



10º ENCUENTRO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INFANTIL

LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA HOY:
TENSIONES Y PERSPECTIVAS

5, 6 y 7 de Mayo 2017 - CABA
encuentro@omep.org.ar www.omep.org.ar



Auditorio Central. Coordina: Edith Weinstein

“Brujas/os, magos y hechiceros/as”. Gisela Yanina Rodriguez, Lucia Nazarena Piñón y Lorena Paola Fernandez. Umpierrez. Escuela Infantil Cura Brochero. CABA-Argentina.

“Al ritmo de la danza Mapuche unimos pueblos e historia.” Sirley Graciela Blanco, Verónica Natalia Parola, Marcela Rosa Garay y Beatriz Marcela Melano. Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos Nivel Inicial. Villa Maria, Córdoba. Argentina.

“Diseño Curricular para la Educación Inicial. Una construcción colectiva”. Lucia Noemí Barbagallo, Ruth Fanny Dejtiar y Mónica Teresita Martin. Río Negro-Argentina.

“La atención integral de niños y niñas que concurren a Centros de Desarrollo Infantil: una experiencia institucional”. Gabriela Adissi, Natalio Ariel Pochak y Nadia Alejandra Gómez. Centro de Desarrollo Infantil Evita. CABA-Argentina.

“Chiquitito chiquito creciendo de a poquito”. Monica Noemi Soledad Miño. Consejo General de Educación de Entre Ríos. Paraná, Entre Ríos-Argentina.

“BRUJAS/OS, MAGOS Y HECHICEROS/AS”

Hacia una identidad grupal y nombre de la sala

Áreas temáticas: la Educación social, afectiva y moral de los niños – Prácticas del lenguaje: hablar en el jardín.

ESCUELA INFANTIL CURA BROCHERO
“Creciendo en la Ternura de Dios”

Sala de 4 años de edad.

Docentes a cargo del Proyecto: Gisela Yanina Rodríguez

– Lucía Nazarena Piñón – Lorena Paola Fernández

Umpierrez



Contexto Institucional:

La Escuela Infantil Cura Brochero de Educación Inicial surge de una necesidad pastoral profunda, sobre algunas situaciones familiares del barrio, especiales y difíciles, de sufrimiento social “familiar”, que dificultan el vínculo entre padres e hijos en los primeros años de vida. Fue pensada e impulsada por el cura Juan Isasmendi en agosto del año 2014 con el apoyo de las iglesias del barrio en las cuales él fue párroco (Iglesia Virgen de Caacupé e Iglesia Virgen de Luján). El terreno fue comprado por Vicaria de Educación y la construcción de la institución fue financiada principalmente por las fundaciones de Essen y Rohemmers. La institución educativa se encuentra ubicada en el barrio de Barracas, más precisamente en la calle Herminio Masantonio 3012 en la villa 21-24 de Zavaleta. En su inauguración contaba con 2 salas, de 1 y 2 años respectivamente funcionando como jornada completa con un horario de 8:30 a 16hs llamándose en ese momento Jardín Maternal Cura Brochero. En el año 2015 se inauguró la sala de 3 años y la institución pasó de jardín maternal a escuela infantil, contando con una matrícula de 58 alumnos y a comienzos del año 2016 han inaugurado las salas de 4 y 5 años, pasando a tener una matrícula de casi 100 alumnos. La creación de nuestra institución se hizo con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas en un sector

mayoritariamente vulnerable con altos índices de pobreza, donde muchas de las familias necesitaban salir a trabajar, por lo cual necesitaban contar con un establecimiento que permitiera una permanencia prolongada de sus alumnos. La población infantil está compuesta en un 90% de niños de la villa y el resto de zonas aledañas. Las familias de nuestros alumnos se desempeñan en su mayoría como empleadas domésticas, niñeras, albañiles, plomeros, changueros, desocupados, etc.

Esta institución privada depende de Vicaria de Educación y está subsidiada en un 100% por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, por lo cual los niños que asisten a este establecimiento no abonan cuota ni matrícula. Además se encuentran cubiertas las comidas que se proporcionan durante la jornada, estas son: desayuno, almuerzo y merienda. Además, recibimos donaciones de distintas entidades que nos permiten pagar los servicios, comprar el material de librería, el material didáctico así como abonar los sueldos del personal no docente de la institución.

En lo organizativo la estructura académica se encuentra bien delimitada y se desarrolla en un clima armónico y distendido. El representante legal, el cura Juan Isasmendi, es quien nos acompaña desde lo espiritual, ayudando a comprender muchas veces las realidades recibidas, derivando los aspectos pedagógicos a la directora quién su vez tiene la asistencia de una secretaria. La directora maneja una supervisión eficiente y orientación constante en la labor pedagógica de los docentes de la institución, con visitas permanentes a las salas, revisión constante de planificaciones y reuniones semanales con el personal docente, al igual que la vice directora.

La escuela Infantil Cura Brochero cuenta con una planta docente compuesta por una docente y una auxiliar (con título docente o estudiante) por sala en cada turno, 1 profesor de educación física y 1 profesor de música. El colegio cuenta además con una nutricionista, una cocinera y una persona encargada de la limpieza.

En aspectos comunitarios existe una fuerte relación con las iglesias que contribuyeron a la creación del jardín manteniendo comunicación permanente sobre actividades culturales realizadas en ellas, así como la información periódica hacia las familias para que apoyen y participen en estas iniciativas (apoyo escolar, actividades recreativas, merendero para niños, escuela de música, catequesis, grupo de exploradores y comedor de hombres).

Hemos creado una red con diferentes organismos del barrio como ser salitas sanitarias, equipos de asistencia social y psicólogos así como también abogados que colaboran en la medida de sus posibilidades con nuestra institución.

En este contexto e inmersos en esta realidad es que el trabajo en algunas áreas se hace imprescindible, una de ellas, la educación social, afectiva y moral de los niños. Si logramos desde

pequeños el abordaje en estas secciones, podremos alentar y a su vez desestimar ciertos patrones sociales y afectivos instaurados. Ayudando desde este punto a la construcción paulatina de valores en la educación moral de estos niños, así como también en la adquisición del lenguaje. *“Los niños ya han conquistado su autonomía y en estas etapas toman iniciativas que los afirmaran en la construcción de su identidad. El complejo proceso de identificación, que acompaña toda la vida del sujeto, está conformado por aspectos vinculados a la adquisición de la identidad sexual o de género, de la internalización de normas y valores sociales y pautas de la propia cultura, de la aceptación de sí mismo, el desarrollo de la autoestima, el establecimiento de vínculos afectivos y la comprensión de las relaciones con los otros”*¹.

A su vez a través de este proyecto se intentará propiciar el conocimiento individual para llegar al grupal y de esta manera conformar los valores grupales que los ayudara y los guiará para la convivencia de todo el año y a su vez para convivir en sociedad, siempre. *“Junto con oportunidades que el Jardín propicie para el desarrollo de actitudes cooperativas y solidarias en las actividades cotidianas, generará otras que incluirán a la comunidad cercana y en ocasiones a otras más lejanas”*².

Fundamentación:

Comenzaremos con un proyecto de identidad grupal, donde nos centraremos en juegos dramáticos, en prácticas del lenguaje y literatura, en ciencias jugando con experimentos, etc. La temática nace desde el interés del grupo por estos personajes: brujas, magos y hechiceros, vistos en cuentos y dibujos animados y en relatar historias de “terror” (según las propias palabras de los niños/as). Además será una forma de comenzar con el armado de la biblioteca de la sala.

Nos proponemos con este proyecto seguir ampliando esta identidad grupal, el formar parte de la sala de 4, que nos acompañará a lo largo de todo el año. Se buscará enriquecer el juego, el encuentro con el otro, reconociendo el trabajo en equipo, el acercamiento hacia la literatura de los niños y de las familias, explorando de forma directa realizando experimentos. *“A través del juego compartido, los niños incrementan sus conocimientos y vocabulario ganando en imaginación y creatividad.”*³ *“El juego se inicia con la organización del espacio, la selección de materiales, la distribución de los*

¹ Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. 2000. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As. Pág. 42.

² Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. 2000. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As. Pág. 46.

³ Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. 2000. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As.

roles y la asignación de un periodo de tiempo para jugar la escena será más o menos compleja, según la variación de escenarios y la secuencia o guion posible de ser jugado.”⁴

Como cierre final del proyecto nos proponemos realizar el libro de las brujas/os, magos y los hechiceros/as, con los personajes e historias inventadas por los niños, un libro que registre cada propuesta enriquecedora. El mismo luego tendrá la posibilidad de verlo las familias, tendrá un apartado para realizar comentarios, sugerencias, dudas, etc. Quedaran plasmadas las experiencias que vayan surgiendo.

Contenidos:

- Constitución de grupo y transmisión de ciertos valores.
- Personajes e imaginación.
- Verbalización de imágenes. Semejanzas y diferencias.
- Invención de cuentos.
- Lenguaje corporal.
- Lenguaje verbal: como medio de expresión.
- Ampliación y enriquecimiento del juego.
- Tipo de textos.
- Espacio de ciencia: experimentos.

Intenciones:

- Sentirse parte del grupo.
- Imaginar, disfrutar, crear y reinventar personajes relacionados a la temática.
- Realizar lecturas de imágenes.
- Expresarse a través de distintos movimientos, que puedan crear nuevos movimientos y afianzar otros.
- Disfrutar de cada juego, del encuentro entre compañeros, con las docentes y con el espacio físico de la sala y el jardín.
- Producir e inventar historias sobre distintos personajes.
- Reconocer las características de los personajes.
- Asumir distintos roles en el juego.
- Realizar hipótesis y registro de los distintos experimentos.
- Disfrutar de los encuentros musicales, en relación a la temática.

⁴ Propuestas para la enseñanza 3. El juego en el Nivel Inicial: Juego dramático hadas, brujas y duendes. 2000.

- Escuchar los distintos tipos de textos (rimas en forma de conjuros, poesías, canciones, etc.).

Posibles actividades:

- Indagación de saberes previos reunidos en rondas se les indagó a los niños a cerca de lo que sabían sobre hechiceros y magos, se fue registrando en el cuadro de doble entrada sobre lo comentado.
- Búsqueda de información. Revistas, computadora, imágenes, etc. Búsqueda de información: se les pidió a las familias, buscaron en las computadoras del jardín y en revistas.
- Lectura de imágenes de brujas/os, magos y hechiceros/as. Compartieron las imágenes buscadas y se conversó sobre ellas.
- Lectura y narraciones de cuentos relacionados con la temática.
- Inventamos una bruja o hechicero de la sala. Esta actividad dio origen a la bruja “Chola”, la cual fue realizada con materiales descartables, pensada y realizada por el grupo total.
- Dibujo grupal: del personaje inventado. A través de preguntas, pudimos confeccionando el personaje. Algunas preguntas fueron: ¿Qué le gusta comer?, ¿tiene vehículo?, ¿Dónde vive?, ¿amigos?, ¿poderes?, etc.
- Invención de una historia que represente a ese personaje dentro del jardín.
- Juego dramático: la casa de las brujas, los magos, los fantasmas, los monstruos y los hechiceros. Se preparó un escenario, en ausencia de los niños, se corrió el mobiliario, representando la casa de una bruja Chola. Al llegar cada niño/a se encontraba que “no era más la sala” sino la casa de Chola, se colocaban capas y varitas de “hechiceros” e ingresaban a jugar.
- Canciones. Este aspecto musical se trabajará en conjunto con Luján, profesora de música. Canción de Mariana Baggio “Somos brujos y hechiceros...” Los niños/as cantaban y bailaban alegres esta canción donde se identificaban.
- Experimentos: “armamos pócimas mágicas.” Registro, hipótesis y explicación.
- Invención de pócimas y conjuros. Un día al ver a Ana, quien colabora con la limpieza del jardín, uno de los niños trata de inventar un conjuro para “curarla”. Tomando este emergente se extendieron los inventos de rimas, tomando como base la canción de Mariana Baggio.
- Video de dibujos animados: las tres mellizas y la bruja.
- Se les enviará a las familias una ficha a completar con los niños/as. Tendrán que inventar un personaje con sus características. Ayudaremos a escribir a las familias que lo requieran.
- A partir de esas fichas se inventarán cuentos y empezaremos a caracterizarnos según las características escritas. Los personajes eran variados, entre magos, brujas/os y hechiceros/as,

historias disparatadas que disfrutaron escuchar y se mostraban contentos de mostrar lo creado en el ambiente familiar. Esto habilitaba contar cómo fue ese encuentro de juego con las familias.

