven-
daño Porrás y José Tasat (coord.). Rodolfo Kusch. Geocultura de un hombre Americano. La Serena.
CRESUR-Universidad de La Serena-UNTREF.
- Galano, C. (2005). «Complejidad, diálogo de saberes, nuevo pensamiento y racionalidad ambien-
tal». Ponencia presentada al I Congreso Nacional de Educación Ambiental. México.
- García, D. y Priotto, G. (2008). «Aportes Metodológicos para las prácticas educativo- ambien-
tales. Módulo 7». Buenos Aires. Programa de Estrategia Nacional de Educación Ambiental. Unidad de
Coordinación de Educación Ambiental – SayDS.
- Gaudiano, E. (2006). «Campo de partida. Educación ambiental y educación para el desarrollo
sustentable: ¿tensión o transición?» Trayectorias año VIII, núm. 20-21 enero-agosto 2006. México.
Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Leff, E. (Coord.) (2007). «Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: hacia una pe-
dagogía ambiental. Ambientico». Revista mensual sobre actualidad ambiental. México. Universidad
Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Merlinsky, G. y otros (2014). Cartografías del conflicto ambiental. Naciones Unidas. Objetivos del
desarrollo del Milenio.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección para los Derechos Humanos, Género y Educación
Sexual Integral (2022). Documento Marco Educación Ambiental Integral (2022).
- Sauvé, L. (2004). Una Cartografía de corrientes en Educación Ambiental. Montreal. Canadá.
Universidad de Montreal.

Normativa y Documentos en relación a EAI

- Argentina (2021). Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral. Ley N° 27.621.
Sancionada el 14/5/21. Publicada en el Boletín Oficial del 03/06/2021.
- Argentina (2002). Ley General del Ambiente. Ley N° 25.675 - Bien jurídicamente protegido. San-
cionada el 27/11/2002. Publicada en el Boletín Oficial del 28/11/2002.
- Argentina (2008). Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio.
Ministerio de Educación. Buenos Aires. Programa de Educación Solidaria.

La Ciudadanía digital

- Ministerio de Educación de la Nación (2021). Tecnologías digitales. 1a edición. Ciudad autónoma
de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2022). Trayecto Formativo: Construcción
de ciudadanía digital.
- Ballestrini, F. (2021). Desafíos para la construcción de una ciudadanía digital: el rol de la comu-
nidad educativa en la prevención del Grooming. 1a edición para el profesor. Ciudad Autónoma de
Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid. Alianza.
- Jones, L. y Mitchell, K (2015). Definición y medición de la ciudadanía digital juvenil. New Media & Society.
- Programa de Protección de Derechos de la Dirección Nacional de Promoción y Protección Inte-
gral en la Subsecretaría de Derechos para la Niñez, Adolescencia y Familia de la Secretaría Nacional
de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) (2021). Iniciativa Aunar. Ciudadanía digital: los derechos
de las infancias y adolescencia.
- Naciones Unidas (2021). Observación general N° 25 relativa a los derechos de los niños en relación
con el entorno digital. Comité de los Derechos del Niño. Convención sobre los Derechos del Niño.
- Unesco Bangkok (2015). Fostering Digital Citizenship through Safe and Responsible Use of ICT:
A Review of Current Status in Asia and the Pacific as of December 2014. Unesco Bangkok.

Saberes de la vida cotidiana

- Achilli, E. (1999). «Antropología y Educación. Algunas claves para pensar el sentido de un programa de trabajo». En Nemcovsky M. y Bernardi, G. (2002) Antropología y Educación. Reconociendo la cotidianeidad escolar. Rosario. CeaCu ediciones.
- Gramsci, A. (2009). Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Requejo, M. I. (2004). Lingüística social y autoría de la palabra y del pensamiento. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Rockwell, E. (2007). «Huellas del pasado en las culturas escolares». En Revista de Antropología Social, vol. 16, 2007, pp. 175-212. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Spindiak, J. (2021). «Las relaciones entre los contenidos escolares y los conocimientos y prácticas locales en el medio rural». En Buitron, V.; Socolowicz, D.; Spindiak, J.; Terigi, F. La escuela rural pequeña. Cuadernos del IICE N° 7. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. UBA.
- Terigi, F. (2021). «La enseñanza en los plurigrados rurales como problema didáctico», en Buitron, V.; Socolowicz, D.; Spindiak, J.; Terigi, F. La escuela rural pequeña. Cuadernos del IICE N° 7. Buenos Aires. UBA.

