

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en Primeras Infancias

Módulo 4: **Experiencias, reflexiones y
desafíos**



Índice

Presentación	3
Clase 1: Los modelos pedagógicos y la didáctica actual en el Nivel Inicial	4
Clase 2: Enseñar en el jardín maternal	18
Clase 3: Cuando enseñar es la tarea	29
Clase 4: El currículum como marco de referencia y declaración de principios	38

La enseñanza en la educación inicial: experiencias, reflexiones y desafíos

Presentación

Deseamos compartir este recorrido con ustedes, con la certeza que el encuentro entre colegas siempre es un momento de construcción colectiva que entrama trayectos y potencia nuestros recorridos profesionales.

Pensar en la enseñanza suele ser un desafío donde entran en juego múltiples tensiones, pero consideramos que es sobre todo un compromiso ético y político que tenemos las y los docentes.

Esperamos habilitar un espacio de reflexión compartida, que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para continuar garantizando el derecho a la educación de nuestras niñas y niños.

El módulo *La enseñanza en la educación inicial: Experiencias, reflexiones y desafíos*, partiendo del reconocimiento del derecho de las infancias a recibir educación desde que nacen, aborda conceptualizaciones, reflexiones y propuestas alrededor de las formas de organizar la misma educación desde los 45 días a los 5 años inclusive.

En este sentido propone ampliar y profundizar la comprensión de las especificidades que asumen las propuestas de enseñanza en el nivel inicial, haciendo énfasis en la reflexión y el diseño de los espacios, el tiempo y los agrupamientos.

Todos estos aportes pretenden promover la reflexión crítica sobre las propias prácticas cotidianas, poniendo en valor las experiencias en tiempos de pandemia y en diálogo con otras que permitan analizar la complejidad de los escenarios y trazar los mejores horizontes para garantizar la enseñanza y el aprendizaje en la educación inicial.

En este módulo se propicia la observación, la reflexión y la producción de conocimientos a partir de las experiencias de enseñanza, en clave con los propósitos políticos pedagógicos de la educación en general y el nivel inicial en particular. Se promueve que las y los docentes amplíen y profundicen las bases teóricas que les posibiliten la evaluación, el análisis y el diseño de propuestas curriculares que consideren a la enseñanza como eje central del nivel inicial y como aporte imprescindible a una real democratización educativa.

Módulo 4: Experiencias, reflexiones y desafíos

“La educación, por tanto, es un acto político y como tal es un campo de lucha, de contradicciones y negociaciones en torno a lo que aspiramos para nuestros niños”.

Ana Malajovich

Introducción

Queridas y queridos colegas:

Les damos la bienvenida a este módulo, en el que abordaremos aspectos relevantes que hacen a la enseñanza en el Nivel Inicial. Creemos necesario mirarnos profesionalmente, mirar nuestras prácticas de enseñanza para poder ofrecer a nuestras niñas y niños las mejores oportunidades de conocimiento al tiempo que ampliamos su universo cultural. Nuestras infancias requieren hoy más que nunca, luego de dos años de transitar una situación tan particular e inédita como fue la pandemia, opciones de aprendizaje que extiendan su mirada, su conocimiento del mundo. Es por eso que hacemos una invitación para reflexionar y proponer modos de enseñar que provoquen, que interpelen los conocimientos adquiridos.

La tarea de enseñar a nuestras infancias nos une en una acción ético-política y pedagógica, y hacia allí vamos en trabajo colectivo.

Para ello, buscaremos analizar y poner en común diferentes aspectos que se comprometen cuando pensamos en la enseñanza para niñas y niños de 45 días a 5 años. Es nuestra intención retomar y profundizar las bases teóricas que fundamentan la didáctica del Nivel Inicial.

Clase 1: Los modelos pedagógicos y la didáctica actual en el Nivel Inicial

La preocupación por la enseñanza y su importancia nos lleva, muchas veces, a generar distintos interrogantes. Es por ello que iniciaremos este módulo compartiendo algunas de nuestras preguntas, que pueden ser también las de ustedes:



¿Qué entendemos cuando hablamos de enseñanza para las/os más chiquitas/os?

¿Cuáles son las acciones que deben realizar las/os docentes del nivel, propias de la enseñanza dirigida a niñas y niños pequeñas/os?

¿Compartimos en la actualidad las mismas miradas y enfoques sobre la enseñanza en el nivel que se sostenían hace algunos años?

¿Cuáles son los aportes pedagógico-didácticos que las instituciones, los equipos de conducción y las/os docentes construyen cotidianamente para favorecer la enseñanza de las niñas y los niños del jardín maternal y de infantes?

Comenzaremos el recorrido abordando aspectos de algunos enfoques didácticos que incidieron en la historia del nivel para luego poder pensar, reflexionar y poner en conversación a los modelos pedagógicos actuales.

Para empezar, no podemos olvidar que el concepto de infancia es una construcción social. En este sentido, no siempre miramos a las/os niñas/os del mismo modo; es más, ni siquiera les ofrecimos, a lo largo del tiempo, propuestas que favorecieran el aprendizaje de modo similar. Es por eso que consideramos necesario revisar algunas concepciones de enseñanza y también de aprendizaje que pueden colaborar en una mirada retrospectiva de nuestras prácticas.

Sin duda, las “grandes maestras” del nivel, entre ellas Ana Malajovich (2017), nos ayudan a pensar:

Vivimos una época de importantes cambios en la concepción de infancia, el niño comienza a ser percibido como un sujeto de derecho que posee mayores capacidades que las que tradicionalmente se le reconocían. Como consecuencia de esta nueva mirada de la infancia real, histórica, socialmente determinada, se plantea desde lo pedagógico la necesidad de que ese reconocimiento de la niñez no quede anclado en un mero respeto “religioso” acerca de sus características ahora reales. Se hace preciso encarar un proyecto educativo que devuelva a los niños la oportunidad de conocer, de crear, de interactuar con los otros pares y adultos, de experimentar, de jugar.

Si nos enfocamos en la historia de nuestro país, las primeras ideas de crear instituciones de enseñanza para la primera infancia tenían relación directa con “apuntalar” o “preparar” para la escuela primaria. Sin embargo, y retomando el planteo de Ana Malajovich, actualmente no consideramos al Nivel Inicial como “preparatorio” o “pre escolar”, es decir, previo a la escolaridad.


Hoy decimos que **el Nivel Inicial es escuela** y que, por lo tanto, en ella se enseña y se aprende con intenciones y contenidos pensados y seleccionados sistemáticamente para nuestras infancias.

En ese sentido, el abordaje de lo didáctico nos lleva a ocuparnos directamente de cuáles son las propuestas que la/el docente pondrá a disposición de niñas y niños, en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza.

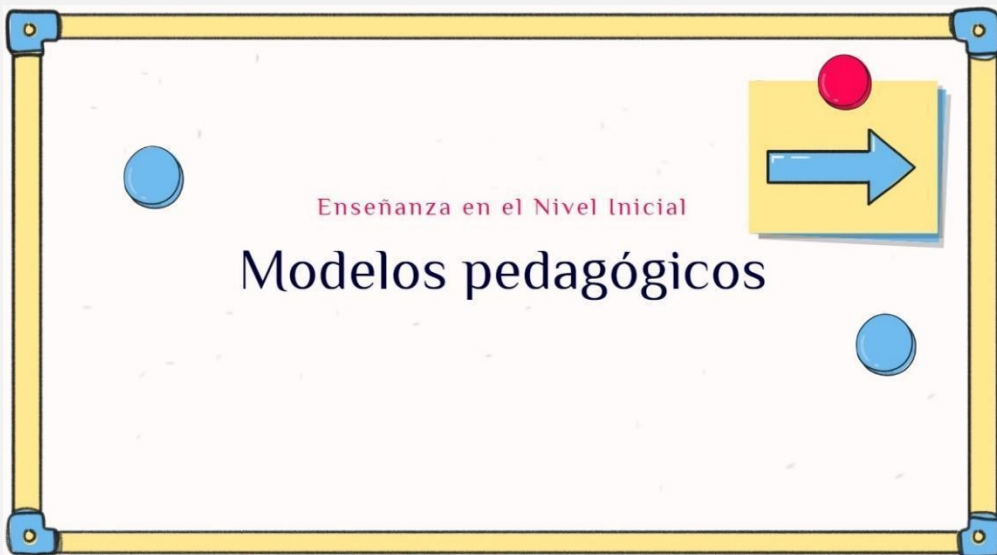
Como ya mencionamos, a lo largo de la historia se produjeron cambios en los modos de entender la enseñanza, y en el modo de considerar los aspectos que en ella intervienen.

Para poder vislumbrar el horizonte hacia el cual queremos ir, es necesario reconocer qué trayectos se transitaron hasta hoy.

¿Siempre se pensaron de la misma manera las intencionalidades didácticas? ¿Siempre se enseñaron contenidos? ¿Se ha modificado el modo de enseñarlos?



Con el fin de favorecer la comprensión los invitamos a indagar la siguiente presentación:



Enseñanza en el Nivel Inicial

Modelos pedagógicos

<https://view.genial.ly/62764b13b2633400185c19c4/presentation-presentacion-pizarra-magnetica>

Cada modelo responde a un momento histórico, político y social determinado, en el que también inciden los aportes de las investigaciones psicológicas y didácticas. En este sentido, debemos abordar

su comprensión, reconociendo el contexto en el que surgieron, valorando lo que pudieron aportar a la historia del Nivel Inicial. Pero también es necesario estar atentas/os, ya que muchas veces podemos reproducir modelos que fueron exitosos en su época, en un contexto determinado, y que, sin embargo, hoy desconocen a nuestras infancias y a las condiciones en las que cada docente desarrolla su tarea. Desconocen los avances epistemológicos que se han producido en la ciencia didáctica en general y en la didáctica del Nivel Inicial en particular.