- Armamos caretas de cartón con los personajes (brujas/os). Se les ofreció una bandeja de cartón con dos agujeros simulando los ojos. Cada niño decoró con diferentes materiales su careta. Materiales: telas, distintos tipos de papel, etc.
- Confección de trajes. Capas. Las capas fueron confeccionadas con friselina de color naranja, luego fueron decoradas por cada niño.
- Títere grande del personaje inventado por los niños. Los niños/as seleccionaron la vestimenta de la bruja Chola del sector de dramatización y luego pintamos su rostro.
- Taller de títeres con las familias: invitaremos a las familias a participar de la confección de un títere que represente la ficha escrita. Lo realizaron con gran entusiasmo, se vio un juego compartido con sus hijos/as y con niños/as que no pudieron venir sus familiares. Un clima cálido, afectivo, de juego y contención.
- Jugaremos con los títeres e inventaremos historias. Les proponemos a los niños inventar una historia por cada títere realizado.
- Cierre: presentación del libro terminado al grupo. Luego se lo podrán llevar a sus casas. Se confeccionaron dos libros iguales uno quedó en la dirección del jardín y el otro circuló por las casas de las familias de la sala. Tenían un espacio donde cada familia con sus niños/as podrían expresarse en relación al proyecto.

Evaluación del proyecto: “BRUJAS/OS, MAGOS Y HECHICEROS/AS”

Hacia una identidad grupal y nombre de la sala

Duración del proyecto: un mes aproximadamente.

Cantidad de niños: 22 niños y niñas.

Comenzaremos haciendo una pequeña reseña de lo que fue y significó el proyecto, para los niños y niñas y para la comunidad educativa. Al iniciar el proyecto los personajes eran variados, mencionaban a los magos, a los hechiceros, a los brujos y a las brujas. Luego el interés de los niños se fue dirigiendo a los brujos/as y hechiceros, quedando como referente del juego dramático: “La bruja Chola”, personaje inventado por los niños/as de la sala. Ante ciertas preguntas problematizadoras, fuimos buscando junto con los niños/as alguna forma de que todo lo que iba sucediendo quedara registrado. Fue así que se inició el libro de los brujos/as y hechiceros. Allí se encuentran las fichas, los cuentos, las rimas, los conjuros, las canciones, los experimentos, etc. Acompañado por fotos de los niños y dibujos digitalizados.

Fuimos tomando los emergentes que nacían del propio juego de los niños, por ejemplo, el hacer hechizos, colocando distintos ingredientes; es allí que empezamos a registrar los conjuros en forma de rimas, como lo hicimos con los experimentos, donde quedaban registrados los ingredientes, las hipótesis y el suceso.

Este proyecto duró en profundidad un mes aproximadamente, pero estuvo presente a lo largo de todo el año... en algún momento del día, de la semana, del mes, la bruja Chola se hacía presente por medio de la voz y diálogos de los niños/as: “vi a la bruja Chola vino a casa... cuando va a volver así viajamos a su casa...” El libro que se mencionó antes recorrió cada casa de los niños/as, con un tiempo para que lo puedan compartir con las familias. Las mismas a lo largo de todo el proyecto se sumaron con gran entusiasmo. Enviando dibujos, imágenes, fotos, trajes, accesorios, cuentos, etc. En las reuniones generales o individuales de seguimientos, aprovechaban para contarnos el interés que los niños/as tenían sobre la temática. Ante estos diálogos formales e informales con las familias, íbamos por medio de distintas notas contando acerca del proyecto y su avance. Algunas familias requirieron de nuestra ayuda, para comprender ciertos pedidos o para leer algunas notas. Al leerles y explicarle de forma sencilla y concreta pudieron colaborar, a su tiempo, con el material pedido (fichas, dibujos, etc.).

Por otro lado encontrar en conjunto el nombre de la sala, es decir, una identidad grupal tan importante, permitió que cada niño/a se sienta incluido, se sienta parte de la sala, tomando de referente a las docentes de la misma. Ayudó a la organización de la sala y a la conformación del grupo. Partimos de la identidad individual que tiene cada uno, con sus gustos, características, etc. para derivar en la conformación e identificación grupal.

Desde el comienzo del proyecto de “Brujas/os Magos y Hechiceras/os”, sabíamos que contábamos con una gran responsabilidad que nos hizo sentir un enorme compromiso por la tarea que íbamos a realizar. Como primer paso, supimos que para realizar dicho proyecto, tuvimos que generar un espacio que propicie la construcción de la identidad de los niños/as en un marco de convivencia, integrando y valorando sus culturas, sus lenguajes y sus historias personales. Construir la identidad grupal, significó primero revisar la identidad individual de cada niño y niña, a algunos les permitió hablar de sí mismos, de su entorno, de sus dudas, etc. En un clima cálido de confianza, afecto, una gran escucha y contención. Además el proyecto permitía continuamente, relacionarse con el otro, por ejemplo mediante el juego, donde todos teníamos las mismas oportunidades de participar, de vincularse, de disfrutar, respetando los tiempos individuales. Algunos al principio participaron desde la escucha y la observación, otros desde el accionar. A medida que fueron construyendo y ganando mayor autonomía y confianza en sí mismos y en los demás, es que disfrutaron desde el accionar, es decir, participaron no solo desde la observación sino también en poner el cuerpo, las palabras, las

ideas, las risas. Acercándonos al otro, desde lo vincular, el juego, la solidaridad, el respeto, todo lo que permite el juego compartido. Buscar otras formas de comunicarnos, que no sea solo la corporal, ya que al inventar cuentos, conjuros, rimas, hacer experimentos, hechizar a quien entrase a la sala, implicaba para algunos ampliar su vocabulario y armar oraciones más complejas y para otros ese primer acercamiento a las palabras y a la adquisición de las mismas, ya que nos encontramos con una sala y una comunidad donde el desarrollo del lenguaje es muy variado. Permitiendo, a través de estas actividades y el juego, la posibilidad de manifestar conflictos y representaciones de la vida real e identidad de cada uno. A su vez, poniendo de manifiesto estas situaciones, la búsqueda de resolución de conflictos, a circunstancias cotidianas de la sala, pudiendo ser trasladadas a las realidades ya mencionadas. De esta forma, involucrar el contexto individual en la resolución colectiva de problemáticas del grupo total.

Cada familia acompañó y apoyó el proyecto desde un primer momento mostrando disponibilidad en cada propuesta y colaborando desde sus posibilidades con el jardín. Tanto en los niños y niñas, como en los adultos responsables de ellos/as. Es decir que, todas las actividades ofrecieron experiencias de juego, que promovieron situaciones de enseñanza en la que cada niño/a pudiera iniciarse en la apropiación del lenguaje verbal y teatral para enriquecer sus posibilidades expresivas, imaginativas y creativas.

Como se dijo anteriormente, desde un primer momento creamos un clima de contención afectiva diario, que posibilite el establecimiento de vínculos de confianza y seguridad porque sabemos que en esta primera etapa, se desarrollan muchas de las capacidades que serán la base de futuros aprendizajes.

Por último nos gustaría destacar que mediante encuentros formales e informales con las familias y en el día a día con los niños/as, fuimos detectando que a través de los juegos, las notas y los pedidos a las familias, se generaron encuentros entre los mismos (niños/as – familias - escuela), fortaleciendo los vínculos afectivos, acercándose a los niños/as desde el juego, el disfrute, la colaboración y el compromiso. Todo un esfuerzo, valoración y respeto hacia sus niños/as. Transmitimos el agradecimiento por dicho compromiso a la comunidad de la sala y a los directivos del jardín por el apoyo, acompañamiento, sostén y valoración al trabajo realizado en conjunto: escuela, niños y niñas, familias.

Presentación del proyecto:

- recorrido didáctico dentro de la sala.

- Haremos circular el libro mencionado en el proyecto para que puedan ver las producciones de los niños y sus familias.

Bibliografía:

- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años. 2000. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As.
- Propuestas para la enseñanza 3. *El juego en el Nivel Inicial: Juego dramático hadas, brujas y duendes*. 2000. Mariana Baggio – “Barcos y Mariposas: Somos brujos y hechiceros”
- Youtube: “*Las trillizas y la bruja.*”
- Horn, E. *Disculpe, es usted una bruja*. Buenos Aires: Norma, 2002.
- Thomas V. *La bruja Berta*. Buenos Aires: Editorial Atlántida, 2000.
- Ponce A. M., “*La bruja cachumba.*”
- Anónimo. “*La bruja sin blusa.*”
- Meroto T., Quarello M., “*La bruja rechinadientes.*” Editadores.
- Dedé M.L. “*El secreto de la bruja*”.

NOMBRE DEL TRABAJO:

PROYECTO “Al ritmo de la danza mapuche unimos pueblos e historias”.

SUB TÍTULO: Pueblos originarios que forman parte de nuestro país: Los Mapuches.

BIBLIOTECA BERNARDINO RIVADAVIA y sus anexos. Nivel Inicial Dr. ANTONIO SOBRAL

AUTORES: Directora Lic. Beatriz Britos

Vice Directora Prof. Grasiela Carreras

Profesoras: Verónica Parola, Marcela Garay, Sirley Blanco

Profesores del Campo de Conocimiento Educación Artística: Pablo Barone y Beatriz Melano

Profesora del campo de Conocimiento de Tecnología y Computación: Marina Maldonado

EJE TEMÁTICO SELECCIONADO:

Educación intercultural

La alfabetización cultural y el desarrollo personal y social

PROYECTO “Al ritmo de la danza mapuche unimos pueblos e historias”

FUNDAMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Conocer otras realidades permite como, a partir de lo distinto, pensar en lo propio. Estas nuevas experiencias serán indispensables para que el niño fortalezca su propia identidad y desarrolle una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida natural y a las distintas maneras de organización social. Es muy importante que los niños y las niñas conozcan a nuestros antepasados, auténticos dueños de nuestras tierras, referirnos a ellos implica posicionarlos en un contexto lejano en tiempo y costumbres, que se informen, investiguen, acrecienten su mirada sobre la diversidad cultural y en especial sobre la cultura de los mapuches, uno de los principales pueblos originarios de nuestro país es nuestro objetivo.

Nos propusimos investigar para conocer algunas costumbres y formas de expresión del pueblo mapuche, en este caso particularmente la danza. Pero por sobre todas las cosas, proyectamos fomentar en los niños el valor del respeto y la tolerancia mutua, motivarlos a reconocer que las personas nos complementamos, necesitamos de los saberes y de las experiencias de los otros, y a poder pensar que, en la diferencia está la posibilidad de enriquecimiento.

Investigar para saber y comprender las diferencias y las igualdades nos permitirá despertar en los niños el asombro y la admiración hacia culturas que han dejado en nosotros palabras, sonidos, formas de trabajar, conocimientos, técnicas, sueños y esperanzas. Huellas que han contribuido a conformar nuestra propia identidad como habitantes de un territorio donde la influencia de múltiples culturas ha perfilado lo que hoy conocemos como parte de nuestra cultura argentina.

La finalidad de este proyecto es que los niños tengan una primera aproximación sobre la existencia de algunas de las variadas culturas que habitan o habitaron originariamente nuestro territorio argentino, a través del conocimiento de las costumbres, actividades artesanales, pinturas, danzas, leyendas, entre otras, intentando reproducir algunas de ellas como una vivencia significativa relacionada con estos pueblos.

ANTECEDENTES

Nuestro Nivel Inicial retoma unos de los principios del Dr. Antonio Sobral, nuestro fundador que es el trabajo con la comunidad construyendo en nuestros estudiantes desde temprana edad valores que despierten el respeto por el otro. Es así que desde este y otros proyectos de todos los niveles de la institución, revalorizamos las costumbres y las diversas culturas las que le permiten a nuestros estudiantes reconocer el significado de sus huellas para comenzar a ubicarse en el pasado compartido que da sentido a los principios del país y de la sociedad (viajes de proyectos con el objetivo solidario de aportar no solo cuestiones materiales sino también instancias de juego, intercambios, charlas con diferentes comunidades locales y de otros lugares del país)

-CONTEXTO EXTRA-INSTITUCIONAL

Los niños, como protagonistas de sus vivencias, amplían la conciencia de sí en su encuentro con el ambiente socio-natural, actuando en él, experimentan posibilidades y limitaciones y, de esta manera, acceden a diversas formas de pensamiento, acción, comunicación y valoración. En este sentido cobra relevancia el reconocimiento de las costumbres vigentes en la organización de cada sociedad a lo largo del tiempo, tomando como referencia los antepasados de nuestro país. En este marco la escuela se transforma en un espacio que privilegia, en esta y otras propuestas el vínculo con las familias, donde ambos desarrollan una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida y de organización social. La familia de los estudiantes de cinco años se insertó en la propuesta aportando material informativo, colaborando en la elaboración de diferentes atuendos y elementos típicos para el cierre de la propuesta al cual fueron invitados a participar. Evaluamos al finalizar el proyecto que para el actual año escolar proponemos extender los vínculos con la comunidad mapuche a través de representantes de nuestra ciudad de una ONG que apoyan a la misma.

PROGRAMACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Objetivos:

- Acercarse al patrimonio de los pueblos originarios que habitaron y habitan la Argentina a través de sus costumbres y cultura.
- Conocer y valorar las diferentes culturas originarias de nuestro país: los mapuches.
- Descubrir y valorar la identidad de los pueblos originarios a partir del acercamiento de la historia de nuestro pasado.
- Enriquecer el lenguaje oral y escrito, participando en la producción de palabras significativas y textos sencillos.
- Construir prácticas de escrituras exploratorias que le permitan descubrir y enriquecer el propósito de las mismas.
- Reconocer el uso del número para resolver situaciones problemáticas.
- Explorar, seleccionar y combinar diversos materiales, herramientas y soportes reconociendo las posibilidades que les ofrecen para plasmar sus ideas.
- Reconocer elementos propios de uso cotidiano y su función en la cultura mapuche, investigando a través del uso de la tecnología.
- Conocer y desarrollar una exploración sensible de su cuerpo y los movimientos que puede realizar con él.
- Tomar conciencia del espacio y del tiempo en relación con su cuerpo y sus movimientos.
- Descubrir las posibilidades expresivas de su voz y de sus gestos, a través de la producción de mensajes.
- Participar con otros en la creación y desarrollo de juegos dramáticos
- Participar, conocer y disfrutar de las experiencias musicales propias de otras culturas.
- Explorar las cualidades sonoras de instrumentos de percusión y cotidiáfonos.
- Crear acciones motrices expresivas en prácticas corporales, en interacción con los otros.
- Explorar sus posibilidades expresivas a través de sus prácticas corporales.

Contenidos y Aprendizaje

Campo de Conocimiento: Identidad y Convivencia -Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y

Tecnología:

- Pueblos originarios de la argentina: los mapuches.
- Aproximación a su vida cotidiana a través de vivenciar actividades relacionadas con su cultura y costumbres: artesanías, viviendas, vestimenta, danzas, entre otras.

- Exploración, observación y construcción de objetos representativos de los mapuches.
- Reconocimiento de la obtención y uso de tinturas vegetales, modelado en artesanías, objetos decorativos.
- Valoración y respeto por las formas de vidas diferentes a las propias.
- Identificación de la relación de los productos tecnológicos (vasija, instrumentos típicos, vestimenta) con su uso en la vida cotidiana.
- Uso de las TIC en la búsqueda de información.
- Registros gráficos a través de programas como el Pin.

Campo de conocimiento: Lenguaje y Literatura:

- Observación sistemática de imágenes y obtención de información a partir de imágenes, láminas y material concreto.
- Escucha atenta y activa.
- Expresión de los saberes previos.
- Utilización del lenguaje como medio de comunicación de los saberes construidos acerca del tema.
- Utilización de la palabra como herramienta creativa.
- Escrituras exploratorias de palabras significativas y mensajes.

Campo de conocimiento: Educación Artística:

- Interpretación de imágenes observadas sobre las costumbres y características de los mapuches.
- Uso y combinación de materiales y herramientas relacionados con el dibujo: crayones, marcadores, tinta chica, hisopos, pinceles, fibrones, entre otros.
- Organización y distribución de formas en el espacio de la representación.
- Posibilidades compositivas del collage.
- Modelado: la tridimensión.

Campo de Conocimiento: Lenguaje Musical:

- Ejecuciones instrumentales rítmicas y melódicas utilizando instrumentos de percusión de fabricación propia (Cultrum-Trutruka)
- Interpretación y aprendizaje de una canción propia de una cultura Mapuche.

Campo de Conocimiento: Educación Física:

- Registro de diferentes posturas, movimientos y desplazamientos con un elemento, coordinando los mismos.

- Percepción de ritmos musicales simples y empleo de habilidades motrices: giros, apoyos, ríidos, entre otros.

Campo de Conocimiento: Matemática:

- El número para cuantificar, comparar, agregar y quitar.

Campo de conocimiento: Lenguaje Corporal y Teatral:

- Exploración de posibilidades del movimiento en vinculación con objetos, atuendos, etc. de su entorno cotidiano real o imaginario.
- Coordinación de movimientos con su cuerpo, el de otros y objetos.
- Participación y valoración de las producciones teatrales que realice con su grupo de pertenencia

ACTIVIDADES DE LOS NIÑOS Y DOCENTES

- Diálogo, intercambio de las ideas previas de los estudiantes sobre los integrantes de los pueblos originarios de nuestro país.
- Indagar junto a los niños sobre la representación que ellos tienen sobre los aborígenes. ¿Quiénes fueron/son? ¿Dónde vivieron/viven? ¿Cómo se vestían/visten? ¿Conocieron o conocen alguno? ¿Qué comían/comen?, entre otras. Se registraron las ideas en un portador de texto: afiche (dictado al docente) para luego volver a ellas al final del proyecto.
- Presentación del mapa Argentino, la ubicación territorial de las distintas comunidades aborígenes que habitaron/habitan nuestro país. Identificación sobre el recorte a trabajar
- Investigación sobre el pueblo mapuche. Se observarán imágenes (pinturas, fotos, láminas, videos, cortos). Observaremos vestimentas, viviendas, objetos que utilizan, alimentación, entre otras.
- Conocemos algunas características y/o actividades propias de los Mapuches.
- Técnicas tintóreas: tinturas. Realizamos colorantes extraídos de plantas: remolacha y espinaca. A partir de esto realizamos una expresión gráfica sobre hoja blanca.
- Artesanías: modelamos con arcilla diferentes objetos: platos, vasos, vasijas, entre otros. Los decoramos con pintura.
- Tejido: armamos atrapa sueños. Los decoramos con plumas.
- Observamos la bandera WIPHALA (bandera que los representa). Conocemos su función, por qué la utilizan, qué significa cada color (rojo, naranja, amarillo, blanco, verde, azul, violeta).
- Trabajamos en grupos por mesa, dibujan y escriben el significado del color asignado referido a la bandera. Los mismos acompañaron la cartelera alusiva a la propuesta.

- Realizamos la tarjeta de invitación para el acto con técnicas grafo plásticas y la confección en miniatura del instrumento musical “cultrum” propio de la comunidad mapuche.
- A partir de la utilización de estencil con guardas geométricas propias de esta cultura, realizamos hojas soportes, las que a posterior se utilizarán para una expresión gráfica.
- Realizamos un collage sobre el hábitat de los Mapuches.
- Escuchamos diferentes melodías de danzas, las disfrutamos, bailamos, creamos movimientos para luego utilizarlas en el cierre del proyecto.
- Retomamos las hipótesis primeras de los estudiantes y las corroboramos o refutamos.
- Conversamos sobre la vida en la actualidad de estos pueblos a partir de la visualización de un video en el área de tecnología y computación. Construimos entre todos el concepto “Pueblos Originarios”.
- Conversamos sobre la importancia de respetar y valorar su cultura y sus costumbres.
- Realizamos escrituras exploratorias sobre las acciones que debemos hacer para proteger a esta comunidad.
- Actividad en el cuaderno: trabajamos con conjuntos a partir de elementos representativos de la temática (ruca, cultrum, trutruka) Resolvemos situaciones problemáticas.
- Investigamos con el profesor de Educación física a que jugaban los niños mapuches.
- Jugamos a la “chueca” (juego típico de la comunidad mapuche).
- Desde el área de música se realizó una investigación de los instrumentos típicos, y se buscaron similitudes y diferencias con los instrumentos conocidos por los estudiantes, en cuanto a forma, material, sonido y modo de acción.
- Se trabajaron ritmos, se realizaron ostinatos, usando palabras en idioma mapuche de las que conocíamos su significado.
- Se realizaron audiciones de melodías Mapuches instrumentales y cantadas.
- Se realizó un reconocimiento auditivo de los instrumentos que participaban en los temas escuchados.
- Descubrimos el significado de sus danzas, movimientos del cuerpo, vestimentas, elementos que llevaban/llevan en las manos, juegos corporales danzados imitando movimiento de los animales.
- Decoramos trutrukas y cultrunes contruidos con materiales de uso cotidiano.
- Ejecución cantada de un tema en idioma mapuche.
- Desde el área de teatro leímos y discutimos la leyenda mapuche “Tentren y Caicai” (la leyenda del diluvio)

- Investigamos el movimiento de las serpientes (reptar, enroscar, torcer)
- Jugamos las distintas situaciones que surgen del vínculo de las dos serpientes de la leyenda.
- Investigamos las diferentes maneras grupales de formar una serpiente, con y sin objetos.
- Jugamos lo que imaginamos de las situaciones vistas.
- Incorporamos diferentes elementos sonoros, en articulación con el área de música.
- Diseñamos la secuencia dramática a representar.
- Ensayamos en el espacio elegido para la representación (auditorio Dr. Antonio Sobral)
- Realizamos el cierre como culminación de lo investigado. Los niños representaron diferentes danzas mapuches con elementos que acompañan los movimientos coreográficos: mantas, vinchas, collares, instrumentos musicales, serpiente de tela. En el lugar del cierre Auditorio Dr. Antonio Sobral se expusieron en paneles las diferentes actividades realizadas en el proyecto como parte de la investigación y sus conclusiones

DESARROLLO DEL CIERRE: realizado sobre la diversidad cultural, cuyo nombre es el del proyecto presentado: “Al ritmo de la danza Mapuche unimos pueblos e historias.

CIERRE: “AL RITMO DE LA DANZA MAPUCHE UNIMOS PUEBLOS E HISTORIAS”

MARI MARI PEÑÍ

MARI MARI LAMIEN

(Silencio)

En lengua mapuche:

Te saludo hermano...

Te saludo hermana...

(El discurso fue acompañado con una proyección de imágenes en la pantalla diseñado por los profesores del área de tecnología)

Los aborígenes son habitantes originarios de un lugar que comparten un pasado, un presente, un futuro común; que hablan o han hablado la lengua de sus antepasados; que conservan sus valores, pautas y patrimonio cultural.

Cada pueblo originario posee su propia cultura, sus costumbres, su lengua, su historia, sus creencias. Estos pueblos, al igual que todos los pueblos de la tierra, tienen derecho a existir y a desarrollarse de la manera en que ellos mismos decidan. Deben ser valorados y respetados.

En la cultura popular quedaron grabadas historias mezcladas con lo autóctono, que se conocen como leyendas y que también dan cuenta de una cultura que no hay que olvidar ni enterrar.

Hoy los Astronautas representan la leyenda mapuche TREN -TREN CAI -CAI.

(COMIENZA EL RELATO DE LA ADAPTACION DE LA LEYENDA MAPUCHE) (Ver anexo)

PRIMER GRUPO: Representación a través de movimientos corporales acompañados con elementos (lanzas y vasijas) Se realizaron juegos mapuches conformados por pequeños grupos. Primero aparecieron las nenas, luego participaron los varones y culminaron ambos grupos en el escenario. Luego se retiraron.

SEGUNDO GRUPO: Representación de la leyenda mapuche, interpretando a dos serpientes, un grupo de niños representaron la serpiente de agua y el otro grupo la serpiente de tierra, a través de movimientos grupales y movimientos individuales.

TERCER GRUPO: Los niños realizaron una danza utilizando dos instrumentos mapuches: cultrum y trutruca, adorando a la madre tierra y a la naturaleza.

Se cierra el telón.

Al abrir el telón, los tres grupos de Astronautas cantaron una canción en lenguaje mapuche, acompañados por la profesora de música Beatriz Melano.

(La canción fue acompañada de imágenes proyectadas en la pantalla)

MARI, MARI, PEÑI

MARI, MARI, LAMIEN

KÚMELE KAIMI

INCHE KA

KUMELEKAN

TRADUCCIÓN

TE SALUDO HERMANO

TE SALUDO HERMANA

¿ESTÁS BIEN?

YO IGUAL

ESTOY BIEN

(Fin de la presentación de los niños)

Y al ritmo de la danza Mapuche unimos pueblos e historias...

Y de esta manera dimos por finalizado el cierre del proyecto.

-EVALUACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA O INVESTIGACION

La evaluación en el Nivel Inicial es básicamente el instrumento que permite informar sobre todo el proceso del proyecto con vistas a tomar decisiones que ayuden a reconducir el mismo. Evaluar significa valorar, requiere tomar distancia de las múltiples situaciones para entenderlas, analizarlas y modificarlas. Cuando evaluamos, construimos una valoración (supuestamente informada, criteriosa y bien intencionada) acerca de otros. Y suele agregarse no sólo la valoración, sino que también las decisiones basadas en esa valoración y el manejo que se haga de la información que forman parte de las prácticas de evaluación.