Ámbito de experiencias: Formación personal y social. Convivencia y ciudadanía

- Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, INFD (2015). Educación en Derechos Humanos. Clase 02: Enseñanza de los derechos y formación de ciudadanos. Especialización en Derechos Humanos. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Bleichmar, S. (2008). Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires. Noveduc.
- Cullen, C. (1997). Crítica a las Razones de Educar. Buenos Aires. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2022). «Acerca de las comunicaciones». Equipo pedagógico de la Subsecretaría de Educación Inicial (2022).
- Jelin, E. (1993). «¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo», en European Review of Latin American and Caribbean Studies N° 55.
- Kessler, G. (2004). Sociología del delito amateur. Buenos Aires. Paidós.
- Siede, I. (2017). Entre familias y escuelas: alternativas de una relación compleja. Buenos Aires. Ediciones Paidós.
- Siede, I. (2010) (coord.). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires. Aique.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula. 1a. ed. Buenos Aires.
- Ulloa, F. (2005) «Cuando fracasa la ternura». En: Revista Anales de la Educación Común. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ámbito de Experiencias: El Juego y el jugar en la Educación Inicial

- Abad, J y Ruiz de Velazco, A. (2016). «Cultura de la Infancia. Repensar las instalaciones de juego: lugar del símbolo, metáfora y relación». Revista Iberoamericana de Educación 71:37-62.
- Brougere, G. (2003). «Juego». En J. Houssaye, Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica (págs. 231-243). México. Siglo XXI editores.
- Bruner, J. (1998). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid. Alianza Psicología.
- Cañeque, H. (1986). «Juego y vida». En L. Bosch, H. Cañeque, H. Duprat, S. Galperín, M. Glanzer, L. Menegazzo, & S. Pulpeiro. Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas (págs. 45-72). Buenos Aires. Paidós.
- UNICEF (1990). Convención sobre los Derechos del Niño.
- Elkonin, D. (1980). Psicología del juego. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Frondizi, R. (1979). «Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción». Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Trikelion Editorial.
- Huizinga, J. (1996). Homo ludens. Buenos Aires. Alianza.
- Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T. (1999). Play and early childhood development. New York. Longman.

- Pavía, V. (10 de Septiembre de 2004). «Sobre el juego y el jugar, algunas reflexiones en torno a la variable «Forma» y «modo» como categorías de análisis». Obtenido de Educacion física y deporte. Revista digital.
- Piaget, J. (1979). La formación del símbolo en el niño. México. Fondo de Cultura Económica.
- Rogoff, B. (1997). «Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje». En J. d. Wertsch, La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas (págs. 111-127). Madrid. Fundación Aprendizaje Visor.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A. y Abad, J. (2019). El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego. Barcelona. Graó.
- Sarlé, P y Rosemberg, C. (2015). Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje. Rosario. Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (2001). Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación inicial. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Sarlé, P. (2010). Lo importante es jugar: cómo entra el juego en la escuela. Rosario. Homo Sapiens.
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., Rodríguez de Pastorino, E. (2010). El álbum de juegos. Buenos Aires. Unicef-OEI.
- Sarlé, P. (2011). Juego y Educación Inicial. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Sarlé, P. (2017). «La inclusión del juego en las salas de educación infantil: Espontaneidad o Regulación». Revista Latinoamericana de Educación Infantil.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022). La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil. Bahía Blanca. Praxis Grupo Editor.
- Sheines, G. (1999). Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires. Eudeba.
- Vygotski, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica. Grupo editorial Grijalbo.