Sigamos avanzando...



Luego de abordar los modelos de Escuela tradicional, Escuela Nueva, Tecnicismo y Didáctica crítica, vale la pena preguntarnos:

¿Qué entendemos por didáctica actual del Nivel Inicial?

Durante mucho tiempo se puso el énfasis en el juego como modo de “aprender”, explicitando que es a través de este como enseña la/el docente. Si bien esto es algo arraigado en el nivel, hoy podemos decir que no alcanza para explicar y desarrollar la enseñanza en los jardines maternos y de infantes. En primer lugar, es necesario pensar que ambos ciclos del Nivel Inicial tienen características bien diferenciadas en cuanto a este proceso, ya que las/los alumnas/os que concurren a ellos son distintas/os. Por otro lado, en segundo lugar, los contenidos de enseñanza en ambos casos también son diferenciados –teniendo presente esta distinción, en la clase 2 abordaremos las cuestiones de enseñanza propias del jardín maternal y en esta primera lo que hace a la especificidad de la enseñanza en el jardín de infantes—. En relación al juego, ambos ciclos (maternal e infantes) comparten su preponderancia, entendiendo que no puede ser considerado como estrategia metodológica, como un modo particular de enseñar en el nivel. Profundizaremos en la importancia de este contenido en la clase 3.



Para ir poniendo sobre la mesa aspectos de la didáctica actual del nivel, los invitamos a compartir una entrevista realizada a Ana Malajovich que refiere, justamente, a la enseñanza. Si bien es una conversación que se hizo en el año 2021, luego de la pandemia y antes de la presencialidad plena, sus aportes seguramente nos servirán como disparador para pensar, discutir y seguir avanzando.



<https://www.youtube.com/watch?v=yDAWT80PgLA>



Nos parece fundamental retomar algunas categorías que Ana Malajovich nos plantea como relevantes para la tarea de enseñanza.

Estas categorías son: **Espacio, tiempo, agrupamientos y materiales.**

Les proponemos ahora abordar cada una de ellas.

El espacio en diálogo con las prácticas de enseñanza

Para acompañar la semántica en la construcción de esta categoría, y a modo ilustrativo, les ofrecemos algunas imágenes de jardines de infantes y maternas que han pensado el espacio para ser “provocador” de situaciones de enseñanza. Un espacio “a disposición” de las y los niños que, planificado y organizado por los/as docentes de una institución, tiene como fin ampliar el repertorio cultural de las infancias, ampliar la mirada del mundo y favorecer el aprendizaje.



Las/os invitamos a adentrarnos en el recorrido, sabiendo que cada una/o de ustedes puede pensar nuevas formas de organización e ir construyendo su propio repertorio fotográfico que dé cuenta de las propuestas de enseñanza que han desarrollado y seguirán haciéndolo...



Sala maternal en secundario. Escuela Secundaria N.º 1 en articulación con Jardín de infantes N.º 901. Chascomús. Prov. de Buenos Aires.



Jardín de infantes 971. Quilmes. Provincia de Bs. As.



Jardín 910. Carmen de Patagones. Provincia de Bs. As.



Jardín 901. San Fernando. Provincia de Bs. As.



Jardín 901. San Fernando. Provincia de Bs. As.



Jardín 909. Trenque Lauquen. Provincia de Buenos Aires.

A lo largo de la historia del Nivel Inicial se han construido saberes dinámicos en relación a los espacios que, muchas veces, han generado dudas y contradicciones. También, se han utilizado modos de organización del espacio físico que parecían reproducirse en las distintas salas, incluso según las edades de las/os niñas/os.

Sin embargo, a partir de discusiones y “puestas en marcha” de situaciones que nos han enriquecido y han enriquecido al nivel, se ha aprendido que el espacio nunca es neutro. Observar la organización de una sala de Nivel Inicial, la disposición de los elementos físicos y materiales, da cuenta de las

concepciones de enseñanza y de aprendizaje desde las que la institución y el/la docente “miran” la tarea. Esa mirada influye de una u otra manera en las posibilidades de desarrollo de las diferentes propuestas pedagógico didácticas. En este sentido, consideramos al **espacio como uno de los condicionantes de la tarea** y a la vez como **estructurante** de la misma.

Ambos dialogan –tarea/espacio– y nos van dando la oportunidad de revisar, reformular y replantear nuestras acciones de enseñanza. Pero también (sobre todo la categoría *espacio*) favorece o inhibe las oportunidades de aprendizaje de las niñas y de los niños. Además, y en esto profundizaremos, crea un contexto de significados.

Ahora bien, a esta altura del desarrollo de la clase podríamos preguntarnos, ¿cualquier espacio es un lugar para la enseñanza? Pensemos en una sala: sin duda sus límites físicos contienen, delimitan, encuadran, pero no la definen como “lugar de enseñanza”. En este sentido, el período de pandemia, donde la enseñanza se realizó en otros espacios mediados por tecnologías, a través de pantallas, videos, WhatsApp, da cuenta que más allá de las paredes de un jardín de infantes puede (y efectivamente así ocurrió) haber enseñanza.



Es la construcción pedagógica (y con ella la semántica) la que va a transformar a la sala en lugar para la enseñanza. Es decir, es el propósito de enseñanza impreso en cada rincón, y también la planificación y concreción docente sobre el armado de la sala o sobre la propuesta transmitida a través de otros medios lo que hará que podamos decir que “ese” es un lugar de enseñanza.

Vemos, entonces, que el espacio y los materiales entran en diálogo constante. Diálogo que va a permitir descubrir las concepciones que subyacen a esas decisiones:



¿Los materiales están a la altura de los niños y las niñas provocando ganas de conocer según su ubicación en el espacio?

¿Se promueven posibles búsquedas de materiales del contexto familiar para aportar a las propuestas de la sala?

¿Se diferencian y ofrecen a los/as niños/as distintos sectores, rincones o recovecos para ampliar el conocimiento a partir de lo que allí se alberga?

¿Los libros están guardados en un armario cerrado o dispuestos en una biblioteca, en una mesa o un banco que invita a ser explorado?

Estas son solo algunas preguntas que invitamos se hagan mirando los espacios escolares que habitamos, para analizar de qué modo proponemos las oportunidades de conocimiento del mundo a través de su organización, así como de todos los lugares que preparamos para nuestras infancias.

Sin duda, los objetos que usamos y cómo se encuentran distribuidos, tienen influencia en nuestra forma de ver el mundo y ofrecen oportunidades para construir nuevas miradas.

Los materiales y sus huellas

¿Alguna vez pensaron que cada material utilizado es un *retazo* de cultura cargado de creencias, valores e ideas?

Como profesionales de la enseñanza, consideramos que tenemos el compromiso de preguntarnos qué mensajes transmiten los materiales que elegimos, sabiendo que detrás de cada decisión hay un posicionamiento ético- político y didáctico, es decir, un modo de comprender y ofrecer la enseñanza. Basta con pensar en las selecciones de materiales que eran restringidos en sus colores –por ejemplo– o materiales que remiten a ciertas lógicas psicológicas que concebían al conocimiento solo desde lo perceptivo y motriz. Esta concepción hoy ha sido superada.

Tenemos el compromiso de ver más allá de lo cotidiano, de pensar si dentro de los objetos también vamos a encontrar herencias que devengan de concepciones pedagógicas y didácticas que ya se han superado. Debemos entonces reflexionar sobre las huellas que tienen impresas a la hora de focalizarnos en su selección.



Por ejemplo, ¿qué implicaría traer abanicos al Jardín y a la sala? ¿Por qué y para qué incorporar y ofrecer a las niñas y niños bloques pequeños? ¿Qué elementos complementarían su incorporación? ¿Cuánto podríamos conversar sobre un disco de vinilo?, ¿podríamos escucharlo? O bien, ¿qué conlleva mostrar una lámina del cuerpo humano con los nombres escritos?, ¿cuál es el sentido de hacerlo? ¿Qué valor didáctico tiene en el Nivel Inicial?

Es necesario pensar en los materiales en términos de conocimiento, pero también en términos de profundizar el contexto social y cultural. Se vuelve clave poder detenernos y hacerle preguntas a los objetos y materiales didácticos en tanto estos se vuelven una fuente de aprendizaje que a su vez constituye un vínculo con el pasado, traman el presente y se proyectan en el futuro ampliando el universo cultural de las niñas y los niños.

Pensar en el tiempo más allá de los relojes institucionales

Reflexionar sobre el tiempo en el Nivel Inicial implica reconocer la necesidad de poner en juego la flexibilidad y la adecuación a las necesidades de las niñas y los niños que habitan nuestras escuelas.

Si bien es preciso estructurar de manera institucional la rutina diaria, no podemos “quedar atados/as o presos a las agujas del reloj”, perdiendo de vista los tiempos de nuestras/os alumnas y alumnos. Cuando se plasma en la planificación la organización del tiempo, se debe contemplar la particularidad de cada grupo y, sin duda, debería prevalecer el tiempo de enseñanza. ¿Esto suele ser así? ¿Alguna vez hicimos la cuenta de cuánto tiempo dedicamos a nuestras “rutinas” y cuánto al tiempo de enseñanza y conocimiento?

Mantener una estructura diaria les permite a las niñas y los niños anticipar cómo se irá desarrollando el día escolar. Esto les brinda seguridad y confianza, ya que aleja la incertidumbre del no saber qué pasará.

Secuenciar los hechos, a la vez, les da la posibilidad de ir construyendo nociones temporales. Si bien esto es fundamental, muchas veces la sujeción al tiempo cronos, homogéneo y rectilíneo hace que perdamos de vista el tiempo *aíón*, el sentir, el tiempo de la vida, quizá “abandonado” por la rutina y las “presiones” institucionales.