En la Educación Inicial, la evaluación adquiere rasgos particulares, tendemos a valorar la experiencia, los progresos, “cuánto saben” respecto de las experiencias generales previas, o cuánto se ha progresado, y valorar el cambio, el proceso, por sobre el resultado neto.

A través de este proyecto les propusimos a los niños investigar para conocer algunas costumbres y formas de expresión del pueblo mapuche, en este caso las leyendas, la danza y el juego. Pero sobre todas las cosas propiciar y fomentar en los niños el valor del respeto, la diversidad, comprender las diferencias y las igualdades, despertar el asombro y la admiración por las diferentes culturas que han dejado en nosotros palabras, sonidos, formas de trabajar, conocimientos, técnicas, sueños y esperanza... Porque estamos convencidos que solo puede amarse lo que se conoce y es por eso que consideramos importante la divulgación de las culturas que nos precedieron, dejando huellas que han contribuido a conformar nuestra propia identidad como habitantes de un territorio donde la influencia de múltiples culturas ha perfilado lo que hoy conocemos como parte de la cultura Argentina.

Los niños no solo conocen a través de las huellas que dejaron nuestros antepasados sino que ellos tienen la posibilidad de realizarlo a través del juego simbólico, que les permite recrear escenarios, vivenciarlos y entender las increíbles diferencias que tenemos con esta forma de vida. Este proyecto

les permitió a los niños acercarse a otra cultura a través del juego, lo cual lo consideramos como un elemento importante en la instancia de evaluación, ya que el mismo es un punto valioso y significativo en esta etapa, a través de él, el niño logra explorar, relacionar, crear, disfrutar. El juego cuando se desarrolla en grupo motiva la socialización, favorece tanto el desarrollo del pensamiento como el del lenguaje. Los juegos compartidos son considerados como “... **un vivero en el que experimentan formas de combinar el pensamiento, el lenguaje y la fantasía**” (Bruner).

La música, el movimiento y el juego simbólico son para el niño medios inagotables que le brindan la posibilidad de imaginar, crear, dramatizar y desempeñar roles, y siempre aparece de manera natural, íntimamente unido en los juegos espontáneos.

Esta propuesta, logró que los niños pudieran integrar contenidos de las áreas de música, educación física, teatro, tecnología y computación utilizando el juego como uno de los recursos más importantes.

Bibliografía:

- El ambiente social y natural en el jardín de infantes. Verónica Kaufmann, Claudia Seraffini. Editorial Hola chicos. Año 2005.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; Secretaría de Educación (2011); “Diseño Curricular de Educación Inicial 2011-2014”; Córdoba entre todos; Córdoba.
- Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Varela B, Ferro L. Editorial Colihue.
- Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades Didácticas y proyectos. Beatriz Goris, Ed. HomoSapiens.
- Efemérides, entre el mito y la historia. Finocchio Silvia. Editorial Paidós.
- Pueblos Originarios de América. Ediciones del Sol.
- Juego y movimiento Oscar Incarbone y Jorge Gómez.
- Juego y Vida, Hilda Cañequé.
- El dominio del movimiento Laban, Rudolf Editorial Fundamentos 1986

- Alfredo Mantovani "El teatro, un juego más" Ediciones Novedades Educativas.

Buenos Aires. 2004.

- Diseño Curricular de Educación Inicial. Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba. 2011 - 2015.

- Talleres en el Jardín "Ideas, sugerencias y actividades" 0 a 5 años - Ediciones Novedades Educativas N° 30. Buenos Aires.

- Ullúa, Jorge: "Volver a jugar en el Jardín" Una visión de la Educación infantil natural personalizada. Edit. HomoSapiens. 2008.

<https://www.youtube.com/watch?v=bKgIoFzbrKg> (Natalia la niña Mapuche)

<https://www.youtube.com/watch?v=bm-uycEkG-k> (instrumentos musicales mapuches)

<https://www.youtube.com/watch?v=xb1je4nX37s> (mensaje anciana mapuche a la humanidad)

https://www.youtube.com/watch?v=pER3NF_u9KQ (baile ave mapuche)

EJE: Políticas públicas para la Educación Infantil:

1. Título del Trabajo: Diseño Curricular para la Educación Inicial. Una experiencia de construcción colectiva.

Autores: Lucía Barbagallo, Mónica Martín, Ruth Dejtiar.

2. Fundamentación teórica de la experiencia.

La experiencia que compartimos en este encuentro, surge del proceso de construcción colectiva del diseño curricular que se está llevando adelante desde el Área Curricular del Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro, asumido como decisión política. Afirmamos que en un estado democrático, un currículum que es producto del debate y los acuerdos alcanzados en ámbitos de discusión donde participan los actores involucrados cumple una función política irremplazable. Dado que los textos curriculares son expresión de los marcos sociopolíticos y pedagógicos de una jurisdicción, resulta imprescindible explicitar la concepción de currículum que sostenemos, y que está definida en el Diseño Curricular provincial de la Formación Docente en Educación Inicial⁵:

“Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural. Así pensado, el currículum constituye el espacio que connota un enfoque de formación. En él confluyen sentidos acerca de un proyecto político, pedagógico y cultural entramado en complejas relaciones de poder. Se concibe así al currículum como un puente entre las teorías de la educación y la práctica pedagógica, en una tensión continua entre las aspiraciones educativas y la práctica misma. Asimismo, el currículum es escenario de conflictos pero también de articulaciones. Se concibe como marco estable desde donde se generan transformaciones, producciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos

⁵ Diseño curricular jurisdiccional. Profesorado de Educación inicial. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Río Negro.

teóricos; relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión”.

Concebimos “*Un currículum crítico, [que] ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales”.* En coincidencia con estos planteos, entendemos, junto a Flavia Terigi (2007) que “*el currículum, como herramienta de la política educativa, comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que en las instituciones educativas se ofrezca a niños, niñas, como formulación de un proyecto público para la educación, se transforma en expresión de los compromisos del Estado con la sociedad, con los niños y niñas y con las instituciones que educan”* (Terigi, 2007, en Actualizar el Debate, 2015)⁶

En tanto herramienta de trabajo para los equipos docentes, el currículum establece una pauta de ordenamiento de las experiencias educativas. Se trata de una declaración pública acerca de lo que se espera de las prácticas educativas y, por consiguiente, de las experiencias que niños y niñas, pueden tener en las instituciones: qué se enseña y qué no se enseña, qué debe enseñarse y qué puede no enseñarse. (Actualizar el debate curricular....., 2015)

Nos comprometemos con un currículum conectado con las prácticas y experiencias escolares, que se constituya en un puente entre las definiciones políticas, los aportes académicos y los saberes pedagógicos de los docentes; que en su proceso de construcción integre las complejidades de las instituciones del aula y de los contextos comunitarios. Porque un currículum “(...) *que puede*

⁶ Proceso de Revisión curricular de Educación Inicial en Río Negro: Aportes para el debate en la Jornada Institucional de Agosto, Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro, 2015.

construirse socialmente también puede deconstruirse y reconstruirse, y de ese modo tal vez sea posible aún reconstituir y reescribir las ideas de equidad y justicia sociales”. (Goodson, 2003: 39). En este sentido *la propuesta curricular ha de caracterizarse por ser abierta, en tanto que, los sujetos la irán redefiniendo en la construcción de propuestas de enseñanza contextualizadas según regiones, actores, instituciones, familias y comunidades particulares. Se toma entonces, como plataforma de partida, tanto la construcción curricular anterior como las formas deliberativas que las sustentaron, garantizando la participación de todas las escuelas de la provincia para la elaboración de aportes y propuestas que orienten las redefiniciones a ser acordadas.* (Actualizar el debate..., 2015).

Con este posicionamiento constructivo y democrático, Río Negro comenzó en el año 2015 su revisión curricular, enmarcada en los principios, derechos y garantías de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206, en la Ley Orgánica de educación provincial F N° 4819 del año 2012 y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP); como así también en la ley nacional N° 26061 y la ley provincial N° 4109 sobre Protección Integral de los Derechos del Niño. Conforme a estos principios los niños son sujetos de derecho y el Estado asume la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación desde la cuna. Con respecto a la Educación Inicial (E.I.), la normativa la define como una unidad pedagógica que comprende a los niños/ as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive. En Río Negro, la obligatoriedad desde los 4 años está establecida por la Ley Orgánica de Educación F N° 2444 de 1993.

La ley de educación provincial N°4819, en concordancia con la LEN, al establecer los Objetivos de la E.I. expresa la necesidad de promover procesos de formación integral; destaca la promoción del juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo pleno de niñas y niños y la necesidad de favorecer la expresión y la comunicación; define que la tarea educativa se debe desplegar junto a las familias y establecer la inclusión de las diferencias de todo tipo. Es así como afirmamos que educar a la infancia supone asumir una responsabilidad ética, política, social y pedagógica acogiendo, acompañando y sosteniendo a las familias en la crianza y la educación. En este sentido la tarea de las instituciones que atienden a la educación inicial, las familias y los organismos de la sociedad civil deben promover un encuentro de saberes aportando las diversas y múltiples miradas, tal como sostienen Claudia Soto y Rosa Violante. De igual manera, el Diseño de la Formación Docente en E.I. de Río Negro se enmarca en la normativa vigente y sostiene una visión de la educación como derecho social y bien público. Este texto curricular que regula la formación docente en el nivel está en diálogo permanente con la revisión de nuestro diseño, como una posibilidad de crear los puentes necesarios entre los diferentes contextos -en este caso, el de la formación-, y mantener la perspectiva de construcción social del curriculum.

4. Contexto institucional

El proceso de revisión y actualización del D.C. se llevó adelante, hasta junio de 2016, por una Comisión Curricular Mixta integrada por representantes del Ministerio de Educación y DDHH y del gremio docente UnTER. A partir de ese momento las jornadas de debate y reflexión se realizan en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) en *clave curricular*, resignificando las temáticas propuestas por el programa nacional en función de continuar con el proceso de actualización y construcción del nuevo diseño. Así, las producciones de las jornadas institucionales son valiosos insumos que enriquecen el debate y aportan acuerdos didácticos.

5. Programación de la experiencia

Los actores involucrados en la experiencia son: la Dirección de Educación Inicial, a cargo de Ruth Dejtiar; la Dirección de Educación Superior y Planeamiento a cargo de Mercedes Jara Tracchia; el Programa Nacional de Formación Situada - Nuestra Escuela, a través de la coordinadora pedagógica, Gabriela Yocco; las Coordinadoras de Nivel Inicial del Programa: Lucía Barbagallo y Mónica Martín; los Responsables de los Círculos de Directores (R.C.D.), que acompañan la planificación y sistematización de las jornadas institucionales; los equipos directivos y docentes de las instituciones del nivel.

El objetivo principal de esta experiencia es llevar adelante el proceso de revisión, desde una perspectiva crítica, participativa y democrática. Para esto nos hemos propuesto *“crear condiciones para el debate y ofrecer pistas para la reflexión y análisis, para dar la palabra y, a su vez, tomar las voces de las y los diferentes protagonistas de la educación y crianza de niñas y niños pequeños, en nuestra provincia: educadoras/es, maestras/os, autoridades, trabajadoras/es, representantes gremiales, de comunidades, familias; en tanto aportes para enriquecer el debate curricular necesario a la hora de definir qué aspectos y cuestiones mantener, cambiar, transformar, agregar, a la tarea de actualización del Diseño Curricular para la Educación Inicial provincial.”* (Aportes para el debate, 2015)

La modalidad por la que hemos optado se concreta en diferentes instancias:

- . Elaboración de documentos y orientaciones para su discusión en las Jornadas Institucionales. Se ofrecen recursos bibliográficos y audiovisuales, links y consignas para la reflexión y el análisis, con la posibilidad de que sean resignificadas en cada institución, a fin de contextualizar los debates, discusiones y acuerdos.
- . Sistematización de los aportes recibidos. Se realiza luego de recibir las relatorías que dan cuenta de las discusiones, acuerdos y desafíos que aporta cada escuela.
- . Producción de nuevos documentos que contemplan las regularidades y divergencias en los aportes y que se constituyen en versiones preliminares del texto del Diseño.

6. Destinatarios de la experiencia

El nuevo diseño curricular que se obtenga de este proceso de revisión, será el documento marco que oriente y prescriba la educación infantil desde los 45 días hasta los 5 años inclusive en la jurisdicción de Río Negro.

