

# **La gestión de la enseñanza desde el Primer Ciclo de la Educación Inicial**

---

**Documento n° 3/2014**

**Dirección Provincial de Educación Inicial**

**Subsecretaría de Educación**

## Índice

Introducción .....	3
Propósitos .....	4
El derecho a la educación desde los 45 días .....	5
La intervención docente.....	16
A modo de cierre .....	18
Bibliografía .....	19

# La gestión de la enseñanza desde el Primer Ciclo de la Educación Inicial

## Introducción

Este documento tiene el propósito de socializar las acciones que la Dirección Provincial de Educación Inicial (dpei) desarrolla en las instituciones educativas de Primer Ciclo de este nivel, enmarcadas en uno de los objetivos previstos en la planificación 2014: “Fortalecer las condiciones y la gestión de las instituciones educativas del nivel como unidad pedagógica desde 45 días hasta 5 años, a través de la conformación de equipos de trabajo y la socialización institucional”.<sup>1</sup>

A tal fin se desarrollaron durante el año 2013 asistencias técnicas en dos Jardines Maternales y en tres salas maternales que tuvieron como propósito fortalecer la enseñanza en el Primer Ciclo de la Educación Inicial, acompañar, orientar, reflexionar y construir colectivamente saberes en torno de la tarea educativa, y así dar continuidad a las acciones de desarrollo curricular que se iniciaron en el año 2012 con la presentación –en todas las regiones educativas de la Provincia– del Diseño Curricular para el Primer Ciclo (Resolución n° 4483/11).

Estas asistencias técnicas tuvieron continuidad en el año 2014 y los aspectos trabajados con los inspectores, equipos directivos y docentes se resumen en este documento.

<sup>1</sup> Equipo de especialistas que llevó adelante las asistencias técnicas: Mg. Liliana Labarta, Lic. Griselda Gaab, Lic. Margarita Vázquez. Equipo de la Dirección responsable de diferentes acciones relacionadas con Primer Ciclo: Asesora Ana Lucía Deladino, Asesora Silvia Wolodarsky, Prof. Haydé Yacznik, Pilar Berri y Prof. Patricia Garrelli.

Directora Provincial de Educación Inicial  
Prof. Adriana Inés Corral  
Directora de Gestión Curricular  
Prof. Vilma Pailos  
Directora de Gestión Institucional  
Prof. Mabel Corrado

## Propósitos

- Explicitar enfoques de enseñanza para la tarea educativa con niños desde los 45 días hasta 3 años.
- Establecer criterios didácticos para la organización de propuestas educativas.
- Orientar la organización de la enseñanza y las intervenciones docentes.
- Valorar la tarea educativa que realizan los docentes en las instituciones abocadas al Primer Ciclo de la Educación Inicial.
- Promover la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza.

Si bien los Jardines Maternales son instituciones con recorrido histórico en la jurisdicción, tanto en la gestión estatal como privada, otros formatos (salas maternales en el contexto de la Escuela Secundaria) constituyen experiencias creadas para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad y favorecer la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes padres, madres y hermanos que forman parte de este nivel educativo.

Estas salas multiedad concretan el derecho personal y social a la educación de los niños entre 45 días y 3 años. Este modo de organización de la Educación Inicial no es único en la oferta educativa provincial, ya que se cuenta además con sala de dos años en Jardines de Infantes, Escuela Infantil y Sala de Juego Multiedad,<sup>2</sup> y una propuesta no formal para niños que viven en contexto de encierro: “La Ronda”.<sup>3</sup>

Este recorrido permite consolidar la idea de que la educación posibilita enriquecer los contextos de vida de los sujetos, niños y bebés, a partir de las prácticas familiares, así como mejorar y ampliar sus repertorios culturales. Es necesario que el maestro ponga énfasis en la construcción de vínculos de confianza mutua entre los niños, sus familias y la escuela – en sentido amplio– para posibilitar la transmisión de modos de hacer y de ser,

<sup>2</sup> La Escuela Infantil y Sala de Juegos Multiedad, en el distrito de Malvinas Argentinas, es un Proyecto Educativo construido e implementado en el marco de un plan institucional, a partir de un convenio entre la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Dirección General de Cultura y Educación. Brinda educación a niños de 45 días a 5 años, en diversos turnos y horarios entre las 8 y las 22 horas. Se inauguró el 14 de Abril de 2010.