Les proponemos reflexionar, compartir en equipo, en discusiones colectivas, qué estamos ofreciendo a nuestras infancias en este sentido. Tal vez, es un desafío más y nos lo debemos.

Agrupamientos: el trabajo en grupo como estrategia de enseñanza

En tanto seres sociales, siempre el intercambio con pares nos enriquece. Investigar, compartir, explorar con otras/os niñas y niños, permite desarrollar una construcción colectiva del conocimiento.

La manera en que pensamos los agrupamientos hoy tiene que ver con el trabajo en pequeños grupos. Entonces, ¿dejamos de lado el trabajo en grupo total? ¿No realizamos más actividades para todos en el mismo momento y del mismo modo? Actualmente entendemos que las respuestas no son por sí o por no; intentamos sostener una mirada que implique un salto cualitativo, de análisis, de reflexión individual y colectiva. En este sentido decimos que el pequeño grupo nos posibilita estar más próximos como docentes a nuestros/as alumnos/as; nos posibilita el diálogo, la pregunta y la intervención más directa. Pero, y sobre todo, les posibilita a nuestras/os niñas/os el diálogo, la confrontación, la discusión y el intercambio de ideas entre pares.

Acompañarse en las decisiones, cooperar en las construcciones, en fin, compartir con otras/os más directamente, colabora en la construcción individual. A su vez, además de posibilitar el intercambio fluido, permite que todas/os puedan expresarse en un ámbito de mayor seguridad sin exponerse al grupo total.

Para cerrar la clase y abrir posibles caminos...

En esta clase, a partir de una breve introducción sobre los distintos modelos pedagógicos, intentamos poner en diálogo qué entendemos por la didáctica actual en el Nivel Inicial, reconociendo que el jardín es escuela. Para ello, abordamos categorías relevantes a la hora de pensar la enseñanza: espacio, tiempo, agrupamiento y materiales.

Este breve recorrido intenta ser más que un espacio de respuestas y definiciones o prescripciones, intenta ser un “alto” para reflexionar, para pensar en forma colectiva. Abrirnos a cuestionamientos, revisar nuestras acciones, animarnos a probar, buscar habitar nuestras instituciones nos posibilitará ofrecer más y mejores oportunidades de enseñanza a nuestras infancias.

Bibliografía

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

Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial*. Cap. 1. Rosario: Homo Sapiens.

Disponible en: <https://pdfcoffee.com/qdownload/ana-malajovich-nuevas-miradas-sobre-el-nivel-inicial-cap-1nuevos-desafios-en-la-didactica-del-nivel-inicial-4-pdf-free.html>

Bibliografía de referencia

Bondioli, A. (2011). *Tiempos, espacios y grupos*. Barcelona: Graó.

Dahlberg, G. y Moss, P. (1999). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

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

Créditos

Autores: Liliana Labarta y Carla Solzona

Cómo citar este texto:

Labarta, L. y Solzona, C. (2022). Clase 1: Los modelos pedagógicos y la didáctica actual en el Nivel Inicial. La enseñanza en la educación inicial: Experiencias, reflexiones y desafíos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 4: Experiencias, reflexiones y desafíos

Clase 2: Enseñar en el jardín maternal

Bienvenidas y bienvenidos a la segunda clase de este módulo, en la que seguiremos reflexionando y profundizando en algunos aspectos de las prácticas de la enseñanza para el Nivel Inicial. En esta instancia nos enfocaremos específicamente en el primer ciclo: el jardín maternal.

Sabemos que, si bien la Ley de Educación Nacional pone explícitamente la mirada en la educación de bebés, niñas y niños desde los 45 días, estamos, en términos Nacionales, bastante alejados de alcanzar esa cobertura en todo el territorio de nuestro país.

Por este motivo, nos parece fundamental dedicar una clase a la enseñanza en el jardín maternal, ya que, para abordar el desarrollo de la enseñanza en este ciclo, se requieren saberes y acciones específicas, dadas sus características particulares.

En esta clase, nos proponemos propiciar la superación de la tensión, educación y cuidado; además de profundizar el conocimiento de la enseñanza en el jardín maternal y promover la comprensión de los procesos pedagógicos para bebés y niñas/os pequeñas/os.

Una mirada con algo de historia

Tenemos un compromiso para con nuestras infancias: el legado cultural.



¿Qué significa esto? ¿De qué hablamos cuando planteamos la necesaria transmisión de la cultura para una sociedad? ¿Transmitimos cultura desde que el “nuevo”, la “nueva”—al decir de Hannah Arendt— llega a nuestra sociedad? ¿Es posible “educar desde la cuna” como lo planteaba Hebe Duprat?

Sabemos que transmitir cultura implica perdurar en el tiempo, pero perdurar no significa no cambiar, no modificar, no atender a aquellos reclamos que los sujetos sociales expresan.

Si miramos a las instituciones que se ocupan de las primeras infancias, vemos que han atravesado modificaciones a lo largo del tiempo. Pensemos: ¿cuál ha sido su historia? ¿A partir de qué

necesidades se origina el jardín maternal? ¿A partir de las necesidades del niño o a partir de las necesidades de las familias?

El jardín maternal surge como una institución de asistencia a la primera infancia, fundamentalmente para colaborar en el cuidado de las/os bebés y niñas/os en el momento en que las mujeres/madres comienzan a incorporarse al mundo del trabajo. Esta es una marca que constituye el contrato fundacional de las instituciones maternas, que aún hoy sigue vigente en muchas de ellas. Incluso tanto que se solicita como requisito de ingreso certificado laboral de la mamá. En este sentido nos preguntamos: ¿en quién pensamos hoy? ¿Seguimos pensando en las necesidades de las madres o de las personas que tienen a su cargo el cuidado de las/os bebés y niñas/os pequeñas/os? ¿O nos centramos en las necesidades educativas de las niñas y niños?

A partir de este origen se ha ido configurando un doble circuito paralelo. Por un lado, el de *la asistencia* para grupos desfavorecidos, y por otro, el de *lo educativo* para aquellos grupos sociales más favorecidos económica y culturalmente. Este es un primer aspecto a resignificar, al pensar en nuestras actuales niñeces y en sus posibilidades; pero sobre todo en las oportunidades educativas que, como política pública, se irán delineando.

La segunda cuestión que tendríamos que empezar a poner en diálogo es el sujeto de la educación maternal: la/el bebé y niña/o pequeña/o.

Hacemos aquí un paréntesis para recordar que la organización de los jardines maternos responde a una estructura particular:

- Sala de Bebés (desde los 45 días hasta 12 meses)
- Sala de Deambuladores (de 12 a 24 meses)
- Sala de 2 años

En cada sala, el desarrollo de las acciones educativas estará a cargo de una pareja pedagógica. Es decir, una/un docente y una/un acompañante preceptora/preceptor –también una/un acompañante docente– que trabajarán en “sintonía” permanente para llevar adelante las propuestas de enseñanza. Esta organización no es arbitraria sino necesaria: la observación, la propuesta de actividades y la atención que requieren las y los bebés y niñas/os pequeñas/os demanda la presencia de más de un educador en cada sección.

Mirar a las instituciones maternas –fundamentalmente las propuestas educativas que ofrecen–, pero también mirar las posibilidades educativas de los/as bebés y niños/as pequeños/as, así como la importancia que implica para ellos, para sus familias y para sus grupos de pertenencia iniciar el recorrido en el sistema educativo. Sin duda, es una responsabilidad compartida por quienes habitan estos jardines: familias, equipos docentes y equipos directivos.

El jardín maternal como primer espacio público: implicancias en la enseñanza de bebés, niñas/os pequeñas/os

Este espacio –el del maternal– es el primer espacio público al que ingresan tanto las infancias como sus familias. Es la entrada al sistema educativo que por primera vez las/os aloja, las/os abraza. Este ingreso condiciona su trayectoria educativa: condiciona favoreciendo las posibilidades de ampliar el universo cultural de niñas y niños, abre miradas sobre el mundo u otras veces, reproduce situaciones que no son favorables para nuestros primordios.



Es necesario volver a pensar la educación para nuestra primera infancia.

Las y los invitamos a mirar un video en el que Liliana Labarta nos habla de la educación para bebés y niñas/os pequeñas/os:



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=5KFxieqjgmw>

A partir de lo escuchado, es interesante poner en discusión algunas cuestiones:



¿Creemos que una/un niña/o tiene posibilidades de ser educada/o desde que nace? ¿O pensamos que solo requiere de nuestra atención alimentaria, de higiene y de descanso?
¿Qué sentido tienen estas acciones en el Jardín Maternal?

Si creemos que los/as bebés y niñas/os pequeñas/os tienen derecho a la educación desde la cuna, tenemos que empezar a pensar en el jardín maternal como una institución que educa y no solo asiste.

Educar implica mostrar el mundo en una trama de valores, mostrar posturas éticas para comprenderlo y también para modificarlo. Es decir, en el jardín maternal se enseña algo: volvemos a poner sobre la mesa la tarea educativa. Es importante mencionar que aquí se produce una tensión con el contrato fundacional, con esa marca de origen que consideraba el cuidado y la asistencia como la tarea del maternal. Tenemos que seguir trabajando para superar esta visión, ya que no existe la posibilidad de educar sin cuidar y no es posible cuidar sin abordar el aspecto educativo. En este sentido, aún existe en nuestro país una gran carencia.

Otro aspecto central que deriva del planteo anterior es: ¿qué se enseña entonces en el jardín maternal?



Los primeros años - Caminos de tiza (1 de 4)

Para iniciar este desarrollo, veamos el siguiente video, donde María Emilia López reflexiona sobre el tema. Sugerimos ver hasta el minuto 12:10. No obstante, toda la serie es muy interesante y pueden abordarla en cualquier momento ya que está disponible.