7. Fases o etapas de la experiencia en la práctica: cumplimiento o modificación de la programación previa. Adecuaciones realizadas

Iniciamos el proceso de actualización y revisión crítica de los Diseños Curriculares vigentes de Nivel Inicial y Maternal en 2015, contextualizado y en perspectiva histórica, poniéndolo en relación con las propuestas que pueden haberlo precedido -a las que complementa, cuestiona, transforma- y con los nuevos enfoques pedagógicos y normativos de las políticas educativas para la primera infancia en el país y en la provincia, en consonancia con la normativa nacional y provincial vigente, ya mencionada. (Aportes para el debate, 2015).

Explicitamos las principales temáticas trabajadas en las jornadas institucionales a partir de las propuestas formuladas en el marco de la Comisión Curricular Mixta y sintetizamos los acuerdos mayoritarios a los que se arribó. (Paralelamente, en el PPT soporte de nuestra presentación, mostramos algunas expresiones literales de las y los docentes que dan cuenta de esos acuerdos).

Agosto 2015

-Del Nivel Inicial (Jardín de Infantes y Jardín Maternal) a la Educación Inicial como Unidad pedagógica: hay una amplia coincidencia con respecto a la consideración del concepto de “Educación Inicial” como marco amplio e inclusivo de diferentes instituciones de la primera infancia, considerando condición irrenunciable para ello, su carácter educativo. Este posicionamiento conlleva otros aspectos al centro de debate: supervisión pedagógica, normativas, etc. También hay consenso en cuanto a la consideración de “Unidad pedagógica”, en tanto se valoriza la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las trayectorias de los niños y niñas, por lo que se acuerda con unificar los Diseños de Maternal e Infantes, abordando una secuencia de contenidos de acuerdo a la especificidad de las edades.

-La Escuela Infantil. Múltiples modalidades organizativas y diversidad de propuestas de carácter educativo: se evidencia un amplio reconocimiento a la amplia gama de formatos y modalidades para la Educación Inicial -Jardines Maternales y de Infantes, J. M. Comunitarios, Centros de Desarrollo Infantil, Ludotecas, etc.- y alto porcentaje de acuerdo en la denominación “Escuela Infantil”.

-Existe un acuerdo absoluto en sostener que la política educativa debe pensarse desde la perspectiva de derechos y que la educación integral implica garantizar los derechos de los niños/as y el reconocimiento, aceptación e inclusión de las diferencias; se considera una responsabilidad ética y política.

-*Agrupamientos y trayectorias escolares*: si bien existen en este punto diferentes opiniones, la mayoría manifiesta acuerdo en la consideración de la heterogeneidad y flexibilidad en la conformación de los agrupamientos. Se hace referencia a diferentes propuestas de agrupamientos: trabajo en *pequeños grupos, multitarea, salas multiedad*, etc. Se alude a propuestas tanto “estables” como “ocasionales”. También se hace mención a la importancia de la flexibilidad en los tiempos – tener en cuenta los tiempos personales- y el reconocimiento de las trayectorias de cada estudiante.

Noviembre 2015 (dos Jornadas)

-Abrimos el debate para pensar los modos de organizar los contenidos a partir de *Campos de experiencias*. Entendiendo que los mismos tienen como intención, favorecer la organización de propuestas de enseñanza evitando los aprendizajes fragmentados y poniendo *en el centro de la educación la relación del niño con el conocimiento*.

-Abordamos el *marco político-pedagógico*, analizando dimensiones como: Educación Inicial, Trayectorias escolares, educación inclusiva, Sujetos y contextos de la E.I., el Docente de E.I. Acerca de la sociedad, Acerca de la Educación, Acerca del Conocimiento, Acerca del Currículum.

Diciembre 2015 (dos jornadas)

-A partir de los documentos para la discusión nos propusimos construir definiciones, concepciones, posicionamientos o ideas acerca de: *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Se buscó enriquecer el debate sobre inclusión educativa en sentido amplio.

Mayo 2016

-Continuamos la revisión proponiendo definir, precisar, acordar cuáles son las *Finalidades de la Educación Inicial*, interpeladas por la normativa vigente. Eje de debate: *La Educación Inicial, entre mandatos, trayectorias y nuevos desafíos. El derecho a la educación en el Nivel Inicial, sus Finalidades*.

Julio de 2016

Valorando las trayectorias institucionales la propuesta de la jornada fue *Recuperar saberes a partir de las experiencias pedagógicas*, implementando una estrategia que permita sistematizar y hacer públicamente comunicables aquellos componentes del desarrollo curricular que se gestan en las instituciones.

Se propuso compartir narrativas pensando cuáles son los saberes pedagógicos que aparecen en las experiencias de los/las docentes, que ellos/as consideren valiosos para una nueva propuesta curricular.

A partir de agosto de 2016 se abordó la *alfabetización inicial como parte de los lenguajes que se incluyen en la alfabetización cultural y la centralidad del Juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Además, en cada jornada se llevó a cabo una propuesta para la Educación Especial en

consonancia con el eje a abordar. Se hizo especial énfasis en la elaboración de Acuerdos didáctico-institucionales para incorporar al Proyecto Educativo y al debate curricular. En este marco se implementaron dos tipos de dispositivos en concordancia con la dinámica del Programa nacional: Círculos de Directores y Jornadas Institucionales.

Agosto 2016

Se reflexionó sobre *La alfabetización inicial enmarcada en la alfabetización cultural*, como una oportunidad para pensar la alfabetización inicial en diálogo con el enfoque globalizador e integral propio de la educación en este nivel, de modo tal que favorezca la mirada sobre la práctica cotidiana y habilite nuevos interrogantes para que guíen la tarea de los equipos docentes.

Septiembre 2016

Abordamos *El juego como derecho, como contenido de valor cultural y como experiencia de aprendizaje*, para resignificar su lugar en las salas y en las instituciones, y pensarlo en lo cotidiano. Lo vinculamos con los procesos de alfabetización cultural, y propusimos reflexionar sobre las relaciones entre juego, enseñanza y aprendizaje.

Octubre 2016

Concibiendo la *dimensión didáctica del espacio*, se resignificaron conceptos vinculados a la diferencia entre espacio y ambiente; espacio habitable; escenario lúdico; intervenciones para potenciarlos en relación al juego. Se planificaron *escenarios y ambientes lúdicos* y se pensaron algunos indicadores para evaluar los ambientes.

Noviembre 2016

Reflexionamos en torno al encuentro que se produce entre niños y docentes en el juego. *Problematizamos las tipologías de juego en la educación inicial* (reglado, dramático, de construcción) y las variables didácticas en relación a la *mediación docente*.

Diciembre 2016

Propusimos, pensar sobre el valor que tienen los *Acuerdos didácticos*, la importancia de favorecer espacios de revisión de la *Planificación* y hacer foco en el modo en que las decisiones curriculares influyen en el P.E.I. a la hora de habilitar el juego en el contexto escolar. Cada responsable de Círculo de Directores, tomó los desafíos e interrogantes de mayor peso en las instituciones de su agrupamiento.

10. Evaluación general de la experiencia o investigación

Es para nosotras una posibilidad y un privilegio estar formando parte de esta experiencia, cada una desde su rol y nivel de responsabilidad. Vivimos con pasión esta tarea, nuestros años de experiencia en el nivel son el marco que nos configura y nos guía cada día. El trabajo colectivo y los aportes de cada actora/or, nos han permitido conseguir un *auténtico encuentro de saberes, experiencias y*

prácticas pedagógicas. Las prácticas cotidianas cobran así una dimensión central, y permiten ser evaluadas a través del debate con pares. Tal como afirma Ruth Harf⁷, “Es necesario tomar decisiones sobre su pertenencia actual, afrontar la necesidad de su permanencia, de su resignificación o su abandono”. Por esto, las instancias de reflexión conjunta nos resultan valiosas, porque nos permiten construir e implementar al mismo tiempo prácticas evaluativas formativas. Valoramos las ideas que surgen en espacios físicos y virtuales y el compromiso y esfuerzo de quienes conforman este enorme equipo de trabajo.

Debemos reconocer que el proceso de revisión curricular enmarcó nuestras acciones, nos ordenó y nos orientó en la toma de decisiones políticas y pedagógicas, interpelando permanentemente las acciones del PNFP. De esta manera fuimos dándole forma y sentido a esa *clave curricular* que, en un comienzo, se presentaba tan compleja de abordar.

Por otra parte, en los debates se pone en evidencia la dimensión de “currículum oculto”, término acuñado por Philip Jackson en 1968⁸, lo que permite entender que en la escuela se enseñan y aprenden muchas cosas que no están expresamente señaladas; las mismas se relacionan con los aprendizajes sociales, de normas y pautas culturales y de actuación. En las jornadas institucionales, al analizar las prácticas pedagógicas, advertimos la importancia de compartir y explicitar los supuestos que, en algún sentido, subyacen en las mismas.

11. Reflexión de los docentes o adultos a cargo: Logros y dificultades

Como coordinadoras pedagógicas de este proceso, instalamos la necesidad de evaluación colectiva en instancias parciales -al finalizar cada jornada- y finales -al término del ciclo lectivo-. De esta mirada compartida con los equipos responsables de llevar adelante las jornadas en cada zona de la provincia -que, a su vez, recogen las voces de docentes, directivos y supervisoras- han surgido las siguientes reflexiones: la modalidad de trabajo ha favorecido la construcción de autoridad pedagógica en los equipos directivos; la socialización de experiencias, prácticas docentes y narrativas ha fortalecido la comunicación, los vínculos y las prácticas mismas; los esfuerzos estuvieron orientados a contextualizar las temáticas en cada zona y en cada escuela, de modo tal que tanto los equipos supervisivos, como directivos y docentes, encuentren real sentido a la tarea; se evalúa la necesidad de intensificar el acompañamiento para que los acuerdos didácticos se proyecten en las prácticas institucionales; el nivel de involucramiento de las supervisoras fue clave en este proceso.

⁷ Harf, Ruth, Educar con coraje, (pag.31).

⁸ Jackson, Philip, La vida en las aulas.

Uno de los mayores logros fue habernos apropiado del concepto y del valor de los acuerdos Institucionales. Llegamos a entenderlos como *desafíos para establecer compromisos colectivos y sostenerlos en el tiempo*, lo que indefectiblemente nos lleva a volver la mirada hacia lo que venimos haciendo, cómo lo hacemos y por qué, y de allí, considerando otras miradas –de los pares, de los estudiantes, de las familias- reflexionar y transformar prácticas institucionales y áulicas en función de la educación que queremos y “soñamos”. Dado el valor que le otorgamos a los acuerdos establecidos por su construcción democrática y colectiva, se constituirán en insumos para la reformulación del Diseño Curricular.

12. Planes para el futuro

Tal como afirma Flavia Terigi: “Ningún documento escrito puede intervenir directamente en las prácticas de las instituciones. Puede contribuir a configurar las acciones...”⁹ En este sentido, nos proponemos continuar debatiendo y analizando colectivamente para construir el mejor diseño curricular para nuestra infancia, enmarcado en la normativa vigente y contextualizado en nuestro territorio.

BIBLIOGRAFÍA

- . Diseño Curricular del Profesorado de Educación inicial. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Río Negro, 2015.
- . Documento de trabajo: Proceso de Revisión curricular de Educación Inicial en Río Negro: Aportes para el debate en la Jornada Institucional de Agosto, Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro, 2015.
- . Feldman, Daniel, "Curriculum, maestros y Especialistas". Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1994.
- . Goodson, Ivor F. "Estudio del curriculum. Casos y métodos", Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- . Jackson, Philip. "La vida en las aulas", Marova, Madrid, 1968.
- . Harf, Ruth, "Educar con coraje", (pag.31), Noveduc, Buenos Aires.2016.
- . Méndez, María Fernanda y otra, "Diseño curricular y prácticas escolares en contexto..."Puerto Creativo. 2014.
- . Terigi, Flavia. "Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio". Santillana, Buenos Aires, 1999.

⁹ Terigi, Flavia. Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio.

Eje temático elegido

Enfoque integral, actores y proyectos, encuentros entre el educar y cuidar.

Título

La atención integral de niños y niñas que concurren a Centros de Desarrollo Infantil: una experiencia institucional

Subtítulo de la Experiencia

Un modelo para enriquecer las prácticas

Nombres de los responsables y/o autores de la experiencia

Adissi, Gabriela

Gómez, Nadia Alejandra

Pochak, Natalio Ariel

Presentación

Una mirada integral de la cobertura de la educación de la primera infancia requiere reconocer este proceso desde una construcción social y colectiva, histórica y desprejuiciada. En la que se observan entre sus perspectivas e intenciones la existencia de tensiones debido principalmente a la escasez, desigualdad y heterogeneidad de experiencias y ofertas institucionales.

Lewkowics contundente señala que “el nacimiento es solo un comienzo, pero no el origen”. Hasta la década del 70 la educación y el cuidado de los niños durante la primera infancia constituían una preocupación privada en la vida de las familias, especialmente de las madres.