<sup>3</sup> “La Ronda” es un espacio de acercamiento a la literatura, el juego y los lenguajes artísticos que se desarrolla desde el año 2010 en la Unidad Penitenciaria n° 33 de La Plata. Está destinado a bebés y niños que viven en contexto de encierro, desde su nacimiento hasta los 4 años de edad. La propuesta se realiza a partir de un proyecto de extensión llevado adelante por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y es coordinado por la Mg. Claudia Molinari, en articulación con la Dirección Provincial Educación Inicial (dpei).

ya que éstos conforman los bienes culturales de la comunidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Los docentes seleccionan con criterios éticos, estéticos y didácticos situaciones de enseñanza que brindan variadas oportunidades para que niños y niñas amplíen su relación con el mundo cultural.

Para ello, se hace necesario pensar cuáles son aquellos aspectos que no pueden faltar en la previsión y puesta en marcha de las propuestas de enseñanza. En este sentido, se denominan condiciones “irrenunciables” estos modos de pensar las previsiones didácticas de cualquier nivel educativo, pero en el proceso de enseñanza del Primer Ciclo del Nivel Inicial tiene ciertas particularidades.

## El derecho a la educación desde los 45 días

El Diseño Curricular para la Educación Inicial, Primer Ciclo, plantea reconsiderar las funciones del Jardín Maternal: “En la actualidad esta institución constituye una instancia educativa en la que se reconocen las capacidades infantiles y se desarrollan orientaciones pedagógicas para impulsarlas” (dgcYe, 2012).

## La tarea pedagógica en el Jardín Maternal

Para pensar en el primer “irrenunciable” del Jardín Maternal –la tarea pedagógica– se hace necesario retomar algunos aspectos que, si bien han sido planteados en el Diseño Curricular para el Primer Ciclo, requieren de una profundización a la hora de desarrollar la tarea educativa: “Hablar de pedagogía de la infancia es entrar en un terreno donde nada es neutral, y que plantea sumergirnos en paradigmas que buscan espacios para desarrollarse y definirse, y lograr hegemonía dentro del campo del pensamiento y de las prácticas educativas en un determinado momento histórico” (Mayol Lavalle, 2013).

Nada es neutral. ¿Por qué adherirse a esta expresión? Porque pensar en educar implica tomar posturas y decisiones respecto del niño/bebé como sujeto de derecho; sobre la tarea de enseñar, con un compromiso de acción para ampliar el mundo cultural de los niños.

Aunque se ha hablado muchas veces de la relación entre educar y cuidar, se considera necesario explicitar con claridad cuál es en este momento histórico, político y social el paradigma a partir del cual se aborda la tarea educativa en el Primer Ciclo del Nivel Inicial.

Lejos de pensar el cuidado en el ámbito educativo como una tarea y una práctica individual de asistencia al niño, debe entenderse por el valor que tiene el atender a otro a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos. Las actividades de cuidado de los niños tienen un sentido educativo ineludible desde el momento en que se consideran sus posibilidades y se los deja de concebir como seres carentes. En el contexto de la escuela, lo distintivo son los propósitos que las actividades de cuidado persiguen, el modo y las condiciones en que las mismas se plantean.

Las acciones, las prácticas que se realizan en las instituciones educativas dan cuenta del modo en que una sociedad mira a la infancia. Alimentar, higienizar, favorecer y respetar el descanso de un bebé, de un niño pequeño, implica cuidarlo; estas tareas de cuidado benefician, sin duda, las condiciones necesarias para el desarrollo infantil y se convierten en “irrenunciables” a llevar adelante. Cuidar forma parte de las acciones responsables que un adulto pone al servicio de las jóvenes generaciones para protegerlas, favorecer y defender sus derechos, entre ellos el derecho personal y social a la educación.

El cuidado es condición necesaria para el desarrollo de los niños y niñas y para su bienestar, ya que necesitan del afecto y la protección que otros proveen para poder vivir y constituirse como sujetos. En este sentido, cuidar es dar respuesta, es estar comprometido con cada niño en particular y atender a sus necesidades; pero también y fundamentalmente, es apostar al niño, confiar en sus capacidades y posibilidades de aprender.

En el contexto escolar, cuidar a un niño, alimentarlo, higienizarlo, no es una tarea menor, no es una acción de rutina que puede realizar cualquier persona. Por eso es el docente quien debe hacerse cargo de esa labor; se trata de una actividad educativa porque implica enseñanza de formas, de saberes que la cultura a través del docente le ofrece al niño y constituye un momento importante para la construcción de vínculos entre ambos.