Enlace: <https://youtu.be/1OFUG0w01FM?t=515>

A partir del planteo de María Emilia, consideramos importante poner en valor la construcción de vínculos, la conformación de relaciones sólidas que favorezcan en la niña y el niño la conformación de su subjetividad, la cual se irá consolidando hacia una mayor autonomía. Esta construcción que se inicia en la relación familiar está, sin dudas, acompañada por la institución maternal, que colabora desde el inicio: desde el ingreso de bebés, niñas, niños y familias.

Paralelamente, la enseñanza se va desarrollando en este camino de construcción personal. Se enseña un recorte de la cultura: una parte del legado cultural de la sociedad en la que el bebé nace. Se enseñan saberes sociales propios de la comunidad, modos de hacer y de ser. También se los ayuda a conquistar confianza básica y la autonomía en actividades cotidianas como parte de su desarrollo personal y social. Aceptar la enseñanza de contenidos implica considerar al jardín maternal como institución educativa.



Pero... ¿Podemos hablar de la enseñanza de contenidos en el jardín maternal? ¿Qué características tienen y de qué modo los enseñamos?

El jardín maternal forma parte de nuestro sistema educativo, hemos dicho que es su primer escalón. Por lo tanto, es escuela, pero una escuela con características particulares y modos de enseñar propios, porque las y los bebés y niñas y niños que asisten tienen características singulares. En este sentido, el contenido es particular y también la forma de enseñarlo.

En el maternal se enseñan contenidos de la vida cotidiana. Se enseñan en las actividades de crianza, que no llamamos rutinas, porque cobran un particular sentido para nuestras infancias. Enseñamos el uso de objetos, el cuidado personal. Enseñamos en los momentos de alimentación: donde las/os niñas/os aprenden a diferenciar sabores, texturas. Enseñamos nanas, rimas. Trabajamos literatura, enseñamos a jugar.

Esta es una tarea intencionada y sistemática por parte del educador maternal –pensada a partir de las/os niñas/os– que toma como inicio la conversación con las familias, la observación, la mirada atenta y detallada de cada pareja pedagógica. Este modo de organizar la presencia docente en cada sala maternal pondrá el foco en el grupo de niñas y niños para desarrollar, en forma intencional y planificada, la transmisión de contenidos. Por eso decimos que el jardín maternal es escuela, aunque el formato y el modo de enseñar no respondan a la lógica escolar de otros niveles de enseñanza.

Ahora bien, hemos dicho qué se enseña, pero es necesario explicitar también de qué modo se enseña:

- en un clima de cuidado, protección, seguridad y contención afectiva;
- en interacción con otras/os;
- creando un ambiente seguro: donde la voz, y el cuerpo estén a disposición de las niñas y los niños para tejer una trama de sostén;
- promoviendo acciones de la vida cotidiana y la cultura, pautas de crianza, aspectos propios del desarrollo, actitudes, etc.

En este tejido es necesario recuperar las tradiciones: de las familias, de sus pueblos, de sus diferentes culturas; ya que educamos en tareas compartidas con ellas y respetamos su propio legado cultural.

No es la intención del jardín maternal “borrar” o contradecir los formatos hogareños – homogeneizar– sino que siempre predominará la atención individual de las niñas y los niños.

El cuidado educativo implica la sensibilidad de los educadores para responder a las demandas de las infancias. Se intenta así favorecer la comprensión y posibilitar el establecimiento de relaciones entre los contenidos que se seleccionan, sin demarcar límites rígidos. Permitiendo integrar y conectar, de modo de favorecer el conocimiento y la comprensión de la realidad como un todo dinámico y complejo, fundamentalmente, de manera articulada.

En el desarrollo que venimos compartiendo hay dos acciones que consideramos fundamentales ya que dan sentido a la tarea educativa. Deben ser pensadas y organizadas cuidadosamente: ellas son el **Juego** y la **Exploración**.

Ambas deben ser privilegiadas a la hora de pensar las propuestas didácticas para bebés y niñas/os pequeñas/os. Sin embargo, es imprescindible diferenciarlos.

Durante el juego, la mirada está puesta en la acción: en lo que la niña o el niño puede hacer con el objeto al transformarlo al servicio de sus necesidades. Aquí, el objeto es quien permite desarrollar la acción.

Cuando hablamos de exploración, lo central es el objeto: la mirada está puesta en él. La acción está al servicio del objeto. Tirarlo, chuparlo, morderlo, hacerlo rodar posibilita conocerlo.

Elinor Goldschmied, pedagoga e investigadora inglesa, nos presenta dos modalidades de juego para las/os bebés y niñas/os más pequeñas/os: la canasta del tesoro y el juego heurístico. La primera remite al momento en que un bebé puede sentarse y le ofrecemos materiales que ella/él misma/o elegirá y sacará de una canasta o recipiente contenedor. Estos materiales, en lo posible, serán de uso cotidiano y hechos con materiales naturales. Invitamos a mirar el siguiente video para ejemplificar lo dicho y compartir las acciones de las y los pequeños:



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=aavCuKmMvc>

Otra posibilidad de juego que Goldshmied nos presenta para las niñas y los niños es el Juego Heurístico. Esta modalidad es para niñas y niños que ya han adquirido la marcha y tienen de uno a dos años.

La propuesta es diferente: alude a las posibilidades de desplazamiento, y, fundamentalmente, a la oportunidad de establecer relaciones entre los objetos ofrecidos por lo que la selección tiene que ser cuidadosamente realizada. Poner en relación implica acciones más complejas: ensartar, colocar dentro de, enhebrar, sacar, apilar. Estas acciones promueven situaciones que ofrecen la posibilidad de observar detalladamente, por parte del educador, y brindan la oportunidad de evaluar los avances de las niñas y los niños. Es por esto que la organización de los materiales estará a cargo de la docente quien, considerando estas condiciones necesarias, armará en bolsas, los distintos grupos de materiales seleccionados y separados por clase. Este ofrecimiento implica una tarea previa intencionada, planificada, no azarosa.

Invitamos a ver el siguiente video de desarrollo de un juego heurístico de la Mediateca Educa Madrid. Podrán observar, no solo el tipo de materiales organizados para ello, sino también las acciones que las niñas y los niños desarrollan con estos.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=EL1XvNhborc>

A modo de cierre

Hemos realizado un recorrido breve pero intenso en cuanto a las propuestas que desarrollamos en el jardín maternal. Planteamos las características de las relaciones que se ofrecen a las y los bebés y niñas/os pequeñas/os y a sus familias desde las instituciones que se ocupan de la educación de nuestras infancias más pequeñas.

También ofrecimos algunas conceptualizaciones que están directamente vinculadas con las propuestas que se piensan y organizan para las niñas y los niños según sus características de desarrollo y que les permiten ir “conociendo el mundo”.

Sin embargo, consideramos que no podemos “cerrar” esta segunda clase sin resaltar un aspecto esencial sin el cual el jardín maternal perdería su condición educativa: el rol y la tarea que lleva a cabo el docente.

En el jardín maternal, el docente es un *ser en disponibilidad* física, afectiva y socialmente. ¿Por qué decimos esto? ¿Es acaso solo el docente de este ciclo el que requiere de esas características?

Sin dudas, y sin temor a parecer demasiado drásticas en el planteo, la respuesta es *no*. Sin embargo, en este ciclo es condición imprescindible.

La apertura al otro, la continuidad de presencia, la comprensión de las situaciones que se presentan cotidianamente –y que afectan a veces a las y los pequeños– requieren de una receptividad y conocimientos específicos para la enseñanza: con respeto y compromiso por la tarea asumida que, no olvidemos, muchas veces implica 6 u 8 horas diarias de tareas continuas.

La observación sistemática, la oferta de espacios de juego contruidos detalladamente, la realización de acciones conjuntas con las y los pequeños para mostrar *cómo se hace*, la voz que va estableciendo un soporte en la construcción subjetiva del bebé, niña y niño pequeño; el compartir expresiones mutuas de afecto, con la palabra, pero también con la mirada y el sostén corporal; las demandas de atención individual y exclusiva de las y los niños pequeños, somete muchas veces a los docentes a cargo de altas exigencias, ya que las y los niños pequeños dependen del sostén de las personas adultas que los educan y cuidan.

Sin embargo, la tarea del docente de maternal es altamente gratificante ya que es el espacio donde se van produciendo los progresos más importantes en el desarrollo. Desde el reconocimiento del rostro de la persona que educa, el reconocimiento de su voz, la adquisición de diversos modos de comunicación, el habla, el sostén y la marcha, la adquisición de aprendizajes que están relacionados con la alimentación, hasta el disfrute de entonar una canción, escuchar un relato o compartir un juego con las manos lleva a quien enseña en maternal a participar y compartir con las familias procesos y recorridos de aprendizaje maravillosos.

En la próxima clase, profundizaremos sobre algunos aspectos que fortalecen las prácticas cuando enseñamos. Pondremos en diálogo cuáles son actualmente los irrenunciables de la enseñanza en el Nivel Inicial y, en este sentido, haremos foco en la relación entre jugar y enseñar, pensando en el valor cultural e histórico del juego.

Bibliografía

Labarta, L. (2017). Una vieja tensión para pensar la educación maternal hoy: Educar y cuidar El derecho a la educación desde los 45 días. *Revista Fénix* N.º 66. Dic. 2017. Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/xe10vxn>

Bibliografía de referencia

Goldschmied, E.- Jackson (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata. Disponible en: <https://qdoc.tips/educ0a3-pdf-free.html>

Kaufmann, V. (2016) *Primera infancia. Panoramas y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires: Aique.

Malajovich, A. (2107) *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Revista voces en el Fénix (2017). La edad de oro. N°66. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Soto C. y otras (2008) *Pedagogía de la crianza*. Buenos Aires: Paidós.

