



11º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

ENSEÑAR EN CONTEXTOS DIVERSOS.
IGUALDAD, DIFERENCIAS Y SINGULARIDADES

Colegio San José, Azcuenaga 158 -CABA

4, 5 y 6 de mayo de 2018



AULA 5 Coordina: María Cecilia Guillamondegui

Mi garabato, Mi mundo. Miriam Weisz, María Laura Sánchez. Florida Day School. Buenos Aires - Argentina.

Aprehendiendo la Sexualidad. Delia Susana Cónsoli, Analía Alejandra Campos, Beatriz María Hilda Martín. Instituto Tierra Santa CABA - Argentina.

Resignificar el sentido comunitario de nuestra institución: Tendiendo puentes para reanudar algunos caminos ya transitados y comenzar a trazar otros. Andrea Silvana Milei, Elizabet Rosa Esther Sadava. Maternal Comunitario 31. San Carlos de Bariloche. Río Negro - Argentina.

Visión e innovación de las prácticas escolares de lectura y escritura en el nivel inicial Dr Antonio Sobral. ¿Dónde viven los cuentos? Georgina De Dominici, Ludmila Portmann, Romina Grenat, Ana Lucia Cervellini, Guadalupe Plaza, Silvina Pérez Pazo, Ana Laura Rodríguez. Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos. Villa María. Córdoba - Argentina.

Buenas prácticas docentes en la integración de niños autistas en salas de 5 años de escuelas de nivel inicial. Mónica Graciela Iturrioz. UNPSJB. Comodoro Rivadavia. Chubut - Argentina.

“MI GARABATO, MI MUNDO”

Un rasgo propio y singular en la constitución de la identidad en la Primera Infancia

Miriam Weisz, María Laura Sánchez.

Florida Day School.

Buenos Aires - Argentina.

Eje Temático: Igualdad, diferencias y singularidades

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La gesta gráfica del niño comienza con el garabato. Estas primeras producciones tienen el valor de ser las expresiones de los niños en ese momento de su vida. Visibilizar en el mundo adulto la importancia de este gesto en la primera infancia motiva la intención de realizar un proyecto artístico que promueva un ambiente que estimule el desarrollo de los diferentes lenguajes, la capacidad artística, la imaginación, el pensamiento y la comunicación con otros, para formar niños deseosos de crecer, de jugar, de conocer, en la búsqueda y el placer de aprender y de saber.

Apuntamos a construir una escuela de Infancia asumiendo la diversidad y procurando incluir a todos en nuestro proyecto educativo. La educación inclusiva parte de la consideración y el respeto de la diversidad como base para el aprendizaje y la participación de los niños y la comunidad educativa toda.

A lo largo del tiempo, los alumnos han sido clasificados según diferentes estándares o se ha pretendido normalizarlos ignorándose sus contextos, culturas e individualidades. En un mundo cambiante y globalizado como el actual, es necesario reconocer la diversidad de realidades como parte constitutiva de la complejidad social y educativa. Cada niño posee rasgos, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes; por ello

los sistemas educativos deben responder a esa vasta diversidad de características, condiciones y necesidades.

En este sentido, la diversidad, la singularidad y la inclusión es una manera distinta de entender la educación, la vida misma y la sociedad.

Definimos identidad como el conjunto de los rasgos propios de cada persona o de una colectividad. Estos rasgos caracterizan al individuo o a la comunidad frente a los demás. Interpretamos la identidad como la conciencia que un sujeto tiene respecto de sí mismo y que lo convierte en alguien único e irrepetible, distinto a los demás. Si bien son muchos los rasgos que forman la identidad, entendiendo la impronta que dejan ciertas características hereditarias o innatas, sabemos que el entorno ejerce una gran influencia en la conformación de la especificidad de cada individuo.