La construcción de vínculos a partir de la mirada, la sonrisa, la comunicación, el juego corporal y con objetos.

Entonces, ¿qué significa ofrecer posibilidades de aprender en los jardines y salas maternas? ¿Cómo se visualizan en las instituciones estas posibilidades? ¿Qué intervenciones realiza el docente en la institución maternal para ofrecer las mejores condiciones posibles y que los niños aprendan? ¿Qué contenidos tiene que aprender un niño en el Jardín Maternal? ¿Cuáles debe enseñar el docente? En este sentido, ¿hay contenidos prioritarios?

Se propone discutir, revisar, replantear al interior de las instituciones estos aspectos y, por qué no, generar nuevas preguntas. Para despejar algunas dudas vale mencionar el planteo del Diseño Curricular para Primer Ciclo de la Educación Inicial.

No existen en el Maternal actividades educativas que no impliquen acciones de cuidado y a su vez, todas las actividades de cuidado connotan un valor educativo. (...) desde la relación y el vínculo intersubjetivo que se establece con el docente, las posibilidades de diálogo -aunque éste no siempre sea con la palabra sino con el sostén y el seguimiento de la mirada-, la expresión del rostro, el tono de voz que acompaña las acciones que realiza el maestro, hasta la posibilidad que tiene el niño de comunicar al docente o a sus pares, lo que piensa y siente con gestos, posturas. Se puede favorecer la participación de los niños en la vida cultural en el momento de la alimentación, los juegos, las actividades exploratorias, hasta en la transmisión de hábitos, la organización de horarios, de los espacios y materiales. Se le otorga una importancia primordial a estos cuidados porque es en estos momentos cuando cara a cara con el adulto se establecen -entre ambos- profundos lazos afectivos. Es ésta una situación íntima, donde el adulto enseña

y el pequeño aprende a señalar, a reconocer, a expresar sus emociones y sus necesidades. Es por tanto una instancia educativa, es decir, una situación pedagógica (dgcye, 2011).

Por lo dicho, no se puede poner en duda que en el Jardín Maternal se enseña: se dan contenidos, saberes culturales puestos a disposición de los pequeños a través de acciones pensadas y planificadas. Es decir, el docente tiene intencionalidad pedagógica por eso selecciona y organiza la enseñanza, favorece la participación de los niños en experiencias variadas, en un entorno de afecto, genera la construcción de vínculos entre niños y adultos, entre niños entre sí y con las familias, en relación con el ambiente social y natural, con los objetos y los materiales.

A modo de ejemplo, cuando se piensa en enseñar a comer, a tomar la cuchara solo, si se entiende el uso de utensilios como un saber propio de la cultura, no solo se alimenta o realiza una acción de cuidado, sino que esta situación es en sí misma una acción pedagógica, un contenido explícito que el docente enseña al alumno.

En este sentido, comer sentados a la mesa, en una silla, con el plato apoyado en la mesa delante de cada niño, constituye un contenido de enseñanza ya que, debido a una cuestión cultural, habitualmente no se come en el piso ni sobre colchonetas; la práctica social es a la mesa y con utensilios.



Enseñar a comer como práctica social.

Se hace necesario explicitar que no se enseñan estas prácticas para luego dedicarse a lo pedagógico, esta acción de enseñar a comer solo, con la cuchara, es un contenido pedagógico en sí mismo en las instituciones educativas de Primer Ciclo.

En relación con lo abordado en el apartado anterior se pueden pensar algunos interrogantes que promuevan otras reflexiones en el contexto de las instituciones: ¿Qué aspectos podrían explicitarse en la planificación? ¿De qué modo se realizan estas acciones de enseñanza en la sala? ¿Qué lugar se le otorga al Diseño Curricular? ¿Qué sentido pedagógico se puede otorgar a las actividades de sueño, alimentación e higiene para evitar que se conviertan en rutinas sin sentido? ¿Por qué y cómo se desarrollan para que sean verdaderos momentos de aprendizaje? Dicho de otro modo, ¿qué aprenden los niños en esas situaciones? ¿Cuáles son las acciones didácticas –de enseñanza– que realiza el docente para ello?

## La organización del tiempo, los espacios, los materiales y los agrupamientos

Otro “irrenunciable” a la hora de enseñar en el Primer Ciclo es la organización del tiempo, los espacios, los materiales y los agrupamientos. El análisis de estos aspectos estructurantes de la tarea educativa puede realizarse en torno a la siguiente pregunta: ¿cómo construye el conocimiento el niño pequeño?