Créditos

Autores: Liliana Labarta y Carla Solzona

Cómo citar este texto:

Labarta, L. y Solzona, C. (2022). Clase 2: Enseñar en el jardín maternal. La enseñanza en la educación inicial: Experiencias, reflexiones y desafíos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 4: Experiencias, reflexiones y desafíos

Clase 3: Cuando enseñar es la tarea

Quiero tiempo pero tiempo no apurado, tiempo de jugar que es el mejor.

María Elena Walsh

Introducción

Queridas y queridos colegas:

Les damos la bienvenida a la clase 3. En las clases anteriores, hemos recorrido aspectos teóricos de la didáctica del Nivel Inicial. También abordamos algunas claves para pensar la enseñanza para niñas y niños de 45 días a 5 años. Les proponemos ahora “sumergirnos” en un campo que es prioritario para todas y todos los que trabajamos con las infancias: el juego.

Sin embargo, antes de hacerlo, vamos a retomar el análisis dialogando con ustedes sobre lo que consideramos irrenunciable en la enseñanza de la primera infancia, para luego sí reflexionar sobre el juego y sus características en el nivel inicial.

En la primera clase nos preguntamos qué entendemos por didáctica actual en el Nivel Inicial. Hablar de didáctica es hablar de enseñanza y, en este sentido, nos parece importante profundizar y analizar cuáles son los aspectos imprescindibles, irrenunciables a la hora de pensar propuestas de enseñanza para nuestras niñas y nuestros niños.

Es clave reflexionar, debatir y dialogar sobre las prácticas de enseñanza, buscando interpelar lo cotidiano. De esta manera, descubrimos que preguntarnos por la organización del **espacio**, de los **agrupamientos**, del **tiempo** y los **materiales** (temas propuestos en la clase uno) forman parte de estos aspectos irrenunciables.

Pensar la enseñanza implica tomar decisiones, implica posicionarse, implica reconocer a nuestras niñas y niños como sujetos con derecho a una educación de calidad. Sabiendo que toda acción que llevemos adelante, va a dar cuenta de cómo pensamos a las infancias.

Por lo dicho, no hay duda que en el jardín maternal y en el jardín de infantes se enseña con una intencionalidad pedagógica, en tanto los/as docentes seleccionan y organizan la enseñanza sistemáticamente.

Hablar de didáctica hoy, conlleva —entre otras cosas— poner en diálogo los irrenunciables que nos permiten reflexionar sobre qué sucede cuando enseñamos. Qué sucede cuando acompañamos la construcción de aprendizajes en base a los “objetos de enseñanza”, contenidos propuestos para nuestro nivel.

Y en este punto son los y las docentes quienes deben abrir distintas puertas que permitan el ingreso a la cultura. De eso se tratan los contenidos: saberes culturales seleccionados y puestos al servicio de las alumnas y los alumnos para ampliar su universo cultural.

En el nivel inicial, los contenidos no tienen un valor en sí mismos, sino que son instrumentos que van a posibilitar comprender la realidad.

Cuando realizamos una experiencia directa, al abordar una unidad didáctica, una visita a un museo, a la panadería del barrio, o a la plaza, necesitamos de los contenidos matemáticos para poder contar las medialunas que compramos o requerimos del saber histórico para comprender por qué los grupos de originarios vivían en un determinado lugar y de una forma particular. También requerimos de las prácticas del lenguaje para relatar lo que hemos aprendido y enunciar los objetos por su nombre, solo por mencionar algunos ejemplos.

Es muy importante que la realidad se presente en toda su complejidad, permitiendo establecer un sistema de relaciones que posibilite conocerla tal como es.

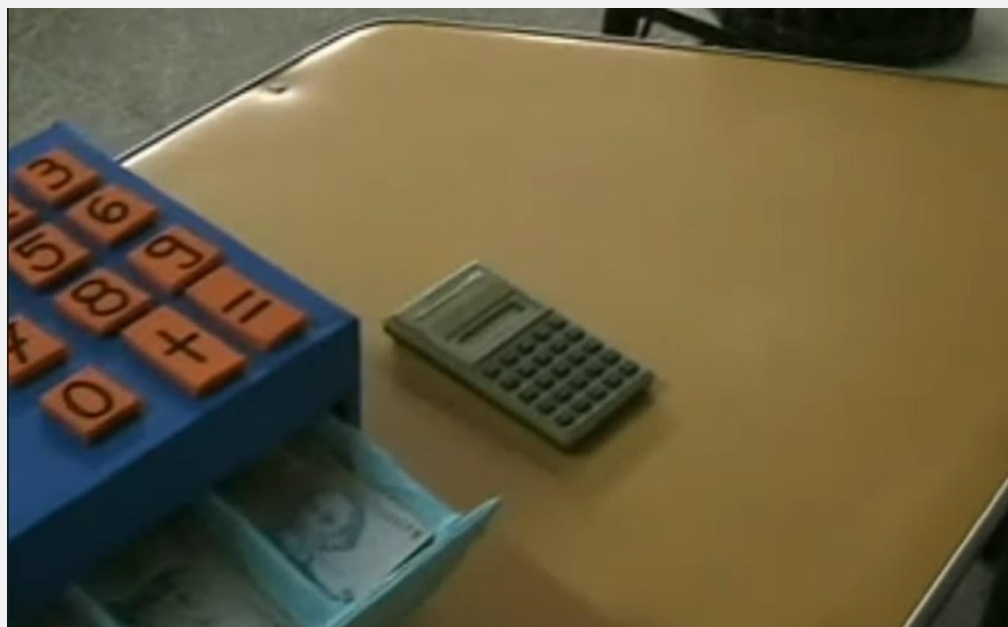
Dada la particularidad del Nivel Inicial, es necesario generar propuestas integrales y equilibradas. Esto no implica forzar relaciones, ni presentar situaciones aisladas y simplificadas. Más bien conlleva poner la lupa: realizar un recorte de la realidad que nos interese conocer, haciendo foco en algún aspecto que consideremos necesario profundizar para favorecer, en las niñas y los niños, el conocimiento del mundo.

A modo de ejemplo las y los invitamos a mirar el siguiente video que nos permite profundizar en estos elementos que consideramos irrenunciables y que desarrollan prácticas de enseñanza: trabajando con modos de organizar los grupos de niñas/os de forma particular, usar los espacios

compartiendo con otras organizaciones sociales que no remiten solo al jardín de infantes y estableciendo relaciones que posibilitan comprender una realidad particular.



Veamos entonces una experiencia de desarrollo curricular: la panadería de San Jorge.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=xjYGXAkMRJ4>

Esta experiencia tensiona algunas concepciones que, no por arraigadas en el nivel son siempre de “buena enseñanza”. ¿Los grupos “homogéneos” son válidos solo porque los niños tienen edades similares?, ¿la propuesta de actividades para todos iguales y en el mismo momento son siempre oportunas?, ¿el espacio de la sala es el único posible para enseñar y aprender? ¿Las salidas del jardín a lugares que solo permiten ver y observar, son las más potentes en cuanto a la riqueza que ofrecen?

Como verán, las preguntas son muchas y necesarias para interpelarnos, para pensar colectivamente, para tomar decisiones. En definitiva, para atrevernos a poner “en jaque” nuestras prácticas y animarnos a probar. Creemos que ese es el gran desafío y las/los invitamos a ello.

¿Y el juego dónde está?

Por su valor cultural e histórico, el juego es otro de los irrenunciables cuando ponemos en diálogo la enseñanza. Las relaciones entre esta y el juego han sido tema de debate a lo largo de la historia del Nivel Inicial. Por eso, volvamos a hacernos preguntas:



¿Nacemos sabiendo jugar o a jugar se aprende?

¿Quién o quiénes enseñan a jugar?

¿Se aprende jugando? Y en tal caso, ¿qué se aprende?

En nuestros jardines ¿se juega por jugar?

¿Por qué las niñas y los niños muchas veces reclaman “cuándo vamos a jugar”?

¿Todo lo que se hace en el jardín de infantes es juego? ¿o se hace jugando?

Para seguir construyendo una mirada que hace foco en el juego como contenido de enseñanza leamos la siguiente cita de Ana Malahovich:



Creemos que la alianza del juego con la didáctica se funda en los objetivos originarios del jardín de infantes. El nivel inicial representa el ingreso de la infancia en la institución escolar y, por lo tanto, es un espacio donde los niños deben adquirir la nueva cultura propia de la escuela, base para sus aprendizajes posteriores. Esta tarea de socialización en las normas institucionales fue, hasta hace pocos años, la tarea primordial del nivel y, por lo tanto, era necesario buscar un modo de "hacer digerir la amarga medicina" que implicaba convertirse en alumno. El juego fue en este sentido un aliado estratégico para "endulzar" los difíciles aprendizajes o la "golosina" que premiaba los esfuerzos realizados.

Durante mucho tiempo se concibió al juego como un medio para enseñar, como una estrategia metodológica. Sin embargo, hoy sabemos que esto no es así. Si bien el aprendizaje puede ser lúdico, y pensado como un momento placentero, no todas las actividades “son juegos”. Si bien estas propuestas pueden tener algunos puntos en común con el juego no comparten la totalidad de su caracterización.

Pero entonces, ¿a qué llamamos verdaderamente juego?

Para que haya juego tiene que haber acuerdo entre las personas dispuestas a jugar, tiene que haber consenso. A su vez, siempre hay reglas, tiempos y espacios determinados y un grado de incertidumbre. Es decir, podemos saber cómo se inicia un juego, pero no cómo continuará o qué matices adquirirá en su transcurso.



En el juego se enarbola la **libertad de elección**:

- ¿A qué jugamos?
- ¿Cómo jugamos?
- ¿Con qué jugamos?
- ¿Con quién lo hacemos?

Consideramos que este es el verdadero juego.