Para poder pensar en la primera infancia, en términos de política social que involucra a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad, es necesario reconocer las diversas cuestiones territoriales, políticas, culturales, institucionales, socioeconómicas y simbólicas; identificar los diversos modelos de crianza y vínculo entre el mundo de los niños y los adultos y asumir la compleja y contradictoria relación que se establece entre las familias, el Estado y el mercado.

El cuidado y la educación de la primera infancia deben consolidarse como una verdadera opción para sectores cada vez más amplios, opción que no está ligada solo al acceso formal o la cobertura, sino con las condiciones de calidad de los intercambios de los niños entre sí, con los adultos y con los ambientes que los rodean.

Nuestra exposición estará basada en tres temas que surgen de la experiencia e intenciones que tenemos desde nuestra práctica y reflexión como Equipo de Conducción y Técnico de una institución que no está inserta en la educación formal. Y que si bien aún no hemos logrado el cometido de

presentarnos dentro de la estructura de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia como eslabón de las políticas, trabajamos de manera abierta y amplia para ello.

Los tres temas seleccionados son:

- a) Realidad de la infancia institucionalizada, con la mirada puesta en los espacios institucionalizados no formales.
- b) Consolidación de la Multitarea como propuesta pedagógica integral
- c) La Psicomotricidad como eje transversal dentro de las instituciones de primera infancia.
- a) Realidad de la infancia institucionalizada, con la mirada puesta en los espacios institucionalizados no formales

De los 3.337.652 niños y niñas de 0 a 4 años identificados en el Censo Nacional 2010, cerca de 840.000 asisten a instituciones del sistema educativo formal⁸⁸, mientras que 446.900 lo hacen en instituciones no formales⁸⁹. Un 25 y un 14 por ciento del total, respectivamente. El 61 % de los niños de 0 a 4 años no asiste, aparentemente, a ningún servicio.

Nivel	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Inicial	1.425.895	1.485.899	1.526.915	1.553.418	1.563.013	1.610.845

Alumnos del sector de gestión estatal por año de relevamiento según nivel educativo				Alumnos del sector de gestión privada por año de relevamiento según nivel educativo			
	2007	2012	Incremento		2007	2012	Incremento
Inicial	965.643	1.073.669	11,19	Inicial	460.252	537.176	16,71

Año 2012			Nivel Inicial	
	Total	Sólo Jardín Maternal	Sólo Jardín de Infantes	Ambos ciclos
Educación Común. Nivel Inicial. Unidades Educativas. Total País	18.035	387	15.120	2.528
Educación Común. Nivel Inicial. Unidades Educativas del sector de gestión estatal. Total País	13.625	246	12.038	1.341
Educación Común. Nivel Inicial.	4.410	141	3.082	1.187

Unidades Educativas del sector de gestión privado. Total País				
---	--	--	--	--

Los cuadros se realizaron a partir del relevamiento anual 2012. DiNIECE. Ministerio de Educación. Realización: 20/11/13. Gestión de la Información y Capacitación. *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. MINISTERIO DE EDUCACIÓN*

La existencia de establecimientos dedicados al cuidado y atención de la primera infancia fuera del formato escolar, han sido respuestas a las variadas crisis económicas y sociales de nuestra sociedad. No se ha llevado a cabo de manera planificada, ordenada o bajo directivas estatales, sino, por el contrario, como un modo de contención hacia las familias con mayor vulnerabilidad.

Desde la ley 26.061 por primera vez la cuestión de la primera infancia ocupa un lugar definido en la estructura del Poder Ejecutivo Nacional. Es la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) el organismo responsable de velar por la promoción y defensa de los derechos de los niños en nuestro país.

Antes de la ley N° 26.233, creación de la COCEDIC, las iniciativas dirigidas a la primera infancia se encontraban dispersas en las acciones de los diferentes Ministerios Nacionales. De todas maneras, la existencia de la COCEDIC aun no ha generado la puesta en marcha de una iniciativa centralizadora de política de primera infancia como en otros países latinoamericanos. Sin embargo como paso dado hacia la ruptura de las históricas tensiones como la de asistencialismo – educación por ejemplo, comenzaron a confluír acciones de la COCEDIC/SENNAF, el Ministerio de Educación y el programa Primeros Años del CNCPS. La dificultad de integrar al área de Salud es uno de los grandes límites que tuvo esta iniciativa durante sus etapas instrumentales.

Con la aparición de la COCEDIC el Estado nacional generó mecanismos de financiamiento, asistencia técnica y registro de los centros de desarrollo infantil comunitarios y de los espacios dependientes de las áreas sociales de los gobiernos provinciales y municipales.

A nivel no formal las instituciones que brindan apoyo y atención a los 446.900 niños y niñas de 0 a 4 años son alrededor de 5489. Esta información se logra elaborar luego que el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia integrada por referentes de todas las jurisdicciones del país hayan aprobado el Sistema de Registro Nacional de Espacios para la Primera Infancia en el año 2013.

Otra información que se brinda es que el 59% de ellas son comunitarias o de gestión privada con o sin fines de lucro, mientras que los 41% restantes están bajo la órbita de Estados Nacionales, Provinciales o Municipales.

Desgranar y brindar información sobre la realidad de las experiencias institucionales de atención integral de la primera infancia tiene mucha heterogeneidad tanto entre lo formal y lo no formal como en cada una de estas categorías.

Brindar más información al respecto ayudará a interiorizarse sobre ello y consolidar acciones desde las políticas públicas que organice, promueva y consolide un sistema regulado como se merecen niños y niñas si pretendemos consolidarlos/as como Sujetos de derechos y protagonistas de su proceso de desarrollo.

b) Consolidación de la Multitarea como propuesta pedagógica integral

Desde nuestro Centro de Desarrollo Infantil buscamos abordar la integralidad de todos/as los/as niños/as, garantizando, entre otras cosas, el respeto por los tiempos individuales de aprendizajes de cada uno/a. Para poder garantizarlo es que buscamos diferentes alternativas y dispositivos que acompañen nuestro objetivo: La Multitarea, es uno de ellos.

Tal como lo presenta Rosa Violante, esta modalidad de trabajo consiste en ofertar dos o más propuestas de actividades de manera simultánea, favoreciendo los tiempos individuales; la libre elección de los/as niño/as al momento de jugar, ayudando de esta manera la autonomía; y promoviendo el trabajo en pequeños grupos.

Dentro de las ofertas de juego que se puede presentar con esta dinámica, los/as niños/as de un mismo grupo pueden probar, complementar, experimentar, dramatizar, descubrir, actuar utilizando distintos materiales al mismo tiempo.

De esta manera, garantizamos llevar adelante el logro y la concreción de una educación integral.

Desde el Centro de Desarrollo Infantil, coincidimos con Rosa Violante cuando afirma que “exigir a todos los/as niños/as al mismo tiempo la realización de una misma tarea, en un mismo lugar, durante un mismo tiempo, esperando resultados similares es una perspectiva que busca homogenizar las particularidades de cada niño/a”. A su vez no desconocemos ni negamos la existencia de actividades que conlleven la participación de todos/as en un mismo momento, por ejemplo, en la escucha de un cuento, de adivinanzas o en juegos tradicionales como “la mancha”.

Creemos, sí, en la distinción de cada uno de estos momentos, como otros que existen a lo largo de toda una jornada.

Desde nuestro lugar, afirmamos que la Multitarea es una modalidad que se puede llevar adelante en todas las salas (desde la sala de lactarios, pasando por las salas de deambuladores, 2, 3 y 4 años), ya que la misma presenta una variable flexible como el tiempo, dónde los tiempos de juegos e intereses son respetados, como así, también, las elecciones individuales (qué hacer, con qué jugar y/o con quién/es hacerlo).

A modo de ejemplo:

Desde una sala de 4 años, se puede pensar a la Multitarea como una modalidad de trabajo para realizar la presentación de diferentes escenarios conocidos o por conocer por los/as niños/as de esta edad; diferenciados en escenarios como, por ejemplo: de dramatizaciones, dónde podemos encontrar elementos de cocina, disfraces, bebetes, objetos que representen un consultorio médico, entre otros; de construcciones, dónde se ubican bloques de madera, bloques de plásticos, pequeñas cajas de cartón; de plástica, con elementos como hojas de diferentes tamaños y colores, lápices, crayones, fibrones, témperas, masas de diferentes texturas, entre otros. En todos estos ejemplos, los/as niños pueden decidir de manera autónoma en qué sector desean jugar y cuánto tiempo permanecer en él, generando así la interacción en pequeños grupos.

En una sala de lactarios, la Multitarea, coincidiendo con lo que expone Jorge Úllua, se presenta en diferentes escenas que suceden a lo largo del día y que va más allá del sólo interés por el juego, sino que se entrelaza con los horarios de rutina de cada niño/a de esta sala. Es decir, que la Multitarea se puede presentar con las oferta de dos tipos de juegos diferentes, por ejemplo; sumado al momento de alimentación, higiene y /o descanso de los/as niños/as.

En ambas salas el rol principal de los/as educadores/as está íntimamente relacionado con la preparación previa de los diferentes escenarios y la elección de cada uno de los materiales que se encontrarán en ellos. En el primer ejemplo (sala de 4 años), la elección de los materiales tienen que ver con aquello que los/as educadores/as desean trabajar con los/as niños/as de la sala (temática conocida o por conocer). En el segundo ejemplo, en una sala de lactarios, el rol de los/as educadores/as no sólo tiene el ojo puesto en los materiales que ofrecerá sino en la disposición corporal para entrar y salir en los diferentes escenarios (estar jugando con un niño y un sonajero y luego llevarlo al sector de higiene cuando su llanto nos da cuenta de una molestia a causa del pañal sucio).

La Multitarea y la construcción de diferentes escenarios en simultáneo garantizan el respeto a los diferentes intereses de los/as niños/as, a sus tiempos y elecciones.

c) La Psicomotricidad como eje transversal dentro de las instituciones de primera infancia.

En la primera infancia el cuerpo cobra una gran relevancia, en los primeros años son las experiencias corporales las precursoras en la construcción del conocimiento. En esta etapa la apropiación del conocimiento se vehiculiza en primera instancia mediante la acción para luego pasar a la representación. Todo aprendizaje está registrado en el cuerpo y cuando éste comienza a dominar el movimiento se construye la imagen. Todo conocimiento tiene un nivel figurativo que se inscribe en

el cuerpo, entonces al pensar es la imagen la que realiza los movimientos sin necesidad de que lo haga el cuerpo.

Cuando hablamos del movimiento encontramos que este puede manifestarse tanto de forma orgánica, física o psíquica. Según el momento del desarrollo en que nos encontremos cada una de estas formas tomara protagonismo aunque sin anular la presencia de las otras.

En definitiva es el cuerpo del sujeto el que entra en juego manifestándose a través del movimiento. Entendemos entonces que el cuerpo es un eje transversal de la vida de niños y niñas y por tanto que el trabajo con ellos/as tiene su eje fundamental en el cuerpo.

Desde la perspectiva psicomotriz es el cuerpo y sus manifestaciones ligadas al deseo y en relación con otro en donde estará puesta la mirada. Habilitando espacios físicos y simbólicos en donde esto se ponga en juego.

Nos pareció interesante como recorte para ejemplificar este enfoque la experiencia realizada en una sala de lactarios en donde se propone trabajar desde la perspectiva del Desarrollo Postural Autónomo.

Desde la perspectiva del concepto de desarrollo se comenzó a hablar de Atención Temprana en lugar de Estimulación Temprana. El objetivo de esta última es la utilización de técnicas para que el niño y la niña desarrollen sus aspectos instrumentales, superando trastornos o moderando sus efectos; mientras que la Atención Temprana propone trabajar con el adulto y el entorno que acompaña al niño y la niña en su proceso de desarrollo observado desde la globalidad y potenciando el entorno para que aflore la posibilidad de acción, partiendo de la concepción de los/las niños/as como sujetos de acción y no de reacción.

Según la Dra. Emmi Pikler, quien propone la idea del Desarrollo Postural Autónomo, el adulto cumple un rol indirecto en las actividades del niño y de la niña, disponible para interactuar y satisfacer de forma adecuada sus necesidades, sin posicionarlo/a como sujeto de reacción. El adulto debe seleccionar y ordenar los estímulos del entorno, organizando el espacio y los objetos pertinentes a cada momento del desarrollo del/la niño/a.

En este sentido nos propusimos trabajar junto a las docentes de la sala de lactarios para llevar adelante este enfoque. Posibilitando a los/as niños/as un momento de juego en donde prevalezca la libre exploración de sus posibilidades de movimiento y permitiendo que transiten esta experiencia de forma autónoma. Entendiendo que el rol que deben cumplir las docentes es el de proporcionar los objetos/juguetes adecuados a cada edad, disponer el espacio transformándolo en un lugar seguro y confiable y proporcionándoles la ropa adecuada para moverse con libertad.