Ámbito de Experiencias del Ambiente Específica de Ciencias Sociales

- Goicoechea, J.; Ríos, F. (2021). «Filoartesofía de los Contenidos Sociales. Una reconceptualización de contenidos y prácticas de la enseñanza en Ciencias Sociales e Historia desde una perspectiva artística». Revista Faro Docente. Villa Constitución. Instituto Superior de Profesorado N° 3 «E. Lafferriere».
- Gurevich, R (2017). «Paisajes y visualidad: geografías para mirar». En: Revista Atelié Geográfico. Vol. 11 Nro. 2.
- Koselleck, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Paidós Básica. Buenos Aires.
- Lorenz (2004). Educación y memoria: la escuela elabora el pasado. España. Ediciones Siglo XXI.
- Mignolo, W. (2013). De la Hermenéutica y la Semiosis colonial al pensar descolonial. Quito. Ediciones Abya Yala.
- Najmanovich, D.(2016). La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad. Buenos Aires. Biblos. Colección sin fronteras.
- Quijano, A. (2014). «Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina». En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/ descolonialidad del poder. Buenos Aires. CLACSO.
- Quintero, S. (2007). «Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos de la nueva geografía política». En: Fernández Caso, M. y Gurevich, R.: Geografía, nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires. Biblos.
- Quiroz, Picco y Soto (2012). Actualizar el debate en Educación Inicial. Políticas de Enseñanza. Documentos de Trabajo. Ministerio de Educación de la Nación.
- Reboratti, C.(2011). «El impacto ambiental de la actividad humana. Desafíos futuros». En Gurevich, R (comp.): Ambiente y educación. Una apuesta al futuro, Buenos Aires. Paidós.
- Reguillo, R. (2022). «Políticas de la (In) visibilidad. La construcción social de la diferencia» Clase 5. Módulo I. Diploma Superior Educación, imágenes y medios. Flacso.
- Santos, M. (2000). La Naturaleza del Espacio. Técnica y Tiempo. Razón y Emoción. España. Ariel.
- Tobío, O. (2011). Territorios de la incertidumbre. Apuntes para una geografía social. Buenos Aires:

Unsam edita.

- Weissmann, H. (2016). «Comprender el mundo». En Rosera, M. et.al (2016). La educación infantil hoy: retos y propuestas. Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma.

Específica de Ciencias Naturales

- Acher, A. (2014). «Cómo facilitar la modelización científica en el aula». *Tecné, episteme y didaxis: TED*, 36, 63-75. DOI: 10.17227/01213814.36ted 63.75
- Ariza, Y. (2021). Aproximaciones entre filosofía de la ciencia y didáctica de las ciencias: filosofía de la ciencia escolar y enseñanza en el nivel científico. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 43, e58445. DOI: 10.4025/actascihumanosoc.v43i1.58445.
- Bernardi, C.; Kaufmann, V.; Serafini, C. y Serulnicoff, A. (2015). El ambiente social y natural. Serie Cuadernos para el Aula, Volumen 3. Ministerio de Educación de la Nación.
- Couso, D. (2020). «Aprender ciencia escolar implica construir modelos cada vez más sofisticados de los fenómenos del mundo». En D. Couso; M. R. Jiménez Liso, C. Refojo y J. A. Sacristán (Coords.), *Enseñando ciencia con ciencia*, (pp. 63-74). FECYT & Fundación Lilly. Penguin Random House.
- Giere, R. (1992). La explicación de la ciencia. México. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Justi, R. (2006). La enseñanza de las ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(2), pp. 173-184.
- Kaufmann, V.; Serafini, C., y Serulnicoff, A. (2005). El ambiente social y natural en el Jardín de infantes: propuestas didácticas para las salas de 3, 4 y 5 años. *Hola chicos*.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). «Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial». En A. Malajovich (comp.) *Recorridos didácticos en el nivel inicial*, (pp. 25-61). Paidós.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022). La propuesta de enseñanza. *Abrir horizontes en la Educación Infantil*. Praxis.
- Weissmann, H. (2016). «Comprender el mundo». En M. A. Rosera; S. B. Gelabert; H. Weissmann; y otros. *La educación infantil hoy: retos y propuestas*. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Específica de Educación Tecnológica

- Buch, T. (2004). *Tecnología en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Eudeba.
- Coicaud, S. (2019). *Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial. Mediaciones tecnológicas para la enseñanza disruptiva*. Buenos Aires. Noveduc.
- Gay, A. (2010). *La tecnología como disciplina formativa. La educación tecnológica*. Córdoba. Centro de Cultura Tecnológica.
- Gennuso, G. (2011). *Educación Tecnológica. Situaciones problemáticas + Aula Taller*. CABA. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Leliwa, S. comp.(2017). *Educación Tecnológica. Ideas y perspectivas*. Córdoba. Ed. Brujas.
- Leliwa, S. Marpegán C. (2020). *Tecnología y Educación. Aquí, allá y más allá*. Córdoba. Ed. Brujas.
- Marpegán, C. (2009). *El placer de enseñar tecnología*. CABA. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Orta Klein, S. (2018). *Educación Tecnológica: un desafío didáctico*. CABA. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Rodríguez de Fraga, A. (1994). *Educación tecnológica (se ofrece) espacio en el aula (se busca)*. CABA. Aique.