Esa construcción se logra en relación con otros, ya sean adultos o grupo de pares, y con los objetos. Estas relaciones se constituyen en situaciones de aprendizaje en la medida en que el niño pueda participar y actuar en ese medio. Vinculándose con los objetos, al accionar sobre ellos, con la participación en las prácticas sociales que le dan sentido, el pequeño descubre las características de los materiales y las posibilidades de su accionar sobre los mismos, lo que favorece además la construcción de su autoestima y el conocimiento progresivo de sus posibilidades. Los avances y descubrimientos que logra le posibilitan complejizar sus propias acciones.

Para que esto suceda los docentes organizan el espacio, piensan en las posibilidades y necesidades de los niños, organizan y proponen situaciones que provocan desafíos para los pequeños, crean escenarios diversos. Se prepara un ambiente que invita a quedarse, que invita a jugar.

La forma en que se ubican los muebles, las mesas, las sillas, los estantes, dan cuenta del modo en que se disponen los cuerpos en el espacio, es decir, ninguna forma de organización del espacio es neutral; éste conlleva un modo de disponer de los sujetos y también sus maneras de hacer y de relacionarse con los objetos que lo habitan, por lo tanto, de conocer el mundo.

El modo de pensar la organización del espacio por parte del docente da cuenta de la concepción de enseñanza a partir de la cual realiza sus propuestas. Es decir, si un

docente piensa que los niños son cada vez más autónomos en sus acciones, son ellos mismos quienes buscan los materiales o elementos de juego para el desarrollo de la propuesta. En este caso, la organización del espacio debe favorecer los desplazamientos, no interponer muebles u objetos que dificulten el acceso a los materiales; además de ubicarlos en sitios al alcance de los pequeños, que provoque, ofrezca e invite al juego.

Si se piensa en priorizar el trabajo en pequeños grupos, la organización del espacio y de los elementos que contenga tendrá necesariamente que ofrecer posibilidades de acciones múltiples, simultáneas y diversas: sectores o espacios habitables para cada uno de los grupos que ofrezcan diferentes propuestas de enseñanza.

Por otro lado, si se reconsidera lo dicho hasta el momento, el espacio está en relación con la propuesta y no a la inversa. La intencionalidad didáctica define la organización del espacio, o bien, dicho de otro modo, se piensa la acción pedagógica, su por qué, para qué y luego se organiza el espacio. En este sentido, el espacio se flexibiliza en función de la propuesta pedagógica.

Un mueble puede ser utilizado u ocupado para guardar objetos y materiales, o bien, para que sus estantes ofrezcan a los niños los objetos que posibilitan la exploración y el juego. Determinar para qué y por qué un mueble o estante está en ese lugar y no en otro lleva aparejada una decisión pedagógica: ¿oculta, guarda, protege objetos y materiales, o los ofrece a los fines educativos y de construcción de autonomía para esos niños?

Si los niños conocen en relación con los objetos y materiales, ¿cuál es el sentido de que estos estén lejos de su alcance? Cuando un docente guarda los materiales en lo alto, ¿guarda y protege solo objetos o también está guardando las posibilidades de conocimiento de los niños?

Estas son decisiones que deben tomar los docentes a la hora de pensar la enseñanza. Seleccionar y disponer al alcance de los niños variedad de objetos y materiales, así como anticipar sus posibles combinaciones implica prever la organización del espacio y tener en cuenta la propuesta didáctica que se desarrollará.

El docente ambienta sectores, varía la disposición del mobiliario y las posibilidades de su uso, a veces incluso, incorpora objetos nuevos, desconocidos; otras veces los niños se encuentran con materiales que ya conocen pero que pueden complementar con otros y así complejizar las acciones.

También el docente prevé otros sectores o espacios que quedan armados solo unos días o un momento del día, según la propuesta didáctica que ha pensado para esos niños. En cada caso es necesario considerar que no hay una única propuesta de juego sino varias simultáneas, de este modo los niños pueden elegir entre tres o cuatro opciones de juego.