Con esta premisa fomentamos el acercamiento genuino al arte, ya que posibilita la creación en el niño pequeño desde la espontaneidad, la expresión de sus ideas y de sus sentimientos. Los dibujos infantiles pueden considerarse como expresiones de una búsqueda de orden en un mundo complejo. Los grafismos pueden considerarse como la punta de un iceberg, ya que subyace la idea de que son “naturales” más que imitativos: que surgen de dentro. Los garabatos de los niños poseen un gran contenido bajo la superficie que con frecuencia indican aspectos generales relativos al desarrollo y la capacidad. El garabato infantil es expresión libre (estados de ánimo), es juego y arte (vida y pensamiento), es espontáneo, es inspirador, es proyección de la personalidad, es expresión de una forma de vida situada en lo imaginativo. Es experiencia vivida en el que entra en juego el desarrollo del yo, de la persona, y de la participación con los demás.

No hay expresión artística posible sin la autoidentificación con la experiencia vivida, así como con el material artístico utilizado para ese fin. Este es uno de los factores fundamentales de cualquier expresión creadora. Es la verdadera expresión del yo. Los materiales artísticos son explorados y manipulados por un individuo y el proyecto completo es él mismo. Es el individuo el que usa sus materiales artísticos y sus formas de expresión de acuerdo con sus propias experiencias personales. Puesto que estas experiencias cambian con el crecimiento, la autoidentificación abarca los cambios sociales, intelectuales, emocionales y psicológicos que se desarrollan en el niño.

Sólo a través de la identificación con nosotros mismos podremos llegar a identificarnos con otros. Cuando un niño se identifica con su garabato, cuando le ofrecemos

oportunidades para explorar el ambiente que lo rodea, desarrolla la capacidad para comprender las necesidades de los otros y reconocerlos en su singularidad.

En este sentido, entendemos la autoexpresión como un reflejo de los sentimientos, las emociones y los pensamientos de un individuo en su propio nivel de desarrollo. Favorecer el arte a través la autoexpresión en las infancias promueve niños seguros de sí mismos, decididos en cuanto a su propio pensamiento independiente y en la expresión de sus ideas.

ANTECEDENTES

Actualmente se puede vincular el gesto gráfico de garabatear con referentes culturales en manifestaciones del arte contemporáneo como el “Action painting”, (gestualidad corporal en la obra) y en el expresionismo abstracto que refleja la “Pintura Matérica”.

Algunos referentes en los que nos inspiramos son: Paul Jackson Pollock, Clyfford Still, Willem de Kooning, Alberto Burri, Ernesto Arellano y Manuel Ameztoy.

Asimismo nos nutrimos de Favio Guindani, pedagogo suizo: “Tutto el tempo che va via”, muestra itinerante del garabato infantil que recorrió toda Italia, 1974.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

Es un jardín de infantes del barrio de Florida (Buenos Aires, Argentina). Cuenta con 16 secciones de Nivel Inicial atendidas por una pareja pedagógica.

Las familias suelen involucrarse y participar de manera activa en las iniciativas del jardín.

El equipo de conducción promueve un clima colaborativo y de desarrollo profesional de sus docentes a partir de propuestas innovadoras y de formación en servicio.

CONTEXTO EXTRA INSTITUCIONAL

Participamos de diversas presentaciones en encuentros de formación de formadores para divulgar la experiencia.

PROGRAMACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Uno de los motores del proyecto fue lograr que el mundo adulto resignifique e interprete todo lo que un niño expresa a través de su garabato, estilos propios, marcas características que le dan una impronta personal y única a esa creación, trazos que constituyen las primeras huellas que reflejan la manera de percibir e interpretar el mundo circundante y la importancia del diálogo corporal que se establece entre el niño pequeño y la gráfica.

Se diseñaron distintos productos finales que guiaron las actividades realizadas con los niños para transformar al “Garabato infantil” en una manifestación artística plural, de encuentros posibles, de espacios habitados con sentido estético respetando la identidad de cada niño.

- Muestra de arte: “Mi garabato, Mi mundo”.