Durante las situaciones de juego, el/la docente puede intervenir desde una mirada observadora y también participar cuando la situación así lo requiera, pero esto no lo supone “como un jugador más” porque no participa desde sus propias fantasías; sino como un facilitador, sin fijar estructuras determinantes y limitantes.

Podemos decir, en consecuencia, que el juego espontáneo y las situaciones de aprendizaje con rasgos lúdicos, son cuestiones distintas.

Ahora bien, si a jugar se aprende, esto significa que a jugar se enseña, pero: ¿cómo enseñamos a jugar?

Comencemos afirmando que el juego es el resultado de una construcción cultural y social.

Es importante pensar que desde bebés hay acciones lúdicas. Los primeros juegos siempre son corporales, y es allí donde debe haber una persona adulta disponible que vaya significando estas situaciones. Por lo general, esos juegos no se programan con anticipación, pero sí hay acuerdos que se van concretando a partir de actitudes, movimientos.

Para jugar siempre se necesita de otro interactivo. En este sentido, el rol docente es clave.

Entonces, ¿qué puede hacerse desde la enseñanza? ¿Qué tiene que hacer el/la docente?



- Planificar detalladamente tiempos de juego libre (en espacios internos y externos): el juego es libre para el niño, pero nunca para el maestro.
- Seleccionar contenidos, materiales, espacios y colaborar en las formas de agrupamiento.
- Dar lugar al desarrollo de juegos de todo tipo: de construcción, de mesa, al aire libre, en diferentes sectores de la sala y espacios del jardín.
- Realizar propuestas que convoquen al juego en sectores y al juego dramático. Este último es el juego por excelencia: creando escenarios, disponiendo objetos de acuerdo a su intencionalidad.
- Propiciar espacios en los que puedan tener lugar juegos motores.
- Promover climas que faciliten la expresión, la organización y el uso de variados materiales.
- Estar disponible y colaborar cuando sea necesario.
- Observar críticamente y con intención pedagógica la situación de juego.

Retomando lo abordado en la clase anterior vemos que, para concretar momentos de juego, va a ser clave cómo cada docente favorezca la organización de los grupos, del espacio y seleccione los objetos con intencionalidad didáctico-pedagógica.

Aquí pensamos que no solo se juega con juguetes. Incluso hay juguetes que no siempre convocan al juego. No podemos perder de vista que, en este tipo de elecciones previas, vamos a determinar que se pueda “poner en juego” también el desarrollo de la creatividad de niñas y niños.



Podemos decir entonces que el juego:

- Promueve el desarrollo de la creatividad, la autonomía y la imaginación.
- Favorece el desarrollo de la ficción, la planificación, la atención focalizada, la regulación emocional y la resolución de problemas.
- Permite entablar relaciones interpersonales y entrar al mundo común de la cultura, como también canalizar en forma lúdica acciones prohibidas (Daniel Calmels, 2021).
- Resolver situaciones problemáticas que no tienen posible solución fuera de la fantasía.

Para continuar profundizando, pero también trayendo algunos saberes que acompañan este análisis, veamos la siguiente imagen interactiva, en la cual se presentan distintos tipos de juego:



<https://view.genial.ly/6276dd1e486b550013ec353b/interactive-content-lista-triángulos>

Sería interesante preguntarnos a partir de cada uno de los tipos explicitados: ¿De qué modo los promovemos en nuestras salas? ¿Qué tiempo le ofrecemos a nuestras niñas para el desarrollo de estos? ¿Con qué materiales acompañamos ese desarrollo?

Por todo lo trabajado hasta aquí, decimos que el juego tiene un lugar preponderante en el Nivel Inicial como contenido a ser enseñado.



Los/as invitamos a ver el siguiente video, donde Patricia Sarlé plantea ideas claves sobre el juego en la escuela:



Enlace: <https://youtu.be/vPI0f-WavgA>

Sarlé nos ofrece una muy buena síntesis de lo que implica jugar y también un aspecto fundamental que es la intervención docente en el momento del juego y del jugar.

Podríamos seguir profundizando, seguramente nos quedamos con ganas de más. Por eso, este no es un nuevo final de clase, sino como hemos dicho, es el inicio de un trabajo personal y colectivo sobre qué implica el juego y jugar en el Nivel Inicial.

Hemos planteado algunas claves, hemos abordado la enseñanza y nos queda una última propuesta en la clase 4, que nos llevará a trabajar con un contenido que muchas veces nos tensiona y complejiza nuestras acciones como enseñantes: el currículum.

¡Continuaremos en la clase 4!

Bibliografía

Calmels, D. (2021). *El decálogo del jugar*. Colección Canto Rodado. Dirección de Educación Inicial de la Prov de Bs As. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=RWj_XaCxNKM&t=52s

Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos del Nivel inicial*. Capítulo 9: El juego en el Nivel Inicial.

Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://mimanualparanivelinicial.files.wordpress.com/2018/03/55el-juego-en-el-nivel-inicial.pdf>

Bibliografía de referencia

Brougere, G. (2020). *Juego y educación*. Buenos Aires: Prometeo.

Sarlé P. (2006). *Enseñar el Juego y Jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://educaciondiferencialpucv.files.wordpress.com/2016/07/ensenar-el-juego-y-jugar-la-ensenanza.pdf>

Scheines, G. (1985). *Los Juegos en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba.

Valiño, G. (2016). *Experiencias de Juego en el Nivel inicial. Orientación para ampliar las propuestas*. Dirección de Educación Inicial de Chubut. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=v-7vxfBqe1Q>

Valiño, G. (2016). *Experiencias de Juego en el Nivel inicial. Orientación para ampliar las propuestas*. Dirección de Educación Inicial de Chubut. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=v-7vxfBqe1Q>

Créditos

Autores: Liliana Labarta y Carla Solzona

Cómo citar este texto:

Labarta, L. y Solzona, C. (2022). Clase 3: Cuando enseñar es la tarea. La enseñanza en la educación inicial: Experiencias, reflexiones y desafíos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 4: Experiencias, reflexiones y desafíos

Clase 4: El currículum como marco de referencia y declaración de principios

Llegamos a la cuarta y última clase, pero no es el final sino el inicio de una mirada diferente sobre los aspectos trabajados para el nivel.

Es por eso que nos parece muy importante abordar dos temas que consideramos esenciales a la hora de profundizar la enseñanza. Estos son: el currículum y la evaluación. Para trabajarlos, nos hemos propuesto promover el análisis del currículum como proyecto político pedagógico, profundizando en sus componentes. Además, creemos que, en relación directa con ello, el análisis de algunos problemas actuales de los procesos de evaluación en el Nivel Inicial debe ser profundizado.

Las invitamos y los invitamos a adentrarnos en estos aspectos fundamentales para el jardín de infantes y maternal.

¿De qué hablamos cuando hablamos de currículum?

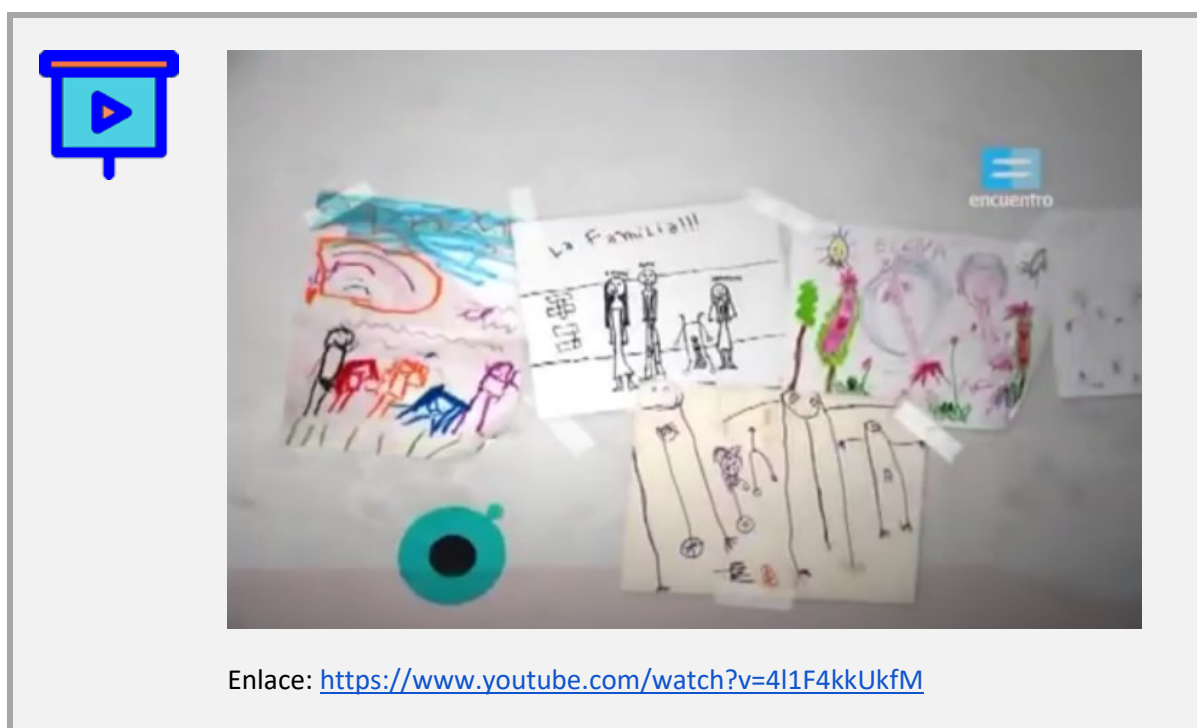
Responder esta pregunta es abrir la puerta a un campo de tensiones, multiplicidades y batallas, ya que estamos ante un concepto tan polisémico como político.

Al hablar de currículum, necesariamente tenemos que aclarar en qué sentido empleamos el término; ya que, a lo largo de la historia, se ha intentado definirlo de diversas maneras. Veremos entonces que detrás de cada definición podemos vislumbrar cómo se piensa la educación, la enseñanza, el aprendizaje, e incluso al docente y al alumno/a.