Ámbito de Experiencias Estéticas

- Abramowski, A. y Canevaro, S. (comp). (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades*. Los Polvorines. Ediciones UNGS.
- Barbosa, A. M. (2003). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Ca-*

ribe. La educación artística y la creatividad en la Educación Primaria y Secundaria. Brasil. UNESCO.

- Berdichevsky, P. (2017). «Enseñar artes visuales a los niños. Tradiciones, continuidades, desafíos y nuevos paradigmas. Aulas del 3». Año 6 N° 6. Escuela Normal Superior N°36. Mariano Moreno. Rosario. Laborde Editor.

- Calabrese, O. (1997). El lenguaje del arte. Buenos Aires. Paidós
- Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (2018). Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural. Buenos Aires. Maipú.
- Eisner, E. (1995). Educar la visión artística. Barcelona. Paidós.
- Eisner, E. (1998). Cognición y currículum. Una visión nueva. Bs.As. Amorrortu.
- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. Madrid. Paidós Ibérica.
- Hargreaves, D. J. (1989). Infancia y educación artística. Madrid. Morata.
- Loyola, C. (2022). Clase Nro. 2. El campo del arte en el nivel inicial: Experiencias subjetivas y culturales. Los/as niños/as como autores/as. Módulo: las artes como legado cultural y abrigo simbólico en la educación inicial. Actualización académica en Primeras infancias. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Muiños de Britos, Stella Maris (2011). «La educación artística en la cultura contemporánea». En Giráldez, A.; Pimentel, L. (coords.) Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica. Madrid. España. OEI. 2011.
- Rodríguez, F. (2009). Construcción de ciudadanía y educación artística en Educación Artística Cultura y Ciudadanía. Metas educativas 2021. Madrid. OEI Fundación Santillana.
- Petit, M. (2015). Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Violante, R. y Soto, C. (2016). Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza. Buenos Aires. Paidós.

Específica de Artes Visuales

- Berdichevsky, P. (2009). Primeras Huellas: el lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal. Rosario. Homo Sapiens.
- Berdichevsky, P. (2017). Enseñar artes visuales a los niños, tradiciones, continuidades, desafíos y nuevos paradigmas. Rosario. Laborde.
- Dussel, I. (2022). ¿Qué significa educar la mirada hoy? Tramas – Educación, imágenes y ciudadanía. Buenos Aires. Flacso.
- Eco, U. (1962). Obra abierta. Barcelona. Ariel.
- Eisner, E.W. (1995). Educar la visión artística. Buenos Aires. Paidós.
- Hernández, F. (2000). Educación y cultura visual. Barcelona. Octaedro.
- Roux, H. (2013). Despegar la mirada: las artes visuales en la escuela. Buenos Aires. Biblos.
- Spravkin, M. (1997). Educación Plástica en la escuela: un lenguaje en acción. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Spravkin, M. (2013). «Artes plásticas en el preescolar: cuestiones del enseñar y del aprender». [Conferencia]. XXVIII Foro Nacional de Educación preescolar, México.

Específica de Teatro

- Akoschky, J., et. al. (2012). Artes y escuela. Buenos Aires. Paidós.
- Barauskas, A. B. (2015). Ludicidad. Jugar es una cosa seria. Italia. Capodarco Fernando edizioni.
- Bernardo, M. (1968). Títeres y niños. Buenos Aires. Eudeba.
- Bertoldi, M. (2021). Teatro, diseño curricular y diseño de la enseñanza. Prácticas de interpretación curricular de los Profesorados de Teatro. Buenos Aires. UNICEN.
- Cañas, J. (1995). Didáctica de la expresión dramática creativa. Buenos Aires. Octaedro.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1992). Didáctica de la Dramática Creativa. España. Gedisa.
- Eloia, H. (1991). Teatro para maestros. Buenos Aires. Marymar.
- Ferradas, D. M. (2017). Del juego dramático al teatro con niños. Proyectos con máscaras, sombras, papel y títeres. Textos para representar y crear. Buenos Aires. Noveduc.