Exposición de las obras de los niños. De todas las actividades de garabateo realizadas, cada niño participará junto a su docente de un proceso de selección de las producciones que más le gustaron para exhibir en el espacio de la muestra.

Se expondrá además, la documentación de la docente para que las familias puedan comprender el proceso que llevaron a cabo los niños en su creación artística.

Los participantes de la muestra podrán observar los diferentes materiales ofrecidos a los niños, las preferencias de éstos en el momento de garabatear y apreciarán las diversas huellas gráficas que cada niño.

En un espacio de la muestra habrá un “Muro interactivo de participación”, para que cada visitante adulto aporte un movimiento gráfico creando un “Gran garabato colectivo”. (Cultura digital pantalla interactiva).

Sector de luz negra: Se expondrán los garabatos realizados con pinturas de colores fluorescentes sobre hoja negra. Juegos de percepción visual, luz, color y movimiento.

- Libro: “Mi Garabato, Mi mundo”.

Se compilarán las creaciones de todos los alumnos de las salas de 2 años en una narrativa visual a modo de documentación pedagógica del trabajo sobre garabato realizado en la escuela.

- Mantel Individuales: Producción colaborativa entre los alumnos de las salas de cinco y de dos años. Combinación de garabatos y patrones de diseño (geometría y textura visual). Los niños de 5 años realizarán los contornos de los individuales confeccionados en papel madera con los garabatos de los niños de sala de dos.

Los niños distribuirán los individuales en desayunadores de la Avenida principal del barrio, acompañados por sus padres. La gráfica “invade el barrio” con un lenguaje potente y transformador.

Apoyadas en el marco conceptual de Enseñanza para la Comprensión establecimos las siguientes metas de comprensión:

Que el equipo docente y las familias comprendan

- La importancia de la valoración y el respeto por los grafismos infantiles para promover una imagen potente de la infancia, asumiendo la diversidad, la singularidad y la inclusión de los niños que forman parte de nuestra comunidad educativa.
- De qué manera el garabato puede hacer visible el pensamiento y la identidad de los niños.

Que los niños logren

- Desarrollar sus pensamientos y sentimientos respecto de sí mismos y de todo lo que les rodea a través de la expresión artística.
- Valorar las individualidades mediante el respeto de las experiencias personales.
- Desarrollar progresivamente la identidad, la autonomía y la pertenencia a la comunidad local.

Los contenidos de la enseñanza se seleccionaron del Diseño Curricular para la Educación Inicial (Primer Ciclo) de la Pcia. de Buenos Aires, a saber:

- *Área para la formación personal y social*

Progresiva realización de acciones en forma independiente.

Progresiva adquisición de seguridad y confianza en sí mismo y en los otros.

Identificación progresiva de algunas singularidades propias de las personas con las que convive.

Localización de sensaciones corporales.

- *Área de la comunicación y la expresión*

Exploración del trazado gráfico con diferentes elementos.

Exploración de diversos materiales para pintar, dibujar y modelar.

Reconocimiento y utilización de diversos colores, formas y texturas.

Inicio en la representación plástica a través del uso de distintos materiales y herramientas.

Las actividades (desempeños de comprensión) se diseñaron teniendo en cuenta que las propuestas que inician la educación visual de los niños reconocen que éstos, en principio, no tiene intención de representar, sino que simplemente exploran los materiales y descubren que su acción deja una marca.

Se ofrecieron oportunidades de exploración para promover la aparición de grafismos sobre diversos soportes y variados instrumentos de registro gráfico como: tizas de colores, fibras, crayones gruesos de colores, espuma, pinturas y elementos matéricos, tanto sobre plano vertical y horizontal.

Se ofreció a los niños diferentes propuestas que se desarrollaron con distintas formas de agrupamiento (grupo total, pequeños grupos y parejas).