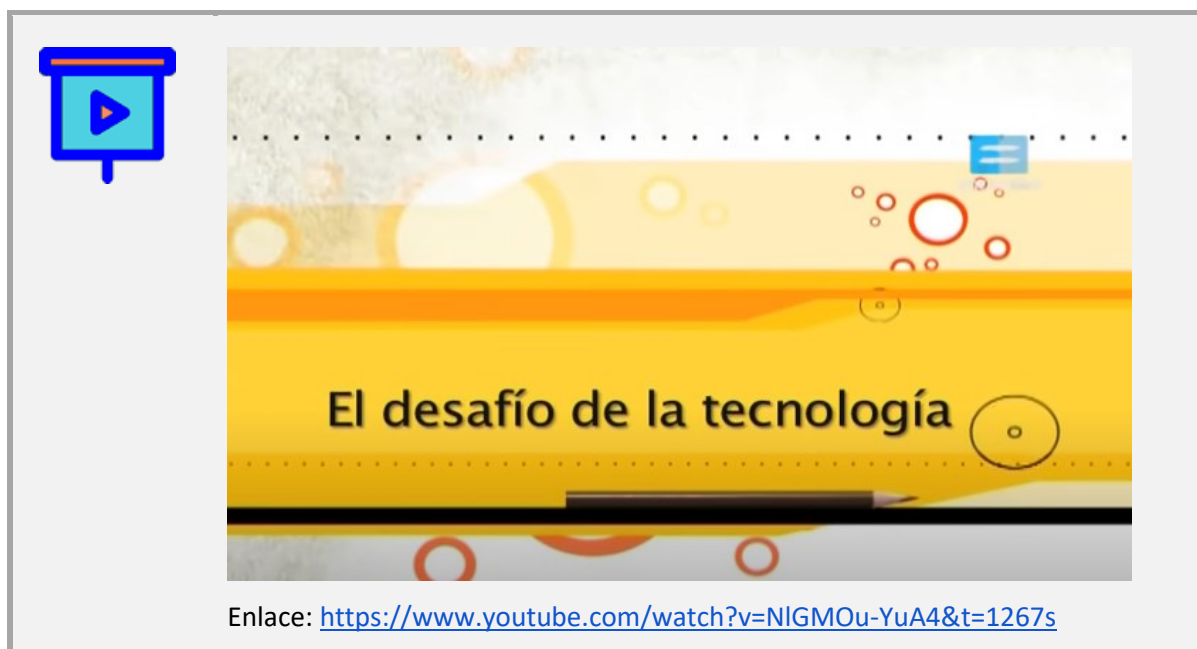
El currículum en tanto producción cultural se ve atravesado por prácticas sociales, políticas y económicas. Sin embargo, cuando en nuestros jardines se habla de currículum, suele quedar atado al “texto”. Es decir, al diseño curricular: se asocia el concepto solo con el documento, con lo prescripto.

Esto nos invita a recorrer el planteo de Flavia Terigi (1999). La autora señala que, si consideramos el currículum sólo como un documento, la responsabilidad de quienes diseñan se circunscribe a modificar textos escritos, lo cual compromete cualquier aspiración de mejora.

Para poder profundizar en algunas cuestiones sobre la teoría curricular veamos un breve video en el que Inés Dussel, educadora argentina contemporánea, a través de Canal Encuentro, pone a disposición de todas y todos aspectos fundamentales del currículum:



Para ampliar la mirada también sugerimos abordar este video de *Explora Pedagogía* de Canal Encuentro:



Mucho por pensar, mucho por discutir colectivamente... ¿Verdad? Pero algo no podemos perder de vista y es que la manera en que se elabore el diseño va a depender del modo en que se concibe el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Va a depender de un posicionamiento político e ideológico acerca de lo educativo. Pero también de la teoría curricular desde la que nos enfocamos. En el Nivel Inicial, en nuestro país, la historia curricular nacional remite a la década de 1970. Anteriormente no se había desarrollado un diseño curricular para jardines de infantes. Así lo explica un documento del Ministerio de Educación de la Nación:

Los Documentos Curriculares Nacionales para la Educación Inicial se escribieron en diferentes momentos de la historia del nivel, su resultado es una combinación de determinadas concepciones de época (educación, niñez, prácticas, contenidos de enseñanza, etc.), que responden a determinado marco legal, elaborados mediante diversos dispositivos, con distintos niveles de participación y una lógica que debe ser mirada desde esta perspectiva contextualizada. Cabe resaltar que se reconocen los aportes de las jurisdicciones a través de sus diseños curriculares dado que éstos provocaron cambios cualitativos en las perspectivas pedagógica y didáctica en todo el país. Sin embargo, no es intención de este documento desarrollar un trabajo exhaustivo sobre los mismos, sino que la referencia se limita a la producción curricular nacional. Presentamos a continuación los documentos curriculares nacionales para la educación de los niños menores de 6 años, de acuerdo con los fines de este texto abordaremos algunas de sus características. Dichos documentos son:

- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Nacional de Educación 1972 - Currículo para el Nivel Pre-Escolar.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 1994 - CBC Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 2004 - NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial.

A partir de estos marcos referenciales, en los diferentes momentos de la historia del nivel, cada jurisdicción, más tarde o más temprano, ha ido elaborando su propio diseño curricular para jardines de infantes y muchas provincias también para jardines maternos.

Los diseños curriculares garantizan el derecho universal a la educación reconociendo y valorando, desde una perspectiva intercultural, la diversidad que caracteriza a los sujetos y a los grupos sociales. Así lo explicita Dussel en el video y, como dice claramente Zabalza, *el currículum es una carta de derechos* en el sentido de posibilitar una educación común para todas las niñas y todos los niños de cada provincia en el caso de nuestro país.

Como mencionamos líneas arriba, muchas veces se asocia el concepto de currículum con “el documento” con el cual “**debemos**” trabajar o a partir del cual “**tenemos que**” enseñar.

Tanto el “debemos” como el “tenemos que” nos dan la idea de lo obligatorio. Es decir, en términos de teoría curricular, de lo **prescriptivo**. En este sentido, el currículum es una prescripción a seguir: nos indica qué se enseña en las salas, en las aulas de las instituciones educativas y también nos da un marco de fundamentación y de orientación para hacerlo. Nos indica: “la intencionalidad expresada en un cuerpo de especificaciones normativas para ser cumplimentadas en la práctica”. Esta expresión de Contreras Domingo (1990) nos remite a recordar que la enseñanza es una actividad desarrollada en instituciones educativas, planeada sistemáticamente. Es decir, hay una voluntad e intención para decidir qué forma tomará esa enseñanza.

Sabemos que el currículum es un marco regulatorio y que, por esto mismo, es indicador del derecho a la educación para todas/os las/os alumnas/os del sistema, ya que ofrece las mismas oportunidades de aprender.

Sin embargo, en los jardines y en las escuelas en general suceden muchas más cosas relativas a la enseñanza y al aprendizaje de las que se prescriben en el currículum. En este sentido, también se ha

dado en definir al currículum como “todo lo que ocurre en las escuelas” (Terigi, 1999). En este caso la amplitud es tal que no siempre nos ayuda a comprender su especificidad.

Otra cuestión a considerar es que el currículum es una **selección de cultura**, ya que es imposible enseñar todo el recorrido que las diferentes disciplinas y campos de conocimiento han construido hasta nuestros días. Por eso: especialistas, equipos técnicos, teóricos y académicos, directivos y educadores convocados en las distintas gestiones educativas toman decisiones respecto de la selección que se llevará a cabo, como también de la fundamentación que determinará el enfoque del diseño curricular. Así mismo, también es verdad que cada docente toma decisiones y selecciona en función de sus saberes, experiencias y conocimientos sobre un área u otra. Entonces, ese currículum que efectivamente se enseña es el **currículum real**.

A partir del planteo del **currículum prescripto** y del **currículum real** podemos, debemos y necesitamos incorporar una temática fundamental para la teoría curricular –imprescindible para poder comprender lo que ocurre en las salas y esencialmente en nuestra práctica de enseñanza, que ha ido tomando fuerza a partir de las últimas décadas–: El **currículum oculto**.

El **currículum oculto** es el que, sin ser conscientes, desarrollan docentes y alumnas/os en las salas. Basados en costumbres, representaciones, valores y actitudes, los cuales reproducen: miradas, ideologías y procesos culturales que evidencian relaciones de poder –existentes en la sociedad y que se prolongan en el sistema educativo–, ya que las instituciones escolares son construcciones sociales e históricas que, lejos de ser objetivas y neutrales, reproducen modelos sociales existentes.



En Síntesis:

Se han planteado tres tipos de currículum:

- Currículum Prescripto: lo que se debe enseñar
- Currículum real: lo que efectivamente se enseña en las salas
- Currículum oculto: lo implícito, no consciente, pero también enseñado



Para profundizar, les proponemos leer un cuento de Helen Bluckey: *La flor roja de tallo verde* y reflexionar luego, tomando como disparadoras, las siguientes preguntas:



¿Qué enseñamos cuando enseñamos? ¿Solo enseñamos lo prescripto o aquello que tenemos intención real de enseñar? ¿Cuántas veces nos detenemos a revisar y analizar nuestras prácticas de enseñanza? ¿Qué relación tienen estas con el currículum?

Habiendo abordado algunos tipos de currículum (prescripto, real, oculto), se hace preciso mencionar que, al entrar al campo curricular, podemos diferenciar dos etapas. Por un lado, la que tiene que ver con el **diseño curricular** (dentro de la cual vamos a encontrar al currículum explícito, prescripto), y, por otro lado, la vinculada al **desarrollo curricular**.