A modo de ejemplo, en una sala de bebés se ofrece a los pequeños un sector con cajas grandes con ventanas donde puedan gatear, esconderse, aparecer y desaparecer; otro sector puede tener una caja o estante con diversos materiales: peines, cepillos, teléfonos, llaves, tazas y vasos, cucharas de madera, cucharones, entre otros; en un nuevo sector, cajas con pompones, pelotas pequeñas, cilindros de cartón, cubos de gomaespuma, de telgopor forrado, envases plásticos con tapa, etcétera; también se pueden incorporar en otro espacio sonajeros, mordillos y cuneros colocados en soportes sobre la colchoneta. Otro donde encuentren libros de tapa dura, de plástico, con sonidos –libros objetos–, así como publicaciones que aporten a la formación en contextos literarios.<sup>4</sup>

Espacio y materiales se combinan para ofrecer a los niños oportunidades de elegir, explorar, iniciarse en el guardado de materiales guiado por el docente. Las cajas con objetos en lo alto para proteger juegos y juguetes –práctica habitual– colocan al niño en un segundo plano y limitan sus posibilidades de conocer.



La organización del espacio y la selección de materiales favorecen el juego del niño.

<sup>4</sup> La exploración de libros, como opción de multitarea –así como en el marco de una actividad permanente, propuesta que no será desarrollada en este documento–, estará mediada por la intervención de los docentes, quienes podrán evocar lo trabajado en otras situaciones y propuestas didácticas en torno a los libros, cuya frecuencia fue prevista en la planificación. Formar lectores competentes requiere que los niños, desde pequeños, tengan la posibilidad de apropiarse de los libros, es decir, manipularlos, explorarlos, compartirlos con otros compañeros y escuchar al docente leer. De esta manera se ponen en juego múltiples lecturas y recorridos. El formato de la biblioteca deberá permitir la fácil visualización de las tapas de los libros, así como la autonomía por parte de los niños.

Dado el ritmo y las urgencias que implican las tareas en el Primer Ciclo del Nivel Inicial se pone en jaque la discusión sobre la organización y gestión del tiempo.

¿Cómo pensar el tiempo individual de cada niño en conexión con los tiempos del grupo? ¿Cómo considerar los tiempos particulares en relación a las demandas institucionales que en ocasiones apremian? ¿Cómo organizar los tiempos diarios en consonancia con los múltiples tiempos individuales, percibidos, aprendidos y vividos por cada persona en contextos socio-culturales y familiares diversos?

Éstas son solo algunas preguntas que surgen de la tarea cotidiana en las instituciones del Primer Ciclo y que no tienen una única respuesta sino que hacen anclaje en las particularidades, en la complejidad de lo diverso.

Cuando hablamos de tiempo, el pensamiento se dirige, de forma instintiva a lo que percibimos como puntos sólidos de nuestra organización temporal: el reloj, el calendario, la agenda, es decir a lo que normalmente definimos como tiempo físico (...) el día, la noche, las estaciones. El tiempo físico aparece pues como una variable del sistema de coordenadas en cuyo seno el ser humano se orienta en la vida, intervalos de tiempo regulares que ofrecen la posibilidad de medir y coordinar los movimientos y establecer el orden de sucesión... (Bondioli, 2011).

Sin embargo, estudios científicos más recientes niegan la idea de un tiempo homogéneo, igual y uniforme, en la actualidad se habla de un tiempo psicológico, heterogéneo y no mensurable de modo universal.

En este sentido, ¿por qué es necesario considerar estos aspectos a la hora de pensar en la educación de los niños pequeños? Porque en los primeros años de vida ese tiempo propio, individual, basado en los ritmos de necesidades internas, tiene que comenzar a coordinarse con los cuidados y condiciones del ambiente en el que el niño vive. Dicho proceso es una de las primeras conquistas para el bebé, lactante, adquisición de un ritmo de vida, de vigilia, de sueño, ritmo de comidas organizado para él por su ambiente social (Bondioli, 2011).

Entonces, pensar en favorecer el respeto por el tiempo individual y la organización del tiempo en los niños, implica pensar en un docente con propuestas y acciones para favorecer no solo la transmisión del tiempo físico, sino crear las condiciones para que se desarrollen experiencias de construcción del tiempo individual, ritmos y sucesiones, pero que también adquieran un sentido del tiempo compartido. La articulación temporal será ordenada y previsible pero no rutinaria, rígida o uniforme, que limiten el ofrecimiento

de experiencias variadas que transgredan el ritmo individual. Tampoco fragmentada ni urgente, que no respete la necesidad infantil de adaptarse a las distintas situaciones y propuestas. No debe ser homogénea, que deje de lado las diferencias individuales y desconozca el valor propio de la diversidad del ambiente escolar.