Fase Exploratoria con manos y dedos:

Harina sobre las mesas para que exploren libremente, espuma de afeitar sobre la mesa, cajas de ravioles con la base pintada de algún color cubierta con tierra para explorar el material libremente, cajas de ravioles con arroz teñido, tierra/arena/arroz teñido de colores sobre mesa de luz, espuma de afeitar sobre el vidrio de la Ventana, retroproyector con polenta sobre la base del mismo para que los chicos vean su garabato proyectado en la pared. Mesas matéricas con elementos de la naturaleza (tierra, arena, cortezas y piedras).

Fase “propuestas de garabato”:

Palitos de helado sobre espuma y sobre yeso mojado, tizones grandes de colores para que dibujen libremente sobre el piso del patio, tizas de colores para dibujar en los pizarrones del patio (plano vertical), tizas de colores mojadas en leche sobre hojas de color negra, crayones gruesos de colores sobre las mesas forradas con papel madera (plano horizontal), fibrones sobre mesas forradas con papeles de colores (en plano vertical), tiza blanca sobre pizarrón y piso (planos vertical y horizontal), marcador negro sobre hule recubriendo la mesa, marcadores indelebles sobre mesa recubierta por friselina neutral, técnica de aguada, pasteles sobre hoja blanca, pinceles y pintura fluorescente sobre hoja negra (ambientes iluminados con luz negra).

Recursos y Materiales

Ambiente y espacio transformable, planos verticales, horizontales, claro/oscuro, luz/sombra, transparencia, presencia del color, polisensorialidad; soportes en papel: cualidades de texturas, sintonías en color, monocromo, tamaños; paisajes luminosos: Mesa de luz. Land Art; paisaje cromático exterior e interior: percepción de luz natural-artificial, hacer visible el exterior al interior de la escuela; tecnología (notebooks, pizarras digitales, cámaras fotográficas, scanners, dispositivos móviles); textiles, telas de colores.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO BENEFICIARIO DE LA EXPERIENCIA

Los destinatarios fueron 57 niños del tercer grupo del primer ciclo de Nivel Inicial, distribuidos en cuatro salas (tres en el turno mañana y una en el turno tarde), cada una con su pareja pedagógica.

DURACIÓN EN EL TIEMPO

El proyecto se desarrolló en la segunda parte del ciclo lectivo 2016.

FASES O ETAPAS DE LA EXPERIENCIA

Capacitación docente, Planificación del Proyecto, Desarrollo de la experiencia en las salas, Capacitación en el planeamiento de la muestra de arte con una especialista (materiales, tipos de agrupamiento, diseño de espacios), Actividades para la realización de las producciones para la Muestra de Arte, Selección de producciones de los niños para el armado de la Muestra de Arte, Elaboración de las propuestas de garabato para el armado del libro : “Mi Garabato, Mi mundo”, Evaluación de la experiencia.

EVALUACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA

Las propuestas desarrolladas resultaron provocadoras y significativas, tanto para los adultos como para los niños, que fueron los verdaderos protagonistas de las narrativas artísticas. Los lenguajes expresivos de los niños se enriquecieron, al explorar sobre una variedad de paisajes luminosos, cromáticos, tecnológicos y textiles. Sus gráficas, resaltaron la diversidad y la singularidad en cada creación.

Las familias transformaron su percepción participando de este proyecto colaborativo que le otorgó un sentido a todos los agentes involucrados, inclusive a la comunidad. Este proyecto impulsó al garabato como uno de los primeros “patrimonios artísticos de la primera infancia” y está logrando traspasar los muros de la escuela.

REFLEXIÓN DEL EQUIPO DE CONDUCCIÓN

Las docentes se comprometieron aportando sus iniciativas pedagógicas, pensando nuevas formas relacionales entre los materiales, el ambiente y los niños. Generaron diálogos provocadores, transformando las propuestas de arte contemporáneo, en verdaderos aprendizajes para nuestros alumnos.

Concluyeron en que muchas de las propuestas editoriales y de las actividades escolares dirigidas a la infancia conducen a reproducir los patrones o formas estereotipadas que promueven más la copia que la creación artística.