- Finchelman, M. R. (1981). Expresión teatral infantil. Buenos Aires. Plus Ultra.
- Hargreaves, D. J. (1989). Infancia y educación artística. Madrid. Morata.
- Origlio, F. L. (2012). Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años. Buenos Aires. Nazhira Palabras Animadas.
- Ortiz, B. (coord.) (2018) Lenguajes artístico-expresivos en diálogo. Literatura, cine, teatro y títeres. Rosario. HomoSapiens.
- Rogozinski, V. (2005) Títeres en la escuela. Expresión, juego y comunicación. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Santa Cruz, E. y García Labandal, L. (2008). Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial. Un desafío para afrontar la adversidad. Rosario. HomoSapiens.
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (coord.) (2015). Dale que... El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Rosario. HomoSapiens.
- Soto, C. y Violante, R. (2016). Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Tillería Pérez, D. (2002). El Taller de Educación Artística en la Escuela Especial. Rosario. Homo Sapiens.
- Tillería Pérez, D. (2003). Títeres y máscaras en la educación: una alternativa para la construcción del conocimiento. Rosario. HomoSapiens.
- Tillería Pérez, D. (2019). El área de educación artística y la discapacidad intelectual. De la Teoría de las Inteligencias Múltiples a la Neuroeducación. Rosario. Homo Sapiens.
- Vega, R. (1981). El teatro en la Educación. Buenos Aires. Plus Ultra.

Específica de Expresión Corporal

- Falcoff, L. (1994). ¿Baillamos? Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- Giúdice de Bobone, E. y Gonzáles Cuberes, M. T. (1987). Crecer, jugando con el cuerpo (desde bebé hasta los tres años). Buenos Aires. Estrada.
- Grasso, A. (2012). Arte y Corporeidad: una propuesta integradora. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- Kalmar, D. (2005) Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe. Buenos Aires. Lumen
- Laban, R. (1989). Danza educativa moderna. México. Paidós.
- Levin, E. (2021). La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje. Buenos Aires. Noveduc.
- Muñoz, A. (2014). (2da. ed.). Cuerpos Amaestrados vs. Cuerpos Inteligentes. Buenos Aires. Balletin dance didáctico; 6.
- Muñoz, A. (2014). La evaluación en la Danza. Mucho más que poner una nota. Buenos Aires. Balletin dance didáctico, 8.
- Origlio, F. (2012). Arte desde la cuna. Educación Inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años. Buenos Aires. Nazhira Palabras Animadas.
- Penchansky, M. (2009). Sinvergüenzas: la expresión corporal y la infancia. Buenos Aires. Lugar editorial.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1984 1era. ed.) (2017). La Expresión Corporal en el Jardín de Infantes. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Trigo, E. y otros. (1999). Creatividad y Motricidad. Barcelona. Inde Publicaciones.

Específica de Música

- Akoschky, Judith (2021). Experiencias musicales en el nivel inicial. Varios temas, varias voces. Rosario. Editorial Homo Sapiens.
- Duarte Núñez, Carabetta, Darío; Silvia M. (2018). Escuchar la diversidad: músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural. Buenos Aires. Ed. Maipué.
- Gainza, Violeta Hemsy de (1964). La iniciación musical del niño. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- Giraldes, A.; Pimentel, L. (2021). Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la Teoría a Práctica. Madrid. Metas Educativas.
- Malvicini, K. (2014). Didáctica de la música en el nivel inicial (2 ªed). Buenos Aires. Editorial Bonum.

- Schafer, R. Murray (1965). El Compositor en el Aula. Buenos Aires. Editorial Ricordi Americana.

Específica de Literatura y de Prácticas Sociales de Lectura y Escritura

- Arias, A. y Baldengo A. (2021). Encontrarnos en el susurro del lenguaje. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Bombini, G. (2017). La literatura entre la enseñanza y la mediación. Bogotá. Panamericana editorial.
- Braslavsky, B. (2008 a.). Enseñar a escribir lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires. FCE.
- Braslavsky, B. (2008 b.). La escuela puede. Una larga experiencia en la enseñanza de la lengua escrita. Buenos Aires. Aique.
- Braslavsky, B. (2004). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: FCE.
- Cabrejo Parra, E. (2020). Lengua oral: destino individual y social de los niños y las niñas. México: FCE.
- Chiani, Miriam (2014). Poéticas trans. En Chiani, M. (comp.), Escrituras compuestas: letras/ciencia/artes (pp. 7-15). Buenos Aires: Katatay.
- Colomer Martínez, T- Duran Armengol T. Didáctica de la lengua en la educación infantil / coord. por Montserrat Correig Blanchar, Montserrat Bigas Salvador, 2000, p. 213.
- Chambers, A. (2014). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. México. FCE.
- López, M. (2019). Un mundo abierto. Cultura y primera infancia. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- López, M. (2018). Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Montes, G. (2007). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Nemirovsky, M. 1999. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. (Pág. 116). México. Paidós.