Las decisiones en relación con estos aspectos enunciados privilegiarán las necesidades de los niños, los procesos de construcción temporal individual y grupal para articularlos progresivamente en las instancias institucionales. Cada propuesta tendrá sentido en tanto garantice la experiencia individual y social del niño; supere el tiempo de espera inerte, esos momentos en los que solo transcurre el tiempo sin que haya propuestas ni posibilidades de conocimiento en relación con otros, adultos o niños, o bien, con los objetos del ambiente: “Es necesario implicar siempre que sea posible a los niños en la gestión del tiempo cotidiano ya que el recorrido hacia la autonomía pasa por una progresiva capacidad de hacer un uso consciente del tiempo cotidiano, individual y colectivo” (Bondioli, 2011).

En cada jardín y sala maternal el equipo escolar decidirá en relación a la organización del tiempo al considerar, por un lado, las necesidades de los niños y contextos familiares, y por otro, la organización del tiempo didáctico, con el propósito de sostener la continuidad y la progresión en los procesos de aprendizaje de los bebés/niños. Se buscará flexibilizar hacia horarios amplios en consonancia directa con el tiempo de funcionamiento establecido para cada institución en ese contexto y de acuerdo a la jornada laboral de los docentes.<sup>5</sup>

Es importante señalar que el momento de ingreso diario será también considerado en la planificación, ya que si bien el régimen es flexible forma parte de la propuesta educativa –en ella se incluyen juegos y otras actividades– que genera conocimiento mutuo y la constitución de lazos afectivos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje. Las docentes preverán propuestas que permitan dedicar tiempo a recibir individualmente a cada uno de los bebés/niños, al mismo tiempo que ellos se incorporarán a las diferentes propuestas de juego previamente planificadas sin que haya momentos inertes o de espera.

<sup>5</sup> En el ámbito de la jurisdicción, dadas las resoluciones de aprobación, cada institución maternal posee distintos horarios de funcionamiento, algunas lo hacen por ejemplo en jornadas de 6 horas, otras de 8 horas. Asimismo, están las que trabajan en horarios diurnos, jornada completa, o bien, turno vespertino.

## El juego

Otro de los “irrenunciables”, fundamental por su valor cultural e histórico en la educación inicial, es el juego: “El juego es una práctica social que se enseña y se aprende. La sabiduría de los pueblos ha creado este lenguaje cultural y lo ha ido transmitiendo de generación en generación; aprender juegos es adentrarse en lo valioso de la cultura compartida” (Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

Para pensar las acciones de enseñanza en el Primer Ciclo de la Educación Inicial es necesario otorgar centralidad a la planificación de propuestas de juego. Se hace necesario redefinir al juego como contenido a enseñar, ya que no es un rasgo natural de la infancia, pero además replantear que el verdadero juego lo es en tanto posibilite a los niños la posibilidad de elección del qué, cómo y con quiénes jugar (Malajovich, 2000).

En estas situaciones el docente prevé la incorporación de materiales que favorezcan la exploración, es decir el encuentro, acción y conocimiento por parte de los bebés y niños, de y sobre los objetos presentados, pero esta presentación implica seleccionar objetos que favorezcan acciones significativas y que posibiliten la recreación de situaciones cotidianas, enriqueciéndolas y complejizándolas.

Si el docente presenta envases de productos alimenticios vacíos, utensilios de cocina, elementos de peluquería –peines, rúleros, toallas, envases de productos de higiene, pinceles de tintura–, envases de remedios, estetoscopios, recetarios, sellos y lápices, ropa para vestirse y diferentes materiales que promuevan asumir diferentes roles, ofrecerá oportunidades de conocimiento del mundo a través de situaciones lúdicas que favorecen el juego dramático.



La diversidad de propuestas de juego permite que nuevas porciones del mundo puedan ser exploradas, conocidas y recreadas.

Es importante considerar que las propuestas de juego no pueden ser únicas, sino múltiples, simultáneas y variadas. Deben responder a los distintos tipos: juegos dramáticos, de construcción, tradicionales, de reglas convencionales. Por ejemplo, proponer dos o tres instancias entre las cuales los niños puedan elegir, ir y volver de aquellas que propicien la exploración de objetos (botellas tapadas con elementos adentro, envases con tapas para abrir y cerrar), hasta materiales que propicien el juego de “cómo sí”, con muñecos, cunas, mamaderas. Estos diferentes escenarios le permitirá deambular con la suficiente riqueza para que se promueva el aprendizaje.