En este sentido, pudieron acordar una visión compartida respecto de la importancia de concebir el arte como una ocasión estética favorable para involucrar a los niños pequeños en experiencias complejas, en las que puedan tomar decisiones, seleccionar recursos e iniciarlos en la comprensión de la vida que viven y el mundo que les rodea.

APOYOS RECIBIDOS

Soledad Carlé (especialista en arte infantil), Un papá de la sala que cuenta con una imprenta para la edición e impresión de los libros, Personal del jardín especializado en

la inclusión genuina de tecnologías, Financieros: el colegio aporta un presupuesto destinado a la compra de materiales para llevar a cabo las diferentes propuestas.

PLANES PARA EL FUTURO

El Jardín logró flexibilizarse para que el ambiente y las paredes expandan las gráficas infantiles conjugando las propuestas de exploración con la impronta gráfica de los niños pequeños.

El arte se ha convertido en un lenguaje planetario que supera las fronteras, en gestos que unen y no que fragmentan.

Por este motivo continuaremos ofreciendo oportunidades para que los niños desarrollen la sensibilidad hacia las experiencias perceptivas adquiridas a través de la observación, el oído, el tacto, tanto como el descubrimiento de la belleza, única, personal e irrepetible, que contribuirá gradualmente a enriquecer su vida.

Porque creemos en un niño que tiene la oportunidad de disfrutar actividades creadoras, potenciará su libertad e iniciativa, y crecerá en un espíritu que le permitirá reconocer y valorar las diferencias individuales.

BIBLIOGRAFÍA

ARRIAGA, I.: “Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia” Revista Docencia Año XX · Santiago de Chile · diciembre 2015 ISSN 0718-4212. (disponible en http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/09/Docencia_57.pdf)

CORRAL, A. (coord) Diseño Curricular para la Educación Inicial: primer ciclo; 1a ed. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012.

LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITTAIN W.: “Desarrollo de la capacidad creadora”. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Ed. Kapeluz (1980).

LOWENFELD, V.: “El niño y su arte”. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Ed. Kapeluz (1958).

SARLE, P. IVALDI, E. y HERNÁNDEZ, L. (coord): “Arte, Educación y Primera Infancia: sentidos y experiencias”. Metas Educativas 2021. Organización de estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Disponible en http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=150

VECCHI, V: “Arte y creatividad en Reggio Emilia” Ediciones Morata (2013)

Título: *Aprehendiendo la Sexualidad*

Subtítulo: ¡Pequeños-as: Una invitación a que sientan, vivencien, perciban, reflexionen la dimensión del ser humano!

Institución: Instituto Tierra Santa

Autoras: Delia Susana Cónsoli. Analía Alejandra Campos. Beatriz M. Hilda Martín.

Eje temático: Educación Sexual Integral

Fundamentación teórica:

*“La sexualidad está presente en la vida de los sujetos
desde su nacimiento,
y atraviesa distintas fases y etapas en su desarrollo”*

Sigmund Freud.

La Institución Tierra Santa, en el Nivel Inicial, se propone trabajar la Educación Sexual Integral desde los aspectos físicos, emocionales y afectivos de las personas, para decidir y vivir nuestra sexualidad desde el amor y el cuidado propio y hacia otro-a.

Esta visión coincide con la postura sobre la vida y el desarrollo sexual integral de los-as individuos que expresan por ejemplo: los derechos humanos, la ONU y otras organizaciones internacionales.

En consonancia con lo expresado anteriormente se realiza un marco teórico, con los puntos que se consideran más importantes para abordar con responsabilidad el presente proyecto.

Se realiza la reseña de dos artículos de la Ley 2110 de C.A.B.A.

Capítulo 1: Artículo 1° “Se establece la enseñanza de Educación Sexual Integral en todos los niveles obligatorios..., dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.”