Ámbito de Experiencias Matemáticas

- Alvarado, M. y E. Ferreiro (2000). «El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años». En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, 21, (1).
- Bartolomé, O. Y FREGONA, D. (2003). «El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales». En Panizza, M. (comp.). Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB. Análisis y propuestas. Buenos Aires. Paidós.
- Bishop, A. (1999). Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona. Paidós.
- Broitman, C. (2000). «Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio». En Itkin, S. (comp.). Educación matemática: propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5 (22). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la Teoría de las situaciones didácticas. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Castro, A (1999). La organización de las actividades de matemática en las salas. Dificultades y posibilidades. En Itkin, S. (comp.): Educación matemática: los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Charlot, B. (1986). «La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas». Conferencia dictada en Cannes. En Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2006).
- Giarrizzo, A. (2017). ¿Para qué miden los niños en el nivel inicial? Colección de 0 a 5. La educación en los primeros años. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- González A. y Weinstein E. (2021). Matemática y Juego en la Educación Inicial. Buenos Aires. Praxis grupo editor.
- Panizza, M. (comp.). Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas. Buenos Aires. Paidós.

- Sarlé, Patricia M. (2010). Juego reglado. Un álbum de juegos. Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ámbito de Experiencias Ludomotrices de la Corporeidad y la Corporalidad

- Ainssestein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). Tras las huellas de la Educación Física Escolar en Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950. Buenos Aires. Prometeo.
- Alliaud, A; Antelo, E (2011). Los gajes del oficio. Buenos Aires. Aique.
- Brito Soto, Luis Felipe (2009). La Educación Física cambia. Novedades Educativas. Buenos Aires-México.
- Deibar Rene Hurtado Herrera (1999-2001). Corporeidad y Motricidad: una forma de Mirar los saberes del cuerpo. Del relato al movimiento. Campus educativo de la Provincia de Santa Fe.
- Ferrari, S. Corrales, N; Gómez, J.; Renzi, G. (2010). La formación docente en Educación Física. Perspectivas y prospectivas. Buenos Aires. Noveduc.
- Ferreira, A. (2015). Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematicaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo. Instituto Romero Brest. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Lesbegueris, Mara (2009). ¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas. Buenos Aires. Editorial libros/El cuerpo propio.
- Gomez, J. (2004). La Educación física y su contenido. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares: Educación Física.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. Universidad Nacional del Comahue. Patagonia. Argentina.
- Rozengardt, R. (2008). Problematicación pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. La Plata. UNLP.
- Taborda de Oliveira, M., Fernández, A. (2010). Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas. Revista Educación física y deporte, N. 29-2, 227-234, 2010, Funámbulos.

Modalidad Educación Especial

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus Educativo. Educación Especial.

Modalidad Educación Rural

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). La sala multiedad en la Educación Inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Serie Cuadernos para el Docente. 1a ed. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Modelos organizacionales en la Educación Inicial (Temas de Educación Inicial 4). Laffranconi, S. (coord.). Buenos Aires.
- Moll, L. Amanti, C. Neff, C. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms [Fondos de conocimiento para alcanzar. Usando el enfoque cualitativo para conectar los hogares y salones]. Theory into Practice, 32(2), 132-141.
- Plencovich, M. C.; Constantini, A. y Bocchicchio, A. M. (2009). «La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura», Buenos Aires, Ediciones CICCUS. En: Záttera O. y Serafini, C. (2012). La educación en contextos rurales. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Quiroz, A. Picco P. y Soto, C. (2012). Políticas de Enseñanza. Buenos Aires. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.

Modalidad Educación Intercultural Bilingüe

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus Educativo. Educación Intercultural Bilingüe.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus Educativo. Modalidad Educación Hospitalaria y Domiciliaria.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus Educativo. Modalidad Educación en Contexto de Privación de la Libertad.

La Educación Domiciliaria y Hospitalaria santafesina

- Barbuscia, Patricia (2014). «La educación domiciliaria y hospitalaria en el sistema educativo nacional». Ministerio de Educación de la Nación.

- Sileoni, Alberto(2014). Documento nacional de la Modalidad Domiciliaria y Hospitalaria. Ministerio de Educación de la Nación.

Educación en Contexto de Privación de la Libertad

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Campus Educativo. Modalidad Educación en Contexto de Privación de la Libertad.