Sabemos que la maduración neurológica o psicomotriz se cumple siguiendo cuatro ejes directrices:

- De cefálico a caudal

- De proximal a distal
- De reflejo a cortical
- De involuntario a voluntario.

Por esto es importante comprender que para que un/a niño/a pase de una posición a otra, de cúbito dorsal a cúbito ventral, de cúbito a sedente, etc., debe estar maduro neurológicamente. Esta maduración se irá dando durante el proceso de desarrollo y por tanto no es igual para todos/as los/as niños/as, es necesario respetar los tiempos y singularidades de cada uno/a proporcionando espacios que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades.

Un niño o una niña que transita de forma autónoma el desarrollo de sus posturas será capaz de armarlas y desarmarlas sin la necesidad de la asistencia de un adulto, transitando los cambios de equilibrio necesarios para dicho fin, al igual que los diferentes puntos de apoyo y las variaciones en el tono muscular.

“El sentimiento de seguridad postural es la base del sentimiento de seguridad personal, de libertad motora y de la elaboración de la imagen propia.

La evolución del equilibrio, de las posturas y de los desplazamientos, la apropiación y el dominio progresivo del propio cuerpo permiten en cada momento de la vida organizar los movimientos y mantener un íntimo sentimiento de seguridad postural, esencial para la construcción de la imagen del cuerpo, de la armonía del gesto y de la eficacia de las acciones. Todo esto repercute en la constitución de la personalidad y en la representación del espacio.” (Ministerio de Salud y Desarrollo Social, Gobierno de la provincia de Neuquén).

Conclusión

Está claro que el sistema formal de educación hasta el momento no ha logrado cubrir la demanda de niños y niñas de primera infancia, no sabemos si logrará hacerlo y de ser así cuánto tiempo llevará. Mientras tanto han surgido espacios de educación no formal como respuesta a dicha demanda.

Por otro lado el surgimiento de estos espacios estuvo sostenido por las demandas sociales, sin ningún tipo de núcleo que los contenga. Su existencia genera un doble juego: la posibilidad de poner en práctica nuevas formas de educación y el riesgo de una desprofesionalización en la tarea.

Debemos reconocer su existencia, interiorizarnos sobre su función y encontrar la manera de nuclearlos, organizarlos y planificarlos.

La existencia de estos espacios, como los CDIs, permite transitar nuevas formas de consolidar la educación de la primera infancia. A partir de nuestra experiencia creemos que es posible consolidar estos espacios como una opción válida para niños y niñas conjugando la tarea pedagógica y el abordaje desde la psicomotricidad.

Bibliografía

- Bustelo, Eduardo, *El recreo de la Infancia: argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2011
- Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila. 2002.
- Carli, Sandra, *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires. Editorial Paidós. 2006.
- CNCPS- Presidencia de la Nación, Programa Nacional de Desarrollo Infantil Primeros años *La atención del Desarrollo Infantil desde una Perspectiva de Derechos*
- Chokler, Mirtha, “*Los organizadores del desarrollo psicomotor*”. Buenos Aires. Ediciones cinco.
- Franc Batlle, Núria “*La intervención psicomotriz en educación*”. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Universidad de Morón. Buenos Aires. Vol.1 2001
<http://psicomotricidadum.com>
- Lewkowics, I., *Pedagogía del aburrido*, Paidós. Educador. 2004.
- Llorca Llinares Miguel. y Sánchez Rodríguez, Josefina *Psicomotricidad y Necesidades Educativas Especiales*”. Málaga. Ediciones Aljibe. 2003
- Ministerio de Salud y Desarrollo Social- Gobierno de la Provincia de Neuquén, *Guía para la atención y cuidado de la salud de niños y niñas de 0 a 6 años-Anexo III*
- Ministerio de Salud-Presidencia de la Nación, *Desarrollo Infantil. Primer año de vida*.
- Pikler, Emmi *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea S. A. 1969
- Redondo, Patricia, *Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina*, Propuesta Educativa. Año XXI N° 37. 2012.
- Rozengardt, A. *Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social (Tesis)*. FLACSO. Buenos Aires. 2014
- Sassano, Miguel *La construcción del yo corporal*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2013
- Sassano, Miguel *La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 22. Universidad de Zaragoza. España. 2008

SENAF. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, *Nueva institucionalidad para un país más justo e inclusivo*. V Congreso Mundial de la Infancia y la Adolescencia. San Juan. Octubre de 2012.

SENAF. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, *Memoria y balance del Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia 2007 – 2013*. Buenos Aires. 2014

Úllua Jorge, *La enseñanza en el Jardín Maternal como espacio de Multitarea*. Editorial Puerto Creativo. Buenos Aires. 2009.

Violante, Rosa y Soto, Claudia, *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. Buenos Aires. Paidós. 2008.

Violante Rosa, Conferencia: “La Multitarea y la construcción de escenarios. Dispositivos pedagógicos privilegiados para organizar la enseñanza en la Educación Inicial”. 2013.

Waldman, Lea; Caldarelli, Graciela, *Atención de la primera infancia: políticas, prácticas y programas*. FLACSO. Argentina. 2010.

EDUCACION SEXUAL INTEGRAL EN EL NIVEL INICIAL

PROYECTO

CHIQUITIIIITO CHIQUITITO

Creciendo de a poquito

Jardín de Infantes: Jardín de Infantes “Pimpollitos”

Esc. N° 158 “José B. Zubiaur” Paraná (E.R.)

DOCENTE: Mónica N.S. Miño

EJE TEMÁTICO: La Educación Sexual Integral

PRESENTACIÓN

...la sexualidad es una de las dimensiones de la subjetivación. Devenir sujeto es, entre otros, constituirse socialmente en un cuerpo sexuado. La sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura. GRACIELA MORGADE

La sexualidad está presente en todas las edades y en todas las instituciones que, como la escuela, asisten personas que conviven cotidianamente durante muchas horas.

La sexualidad se constituye a lo largo de la vida hasta la adultez. Es un proceso que debe ser acompañado por la escuela, no dirigido por ella.

La sexualidad se despliega en múltiples escenarios y la escuela es uno de ellos; por esto es importante pensar no sólo en los contenidos sino también en los sentimientos y las emociones que se pongan en juego en ese proceso y los comportamientos que esas emociones induzcan (1)

La tarea de la escuela, partiendo de la Educación Inicial, es ayudar al niño y la niña a tomar conciencia de su propio cuerpo, a legitimar sus sentimientos y sensaciones, a vivir la sexualidad de

un modo seguro y responsable, asociado al placer y al disfrute, alejándolo del descontrol o puro temor; buscando nuevas formas de subjetivación y socialización. Es decir, educar para transformar y humanizar el modo de sentir y de pensar de las generaciones futuras.

En un mundo permanentemente cambiante (en las familias, en los modos de socialización, en el lenguaje); la educación debería servir para transformar la incertidumbre y la angustia que ellos generan. Hay transformaciones que se ven en las formas diferentes de sentir y de pensar respecto del otro diferente. Es allí donde la escuela hace su presencia, generando espacios de reflexión de los adultos y sus roles, sus funciones y modos en que se ven afectados por la realidad social y la precarización laboral pero también por las transformaciones en la institución familiar con sus nuevas formas de parentescos, con los nuevos lugares sociales de los niños como consumidores y actores sociales; y repensando sobre nuestra propia educación de género que hemos recibido los adultos en nuestra infancia (con sus creencias sobre la masculinidad y la

femineidad), sobre los roles que asumimos y transmitimos, sobre la herencia que

(1) J. Peralta “Los escenarios de la sexualidad”, en Salud, sexualidad y vih/sida: actualización para el debate con los docentes.

soportamos y derivamos a las nuevas generaciones. Además de atravesar con el pensamiento y también con el sentir las formas de violencia a las que se ve sometido el sistema educativo y que quizás reproduce de manera no consciente.

Educar es permitir al niño y la niña ubicarse críticamente en el mundo, reconocer un lugar en él, y dotarlo de herramientas para comprenderlo y transformarlo. Sólo así estaremos educando en la renovación de la diferencia, haciendo más humano al sujeto (Horacio Belgich “Los efectos y la sexualidad en la escuela” (hacia una diversidad del sentir).

DIAGNÓSTICO NIÑOS - NIÑAS DEL JARDÍN DE INFANTES “PIMPOLLITOS”

LAS INFANCIAS EN EL SIGLO XXI

Hablamos de infancias en plural, ya que no podemos describir un perfil en particular de los niños y de las niñas que concurren a nuestro Jardín, ellos se ven atravesados por las múltiples problemáticas socio-económicas por las que ha pasado nuestro país los últimos años; que en tiempos de crisis forman parte del sector más vulnerable de la sociedad.

El modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida deja huellas profundas. Muestra a la vez tendencias progresivas y regresivas, se produjeron avances en el reconocimiento de los derechos del niño (como sujetos de derecho) y una ampliación del campo de saberes sobre la infancia.; aunque el conocimiento acumulado no mejora las condiciones de vida de los niños/as (marcada por la pobreza, el desempleo de sus padres). Esto produjo una brecha entre generaciones contemporáneas con un notorio deterioro y desigualdad social dentro de la misma generación infantil (niños pobres y niños ricos). También se puede observar en la mercantilización de los bienes y servicios para la infancia, la explosión de las jugueterías, la privatización de las fiestas de cumpleaños. Bienes y servicios que adquirieron valor de cambio, de uso y de signo en un escenario material desigual de la población infantil, al consumo y de debilitamiento de los espacios públicos.

Los condicionamientos económicos y sociales inciden en la educación de los niños/as que asisten al Jardín:

- Leer y escribir no es una práctica habitual en estos hogares (en muchos casos carecen de elementos escolares: lápices, cuadernos, hojas).
- Los niños tienen dificultad de atención, se muestran tímidos para hablar frente al grupo de pares u otros adultos desconocidos.
- Se observan falencias en la búsqueda de estrategias (cuando hay conflictos) que les permita resolver problemas de la vida cotidiana, desvalorización y baja autoestima.
- La mayoría de las familias manifiestan que “lo sexual” es un tema que les cuesta abordar con sus hijos/as, otras que no hablan por no saber cómo hacerlo (datos obtenidos luego de realizar las encuestas, ver anexo)

LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES

Los contenidos transversales hacen referencia a la realidad social y a sus problemas más significativos y favorecen una aproximación a todo aquello que es necesario saber para vivir en sociedad.

Son contenidos que se refieren a valores y actitudes que tienen que ver con las normas sociales y que exigen una reflexión crítica sobre la realidad. Ellos deben hacer posible que los niños y niñas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales y libremente asumidos.

Son contenidos que se desarrollan dentro de las áreas curriculares, no añadidos a los temas ya existentes, sino insertos en los planteos y procesos de enseñanza.

Este cambio de perspectiva permitirá abordar un eje importante para los aprendizajes de los niños de 4 y 5 años como es el *conocimiento del ambiente*; ya que las personas son activas, se hallan influidas por su ambiente (de forma individual y colectiva), van configurando un ambiente propio, que a su vez les influye; de allí la importancia de la inclusión de la *educación para la salud*.

Las nuevas concepciones en torno a la salud nos permiten percibir la necesidad que en la población se forme una mentalidad y unos hábitos de vida saludables. Es decir, facilitar los medios para que los niños y niñas tomen conciencia de sus propios estados físicos y psíquicos, de sus hábitos y actitudes ante las diversas situaciones de la vida cotidiana y construyan un conocimiento tanto de los procesos que suceden en su organismo como el funcionamiento de sus relaciones personales y sociales.

El Jardín incorpora conceptos relativos a la salud a través de: *Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes NATURAL Y CULTURAL*, *Núcleos de Aprendizajes: Ambiente natural (Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de la provincia de Entre Ríos)* se estudian nociones sobre el funcionamiento del cuerpo humano, se enseñan hábitos de higiene, a evitar situaciones de riesgo (accidentes domésticos, prevención de enfermedades)... etc. Desde esta perspectiva se favorece la educación sexual vinculándola con el conocimiento y el cuidado de su propio cuerpo y el de los demás, de sus emociones y expresiones, con la construcción de pautas de convivencia (vinculadas con la sexualidad y las relaciones de género) y con la ampliación de los horizontes culturales referidos a estas cuestiones.

OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

- Respetar la natural curiosidad del niño o niña acerca de su cuerpo, de las diferencias y semejanzas entre su cuerpo y el de los demás.
- Utilizar un vocabulario conciso y claro, en concordancia con su edad y no discriminatorio.
- Permitir la identificación como niño o niña, reconocerse como tal positivamente, sin elementos discriminatorios de género.