Esta última hace referencia a lo que acontece en el proceso de puesta en acción del currículum en la realidad escolar: en las salas. Este es el **lugar** donde efectivamente se desarrolla el currículum. Aquí se pone en evidencia el currículum real y el currículum oculto. Retomando el cuento, podemos preguntarnos: ¿qué enseña realmente la primera maestra mostrando cómo dibujar la flor roja de tallo verde? ¿cuál es su concepción de infancia de escuela y de aprendizaje? ¿qué considera que es enseñar? Tal vez podríamos trasladar estas preguntas a colegas, compañeras y compañeros de trabajo para seguir profundizando.

Avancemos un poco más...

Si nos focalizamos en la etapa del diseño, vale la pena preguntarnos: ¿qué incluyen los diseños curriculares?

En general encontramos los siguientes componentes:

Finalidades, principios y fundamentos	Son los marcos de referencia teóricos que dan cuenta de las concepciones de infancia, de enseñanza, de aprendizaje y, además, expresan los lineamientos en los que la política educativa inscribe al ciclo o nivel, en este caso, Inicial. Puede explicitarse también un enfoque histórico-político realizando un recorrido de las modificaciones del nivel en cada jurisdicción.
Contenidos	Todo currículum supone una selección y organización de los saberes culturales que serán transmitidos. Estos son los contenidos a enseñar. Pensar en los contenidos, implica previamente tomar decisiones en base a: ¿Qué seleccionar? ¿Quiénes construirán el currículum y respecto de qué cultura se hace la selección? ¿De qué modo organizar esta selección? La escuela legitima esos saberes. El currículum organiza y pone a disposición de los niños y las niñas el capital intelectual, expresivo y

	<p>técnico que constituye lo que se denomina tradiciones públicas. Los contenidos están organizados, en general, en función de la particularidad de los sujetos a los que va dirigido. En el nivel inicial los contenidos, como hemos dicho, son instrumentos para conocer la realidad, el ambiente con toda su complejidad.</p> <p>Podemos encontrarnos con diferentes decisiones en relación a qué se enseña, pueden ir desde el planteo de:</p> <p><i>Áreas de la conducta:</i> generalmente basados en los aportes de la psicología, siguen las líneas normalizadas del desarrollo en lo afectivo, lo social, lo intelectual y lo motriz</p> <p><i>Campo de experiencias:</i> Estructura ámbitos que enfatizan el hacer. Experiencias para la construcción de identidad y convivencia con otros, para el desarrollo corporal, para la expresión y la comunicación, para explorar y comenzar a indagar el ambiente.</p> <p><i>Áreas disciplinares:</i> Selección de saberes culturales de diferentes áreas: Matemática, Ciencias Sociales, etc.</p> <p><i>Campos de conocimiento:</i> Estructuran ámbitos de formación de diferente tipo (juego, formación personal y social), y permiten la articulación entre áreas (el ambiente natural y social).</p> <p><i>Competencias:</i> dirá Perrenoud (1997): “(...) es necesario trabajar sobre todo por problemas y por proyectos, por lo tanto, proponer tareas complejas, retos, que inciten a los alumnos a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades y hasta cierto punto a completarlos. Eso supone una pedagogía activa, cooperativa, abierta”.</p>
Orientaciones didácticas	<p>Refieren a un acompañamiento que se explicita en el currículum para colaborar con el desarrollo de este. Son la interlocución entre quienes pensaron y escribieron el documento y el docente. Proporcionan una mirada didáctica sobre los contenidos o saberes a enseñar, el modo en que fueron pensados para llegar a las/os niñas/os y las posibles formas de intervención.</p>
Criterios de evaluación	<p>Es un proceso de valoración, que brinda información sistemática sobre la propuesta curricular, su elaboración y su desarrollo. Ocupa un lugar preponderante ya que forma parte del proceso de enseñar y de aprender. Es un elemento que posee un significado particular ya que sirve a los efectos de validar y comprobar las propuestas didácticas, los procesos de enseñar y aprender y, además, fundamentalmente, los modelos vigentes en el sistema educativo.</p>

Todos estos componentes impactan sobre la organización institucional y los tiempos, el uso de los espacios y la forma en que se trabaja con los alumnos.

Para tomar como ejemplo, y a modo ilustrativo, las y los invitamos a ver una experiencia de desarrollo curricular que fue realizada hace algunos años. Sin embargo, creemos que la interpelación hacia nuestras prácticas, en relación con lo que enseñamos, se pone en valor a la hora de desarrollar el currículum más allá del tiempo.



Enlace: https://youtu.be/zBhCZSYt_jA

Es interesante seguir pensando sobre las propuestas de enseñanza y su relación con el currículum. ¿Qué se enseña? ¿De qué modo se desarrolla lo que se ha explicitado en el diseño curricular? ¿Qué relaciones ha posibilitado la propuesta? ¿De qué modo se mira el ambiente? ¿Y los contenidos? ¡Cuánto para pensar, cuánto para proponer! Esa es la intención: poder compartir ideas, animarnos a innovar y a realizar propuestas que enriquezcan a nuestras niñas y nuestros niños.

La evaluación

Para ir finalizando la clase, les proponemos adentrarnos en la evaluación.

Uno de los elementos claves del currículum es la evaluación. Leamos el siguiente fragmento de Miguel Ángel Santos Guerra (2017):



Comprender y realizar bien la evaluación constituirá un camino inmejorable para mejorar la práctica de enseñanza en las escuelas.

Miguel Ángel Santos Guerra

Esta frase deja ver entre líneas la complejidad que guarda todo proceso de evaluación. Elisa Spakowsky, especialista en evaluación dedicada a la educación inicial, nos va a decir que la evaluación es diagnóstica, formativa y sumativa. A la vez que, por supuesto, cada instancia irá ligada y en concordancia con el proceso de enseñanza.



Observemos el siguiente video donde se profundiza sobre las dimensiones pedagógicas y políticas de la evaluación desde una mirada crítica:



Spakowsky Elisa Prácticas de evaluación Nivel Inicial - 1.

Enlace: <https://youtu.be/4cBvRIYTvBE>

Luego de verlo podemos afirmar que, por un lado, la práctica de evaluación nunca es neutral; y, por otro, que esta tiene que brindar información que permita tomar decisiones. Es decir, **la evaluación no tiene un fin en sí misma.**

Si pensamos en la particularidad del Nivel Inicial vemos que, a diferencia de lo que sucede en otros niveles, la evaluación como certificación, calificación y la evaluación como práctica de enseñanza no implican un punto de intenso conflicto.

Sin embargo, como evaluar en el jardín maternal y en el jardín de infantes no supone completar boletines, o no tiene consecuencias graves de “certificación” se la suele considerar menos importante. Como dijimos, el jardín es escuela: en el jardín se enseña y, en este sentido, es clave reflexionar sobre las consecuencias de nuestras prácticas en los procesos de aprendizaje de nuestras alumnas y alumnos.

Pero ¿cómo podemos evaluar? ¿Qué instrumentos podríamos utilizar?

Daniel Brailovsky, en su libro *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*, nos propone distintos instrumentos. Entre ellos rescatamos la observación. Por ejemplo, darnos el tiempo de observar (con todos los sentidos) un momento de juego nos dará información sobre las trayectorias de las niñas y los niños. En otro orden, realizar videos para después mirar con detenimiento o armar agendas donde se detallen puntos sobre los cuales es clave poner énfasis, también puede enriquecer el proceso de evaluación.

El autor nos trae otra interesante reflexión en relación a la manera en que compartimos las conclusiones. Es decir, no es lo mismo evaluar que comunicar. Por un lado, evaluamos como parte del proceso de enseñanza y, por otro, compartimos la información que pudimos recoger. Sucede entonces que un informe no es “la evaluación”, pero sí nos va a permitir socializar. Por ello, siempre los informes redactados, abiertos, permiten detallar las particularidades, la singularidad del proceso de cada alumna/o y la mirada del docente sobre este (a diferencia de los informes con formato de grillas o cerrados).

En este sentido, y en el que venimos trabajando, es importante considerar que la evaluación es un proceso que nos posibilita también, fundamentalmente, repensar nuestras prácticas de enseñanza. Es decir, nos posibilita mirarnos, valorar qué enseñamos, de qué modo, para poder modificar nuestras acciones, nuestras propuestas didácticas.

A modo de cierre

Llegamos al final de la clase. ¡Qué intenso camino hemos recorrido!

Como dijimos al inicio esto es solo el comienzo: el puntapié para seguir pensando, poniendo en común, con pares, colegas, directivos y supervisores la enseñanza en el Nivel Inicial. Seguramente quedan muchas dudas, preguntas e interpelaciones. Esa es la intención. No pretendemos dar respuestas, sino, justamente, abrir la mirada al debate y la construcción colectiva. Creemos que de eso se trata justamente la educación.

Bibliografía Obligatoria

BRAILOVSKY, D.; LABARTA, L.; DESCALZO, M. Educación inicial: el curriculum como expresión de lo común. Debates em Educação, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 217–233, 2022. Disponible en: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12658/9658>

Spakowsky, E. (2010). *El diseño curricular, un campo de tensiones*. Revista Travesías didácticas. Número 8. Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/xe1n0n1>

Bibliografía de referencia

Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Contreras D. J. (1990). *Enseñanza, Currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el Nivel inicial*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Francia: J. C. Sáez editor.

Spakowsky, E. (2011). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial*. Santa Fe: Homo Sapiens.

Terigi, F. (1999). *Currículum*. Buenos Aires: Santillana.

Créditos

Autores: Liliana Labarta y Carla Solzona

Cómo citar este texto:

Labarta, L. y Solzona, C. (2022). Clase 4: El currículum como marco de referencia y declaración de principios. La enseñanza en la educación inicial: Experiencias, reflexiones y desafíos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)