La sala ofrecerá escenarios permanentes, por ejemplo, una biblioteca que permita visualizar las tapas de los libros, un sector de dramatización con materiales que la docente variará según la intencionalidad pedagógica, un sector con colchonetas, espejos, rampas y otros móviles con propuestas pensadas para bebés o niños de acuerdo a la sala (Ministerio de Educación de la Nación, 2012).



El espacio no es neutro, cobra sentido en relación con las acciones que el docente tenga previsto desarrollar en él.

Cuando un niño aprende a jugar, pasa del conocimiento más incipiente, exploratorio vinculado con la familiarización del formato del juego hasta lograr un dominio más pleno en el cual puede apelar a estrategias diversas participando con mayor placer y dominio de la propuesta. Siempre que un niño juega se desarrolla plenamente ya que adquiere un sinnúmero de saberes, conocimientos que se ponen en juego en el mismo acto de jugar (Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

## La intervención docente

Es en la intervención docente donde se ponen en juego los mencionados “irrenunciables” para planificar las propuestas, también en el desarrollo y en los espacios de reflexión sobre la práctica. Por lo tanto, es importante que los docentes se pregunten: ¿de qué modo se pueden organizar las acciones de enseñanza para que lo educativo cobre verdadero sentido?

Para responder a este interrogante es importante reflexionar acerca de la diversidad de situaciones que el docente debe prever para que el bebe/niño se apropie de los contenidos curriculares. Debe establecer un equilibrio entre actividades vigorosas, por ejemplo, juegos de persecución en una sala de dos (que te agarro, que te corro) y otras tranquilas (disponerse en una alfombra para leer a un grupo de niños un cuento, sentados en la colchoneta jugar con pañuelos, con dos o tres niños esconderse y aparecer, ocultar objetos y encontrarlos).

Se deben prever en forma simultánea actividades donde la docente interactúe con cada niño individualmente, ya sea al ofrecer su cuerpo como sostén para acompañar la marcha, mecer o poner en contacto con el mundo poético de los juegos verbales (las rimas, las retahílas y las canciones que entrelazan afecto), o bien, con juegos y movimientos corporales. Además, considerar aquellas que posibiliten la interacción en pequeños grupos, a partir de la diversidad de situaciones de exploración. En ese contexto, según las características del grupo, ofrecerá escenarios con diferentes tipos de juegos o una similar actividad con distintos materiales (juegos de construcción con tubos de cartón, bloques de esponja o de madera, cubos y tablas). También incluirá situaciones vinculadas a la exploración de libros, lectura de cuentos, objetos sonoros, así como materiales diversos para la expresión plástica.



La construcción del rol docente en este ciclo implica estar disponible, continuidad en la presencia, apertura al otro, disfrute del trabajo, receptividad y comprensión.

Organizar la enseñanza a partir de modalidades diversas, coherentes con la intencionalidad docente, que considere el para qué se enseña, las características del grupo (bebés, deambuladores o sala de dos), los tiempos personales y los propósitos didácticos constituyen cuestiones que definirán el cómo, lo cual exige una reflexión constante sobre la potencialidad de cada modalidad organizativa.

Por ejemplo, en sala de bebés y deambuladores el formato más propicio es la secuencia didáctica, ya que brinda oportunidad de pensar actividades que, de manera progresiva, se pueden complejizar y que tienen continuidad temporal. La complejización de las acciones posibilita la ampliación de repertorios y saberes. En la sala de dos podrían planificarse unidades didácticas, valorando que esta modalidad posibilita la indagación del ambiente social y natural, es decir, permite hacer un recorte de ese ambiente. El docente toma la decisión de recortar el universo que va a mostrar, explora con los alumnos para ampliar su mundo de conocimientos, su cultura.

Durante las actividades la docente respeta los ritmos de cada niño y los requerimientos del grupo, no los requisitos externos a él, no debe atarse a horarios institucionales rígidos que tienden a homogeneizar la práctica.

En la planificación se organizan las actividades permanentes de cuidado, tales como los momentos de higiene, cambiado, alimentación y descanso; también situaciones vinculadas al juego en diferentes espacios –la sala, el patio, el *sum*– y otras que favorecen la expresión y la comunicación: exploración de libros, instrumentos musicales, lectura compartida de cuentos y poemas.