- Posibilitar el aprendizaje y la adquisición de hábitos, de normas básicas de aseo y cuidado de su cuerpo.
- Favorecer la expresión de pautas del buen trato afectivo y placentero entre las personas y reconocer y poder comunicar situaciones de maltrato y/o abuso.

PROPÓSITOS FORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo familiar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo

CONTENIDOS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

- La identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas para comprender la importancia de la diversidad
- La identificación de todas las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características, nombrando los órganos genitales con un vocabulario correcto.
- La identificación y valoración de las diferencias entre mujeres y varones y las que devienen del propio crecimiento y del crecimiento de sus compañeros/ras
- La promoción de conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento, según los interrogantes que vayan surgiendo ante las propias inquietudes de los niños y niñas, con lenguaje simple y a través de explicaciones sencillas

ACTIVIDADES CON LAS NIÑAS Y NIÑOS

- Crear colectivamente pautas de convivencia. Acordar, consensuar entre todos sobre lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer en función de las situaciones de conflicto y agresiones verbales y físicas que se suscitan en la sala por alguna circunstancia, poniendo énfasis en la importancia del respeto y el cuidado de uno y de los otros.
- Presentar fotos de los propios niños y niñas cuando eran bebés, observar cómo fue cambiando su cuerpo desde que nacieron hasta el momento actual.
- Realizar una secuencia cronológica (ordenando las fotos).
- Presentar reproducciones de obras de arte en la que se observen cuerpos desnudos. Nombrar las partes del cuerpo y en especial las más íntimas, llamándolas por su nombre académico o científico.
- Dibujar cuerpos de niñas y niños desnudos y vestidos. Dialogar sobre las diferencias anatómicas entre ambos sexos.
- Observar libros donde se muestren los órganos internos de los seres humanos
- Contornear la silueta de un compañero en un papel y luego dibujar las partes interiores.
- Plantear juegos corporales con objetos y recorrer distintas partes del cuerpo nombrándolas. Juegos corporales que impliquen el sostén y vínculo con otros
- Buscar en revistas: figuras o fotos de hombres y mujeres, niños y niñas. Dialogar sobre lo que se observa en ellas: ropa, actitudes, actividades que realizan.
- Dramatizar en el *rincón del hogar*, escenas que impliquen el desarrollo de roles femeninos y masculinos. Luego dialogar acerca de las diferencias entre ellos.
- Relacionar los juegos y juguetes desde la perspectiva de género (quiénes juegan con cada juguete y por qué?)
- Desarrollar un taller para el armado (creación/invencción) de juguetes utilizando diversos materiales.

- Leer y escuchar cuentos. Analizar y dialogar acerca de los mensajes y juicios de valor que transmiten sobre el cuerpo, la sexualidad y el género.

RELATO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que se relata se llevó a cabo con niños y niñas de 4 y 5 años en el Jardín de Infantes “Pimpollitos”, anexo a la escuela N° 158 “José B. Zubiatur” de la ciudad de Paraná, tomando la educación sexual integral como un contenido transversal que se desarrolla a lo largo de todo el año lectivo respondiendo a las necesidades, problemáticas diversas que se presentan en la cotidianeidad áulica y respondiendo a las preguntas del grupo de niños y niñas.

El mayor énfasis se puso durante el desarrollo del primer módulo denominado CREANDOEL MUNDO DE LOS PIMPOLLITOS, centrado en el niño-niña, su medio familiar más próximo y su creatividad, donde se abordan contenidos relacionados con el conocimiento de sí mismo y su propio cuerpo (aprendiendo normas elementales para el cuidado de su salud y brindándole una temprana y natural educación sexual) porque la personalidad se construye a partir de la noción del propio cuerpo o corporalidad. Es por eso que esta noción no sólo abarca lo morfológico (partes del cuerpo) sino lo funcional, los sentimientos, afectos que expresamos con el cuerpo, las formas de expresión: corporal, gestual, plástica. Nuestro cuerpo requiere cuidados para conservar la salud (alimentación, visita periódica al médico, dentista).

Las primeras actividades, realizadas desde el inicio del año escolar, permitieron generar acuerdos entre niños y adultos acerca de aquellas situaciones y/o acciones que serán permitidas y las que no; teniendo en cuenta que pueden resultar peligrosas (ocasionando daño físico, por ej. el uso correcto de los juegos y aparatos de recreación que se encuentran en el patio); otras que implican respeto mutuo entre las personas: esperar turno para tomar la palabra, para ir al baño, para realizar la higiene. Estos acuerdos se escribieron en un papel afiche para formar los “acuerdos de convivencia” y recordarlas diariamente hasta que formaron parte de la rutina cotidiana

Las condiciones edilicias del Jardín no son las óptimas, existen dos salas con un solo baño (en el interior de las mismas). Esto motiva que los niños y niñas, internalicen desde los primeros días, la necesidad de respetar “*la intimidad*” de cada uno, esperando su turno (afuera del baño), tocando la puerta (para preguntar si está ocupado).

Por medio de fotos (solicitadas a las familias) se realizó una *secuencia cronológica* acerca del crecimiento y desarrollo de los propios niñ@s. En ellas se observaron los cambios ocurridos desde el

nacimiento hasta llegar a los 4 y 5 años (actualidad). Surgieron diversos comentarios, algunos humorísticos al ver las imágenes; varias mamás les contaron las “*historias de esas fotos*” (quienes estaban con ellos, el momento especial en que fueron tomadas, el acontecimiento que recuerdan: bautismo, primer cumpleaños, etc.). Algunos trajeron también “*recuerdos*” que guardan las mamás: esarpines, la batita que usó el día en que nació, zapatitos, el primer juguete que le regalaron, etc. Esta actividad les permitió observar las “adquisiciones” que con el paso del tiempo los hacen más independientes: caminar solos, comer sin ayuda, bañarse, vestirse, atarse los cordones ... en este crecimiento van conquistando su autonomía en muchos aspectos de su vida, y también comprobar que se van produciendo cambios en su propio cuerpo.

Se buscaron en revistas imágenes de personas de todas las edades para observar las diferencias entre mujeres- hombres, niños-niñas, en cuanto a vestimenta, actividades que realizan; confrontándolas con las propias (con las que realizan ellos, sus hermanos/as, papás, mamás, abuelos/as, tíos/as... el resto de las familias). También se miraron con atención obras de arte (de todas las épocas): La maja desnuda y vestida de Goya, El David de Miguel Ángel, La Venus desnuda, obras pictóricas de Fernando Ureña. En ellas se observaron las vestimentas de distintas épocas, los cuerpos según los distintos autores y según el paso del tiempo.

Las actividades Plástica les permitieron expresar, por medio de los dibujos y pinturas, el conocimiento que ellos poseen acerca de su propio cuerpo y del de los demás (las distintas partes, las diferencias en el tamaño al dibujar un niño o una persona adulta), incorporar ropa o dibujarse desnudos haciendo visibles sus partes genitales según su identificación de género.

A través de otras manifestaciones artísticas como la música, expresión corporal y educación física los niños pudieron vivenciar su cuerpo, los movimientos y sensaciones corporales que les posibilitan tomar conciencia de los distintos órganos y sistemas que lo componen (por ej. cómo se siente el corazón cuando el cuerpo está en reposo y movimiento, las articulaciones que permiten el movimiento, los grandes y pequeños segmentos musculares...)

El juego dramático (2) en distintos sectores (del hogar – construcciones) posibilitó el diálogo en cuanto a las diferencias de género, las actividades y el trabajo que realizan hombres y mujeres, porque siempre las nenas juegan en el “rincón del hogar”? y los varones eligen el “rincón de construcciones”? Los papás no ayudan a cocinar o cambiar o bañar a los bebés? Las mamás no pueden manejar autos o motos?

Lo mismo se planteó con la ropa, hay prendas que prefieren usar las mujeres, otras los hombres; pero también existen otras que las usan ambos: pantalones, camisas, camperas, sandalias, ojotas... (esta enumeración la fueron haciendo los propios niños/as)

Otra actividad realizada en este sentido fue confección de juguetes con materiales de desecho, por ej. trompos, teléfonos con latas, perros, ratones construidos con cajas para

crear marionetas para que todos y todas pudieran jugar. También se incluyó marionetas

caracterizadas como mujeres y varones, y autos para observar los cambios producidos después del diálogo anterior. (*Los varones jugaron con las marionetas, las nenas no jugaron con los autos.*)

El Núcleo de Aprendizaje Lengua atraviesa todo el curriculum, por ello desde hace varios años sostenemos un proyecto de fabricación de “libros artesanales”. Estos libros son creaciones colectivas de los niños/as, desde el texto hasta las ilustraciones.

Los contenidos relacionados con la educación sexual y el cuerpo permitieron crear dos libros: “El nacimiento de un bebe” y “Conociendo mi cuerpo” El primero surgió a partir del relato de un niño que llegó con una gran noticia al Jardín: el nacimiento de su hermanita (ver anexo). Este acontecimiento posibilitó dialogar acerca del tema, indagando los saberes previos y aportando nuevos conocimientos a través de la búsqueda de información en diversos libros (lectura mediatizada por las docentes) y de la observación de láminas.

El segundo se creó para registrar todos los contenidos investigados y que permitieron conocer los órganos y sistemas internos del cuerpo humano

(2) ... las actividades dramáticas se valen de todos los lenguajes: gestos, sonidos, palabras, etc. Por lo que implica la acción y el movimiento... es esencialmente un juego de comunicación entre sus semejantes ..., un cambio hacia la comunicación colectiva y el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el afecto, ... es un momento socializante en el que las respectivas personalidades (de los niños) se funden y se enlazan continuamente José Luis Gallego Ortega “Educación Infantil”, Ediciones Aljibe Bs. As 1998

EVALUACION

- **Al inicio del año:** presentación del proyecto (evaluación diagnóstica) con la comunidad haciéndolos partícipes a las familias para generar espacios de reflexión, otros proyectos que dicho grupo genere.
- **Con los niños:** presentarles el “rincón de dramatizaciones”, incorporación de muñecos de ambos sexos, ropas de hombres, mujeres
- **Durante el año:** (evaluación en proceso) generar proyectos áulicos de acuerdo a los intereses, motivaciones de los niños, y la comunidad. La evaluación se realizará a través de registros narrativos (observación de los niños), portafolio, cuaderno de campo, secuencia de fotos, producciones gráficas, filmaciones.
Se evaluará todo el proceso de aprendizaje de esta etapa, observando como los niños adquieren los distintos contenidos y conocimientos, sus logros y dificultades. Se hará un seguimiento individual no sólo en el aspecto intelectual sino también en lo socioafectivo y psicológico (teniendo en cuenta algunos problemas familiares detectados).
La flexibilidad de la planificación facilitará la revisión continua, permitiendo ajustar, reformular y/o seguir proyectando.
Este análisis es compartido por ambas docentes, teniendo en cuenta el proceso del grupo en general y de cada niño en particular
- **Al finalizar el año:** muestra de producciones gráficas y pictóricas (evaluación sumativa), se exhibirán los dibujos y pinturas realizados en los talleres con los niños.

Muestra: de producciones y creaciones articulando con las áreas estético – expresivas (tecnología, plástica, música, educación física y plástica), el resto de la escuela primaria y con la comunidad (de fotos, filmaciones de todo lo realizado).

BIBLIOGRAFÍA

- BELGICH, HORACIO, (2.002) “Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir). Homo Sapiens Ediciones. Rosario Santa Fe
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACION (2008) Lineamientos curriculares para la Educación Inicial
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACION (2009) CUADERNILLO MARCO ORIENTADOR PROGRAMA DE EDUCACION SEXUAL ESCOLAR. Educación Sexual en el Sistema Educativo Entrerriano. Prov. E. Ríos. C.G.E.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN PCIA BS. AS. (2016) Educación Sexual Integral: Orientaciones para docentes
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2010) Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Ley 26.150. Bs. As
- MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION (2010) Serie Cuadernos de ESI. Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para las salas. Bs. As.

- MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACIÓN (2011) Revista ESI. Educación Sexual Integral para charlar en familia. Bs. As
- MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA NACION. Revista El Monitor de la Educación N° 11 5° época Marzo/Abril 2007
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2015) La Educación Sexual Integral en Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015) Bs. As.
- MORENO, M. (1996) “Los temas transversales. Claves de la formación integral” Editorial Aula XXI/Santillana. Bs. As.
- VARIOS (2006) “Educación sexual desde la primera infancia. Información, salud y prevención” Ediciones Novedades Educativas Bs. As.
- WAIDLER, L (2016) Proyectos para la Educación Integral: Conocimiento y cuidado del cuerpo. Novedades Educativas. Serie de 0 a 5 Bs. As.