El desafío es revisar colectivamente las prácticas institucionales para recuperar el sentido de la enseñanza, ya que la rutina en las acciones, la repetición sin sentido, la ejecución de actividades por que sí o para ocupar el tiempo no son pedagógicas, no ofrecen oportunidades de aprendizaje, no tienen valor educativo, son acciones de asistencia que, sobre todo, ponen en riesgo el derecho personal y social a la educación, así como a las posibilidades de los niños.

En el Jardín Maternal y en las salas maternas se tiene la oportunidad del trabajo compartido, la presencia de dos docentes en cada sala, la posibilidad de consultarse, de dialogar sobre las acciones realizadas, los cambios, los progresos y también las dificultades que se visualizan. Esta situación constituye una valiosa herramienta de reflexión sobre la práctica cotidiana, que se convierte en insumo de trabajo para mejorar la tarea pedagógica, es decir, la enseñanza.

El registro de situaciones, la narración de hechos breves que documenten lo sucedido se convierten en elementos de trabajo a los que el docente recurrirá a la hora de pensar su acción didáctica, mejorar las propuestas, modificar las acciones o reiterar aquellas que han posibilitado aprendizaje.

## A modo de cierre

Pensar en el enunciado de “irrenunciables”, en torno a la educación en el Primer Ciclo del Nivel Inicial, tiene desde la Dirección de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires la intención de poner en valor la tarea que en él desempeñan los docentes y de la que participan los niños y sus familias dentro de las instituciones maternas en sus múltiples formas organizativas.

Lejos de determinar o limitar las acciones a realizar, este documento se ha propuesto establecer orientaciones que, surgidas de lo empírico, de las experiencias realizadas, intentan revalorizar, acompañar y favorecer la tarea pedagógica, la toma de decisiones que en relación con la misma debe realizar el docente, pero además y fundamentalmente provocar la reflexión, la interpelación de lo cotidiano, a través de algunos interrogantes, estos constituyen solo el inicio de un proceso más profundo en torno de la tarea docente en el Jardín Maternal que cada institución lleva adelante día a día.

## Bibliografía

Baquero, Ricardo, “Dejar crecer o enseñar”, en *Infancia en red*. Buenos Aires, Dilemas, 2005.

Bondioli, Anna, *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil*. Barcelona, Graó, 2011.

dgcYe, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, dgcYe, 2008. Disponible en [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_inicial\\_2008\\_web2-17-11-08.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf), sitio consultado en mayo de 2015.

dgcYe, Documento de apoyo n° 2/2009. *Orientaciones para Jardines Maternales*. La Plata, dgcYe, 2009. Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2009/documento2maternales.pdf>, sitio consultado en mayo de 2015.

dgcYe, *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Primer Ciclo*. La Plata, dgcYe, 2012. Disponible en [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_con\\_resolucion.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_con_resolucion.pdf), sitio consultado en mayo de 2015.

dgcYe, Documento n° 2/13. *La Gestión del equipo de conducción de los jardines de infantes en el primer periodo anual*. La Plata, dgcYe, 2013. Disponible en [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/presentacion/la\\_gestion\\_de\\_equipo\\_inicial.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/presentacion/la_gestion_de_equipo_inicial.pdf), sitio consultado en mayo de 2015.

dgcYe, Documento n° 3/13. *Previsiones curriculares en los Jardines Maternales en el periodo de inicio*. La Plata, dgcYe, 2013. Disponible en [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/presentacion/doc\\_3\\_jardines\\_maternales.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/presentacion/doc_3_jardines_maternales.pdf), sitio consultado en mayo de 2015.

Mayol Lavalle, Mercedes, *Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina*. Buenos Aires, Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 2013. Disponible en [http://redaberta.usc.es/reladei/documentos/volumenes/volumen2\\_n3\\_completo.pdf](http://redaberta.usc.es/reladei/documentos/volumenes/volumen2_n3_completo.pdf), sitio consultado en mayo de 2015.

Ministerio de Educación de la Nación, *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la Educación Inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>, sitio consultado en mayo de 2015.

Ministerio de Educación de la Nación, *Actualizar el debate en la Educación Inicial. Políticas de enseñanza*. Documento de trabajo. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2012. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/109584>, sitio consultado en mayo de 2015.

Ministerio de Educación de la Nación, *Construyendo experiencias de enseñanza y cuidado en las instituciones para la primera infancia*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2013. Disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38061589>, sitio consultado en mayo de 2015.