Capítulo 2: Artículo 3: “La Educación Sexual Integral comprende un conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual comprendida como la integración de aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor.”

De los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial del Ministerio de Educación de C.A.B.A. y del Cuaderno de E.S.I para Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Nación, se extraen los siguientes párrafos:

“La Organización Mundial de la Salud define a la sexualidad como “una dimensión fundamental del hecho de Ser humano” [...]”¹

“...para entenderla es necesario inscribirla en un complejo de relaciones que la sitúen en su genuina dimensión. “... Forma parte de la identidad de las personas: comprende sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, forma de relacionarse con los-as otros-as, deseos, practicas, reflexiones y toma de decisiones.”²

Antecedentes:

Desde la sanción de la Ley 26.150 en el año 2006, el Nivel Inicial incluyó paulatinamente los contenidos referidos a la Educación Sexual Integral de manera transversal en los proyectos trabajados durante los ciclos lectivos en las diferentes secciones (3, 4 y 5 años) hasta el año 2017, año en que se trabajó un proyecto específico sobre esta temática, atendiendo a las leyes ya mencionadas y los lineamientos específicos para el nivel.

Contexto Institucional y extra-institucional:

El Colegio fue fundado hace 127 años. Cuenta con cuatro niveles educativos: Inicial, Primario, Medio y Terciario. Es una Escuela Pública de Gestión Privada.

¹ Serie Cuadernos de ESI. Pág. 11

² Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. Pág. 11

Tiene una población aproximada de 800 alumnos. Entre docentes, personal no docente, auxiliares suman alrededor de 100 personas al servicio de la institución.

Está ubicado en una zona muy poblada de la Ciudad de Buenos Aires, el promedio de la población es de clase media, media/baja.

La Institución tiene como misión, formar hombres y mujeres íntegramente humanos con capacidad de ver, interpretar y valorar la vida; con herramientas para que puedan construir una sociedad más justa, dando muestra de sus valores. Incita a la reflexión crítica, el amor al conocimiento, la naturaleza y el medio ambiente. Orienta su acción a la transformación de la sociedad siendo protagonistas del cambio en todas sus acciones, comprometiéndose con los valores cívicos.

Se abre a la comunidad, ya sea estableciendo canales de comunicación como la Radio Propia, páginas web, Recorridas por el barrio llevando mensajes del carisma de la institución, etc.

Las familias que pertenecen a la comunidad, provienen de diferentes países, en nivel inicial un 20% son extranjeros.

Un rasgo en común en las familias que se acercan a la institución es la búsqueda de un colegio cerca de sus hogares, de jornada completa por sus obligaciones laborales; expresando algunos-as su interés por el proyecto educativo institucional.

Contenidos:

Conocimiento y exploración del contexto:

- La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades.
- La valorización y el respeto de propias opiniones y las de todas las personas por igual, sin distinciones de género, cultura, creencias y origen social.
- La puesta en práctica de actitudes que promuevan la solidaridad, la expresión de la afectividad, el respeto a la intimidad propia y ajena; y el respeto por la vida y la integridad de sí mismos y de los otros-as.

Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales:

- Reconocimiento, respeto y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propias y sus pares.

- El desarrollo de capacidades para tomar decisiones sobre las propias acciones en forma cada vez más autónoma, fortaleciendo su autoestima.
- La posibilidad de recibir y dar cariño, la oportunidad de establecer vínculos de amistad.
- La construcción de valores y normas de convivencia inherentes a las relaciones interpersonales en el jardín.
- El desarrollo de la confianza, la libertad y la seguridad para poder expresar sus ideas y opiniones.

Objetivos:

- Conocerse a uno-a mismo-a y valorarse.
- Reconocer y expresar los sentimientos y los afectos.
- Comunicarse con el otro-a.
- Reconocer el valor que tiene la vida.
- Diferenciar hábitos para el cuidado del cuerpo y de la salud en general.
- Enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana.
- Relacionarse con los-as otros-as de manera solidaria y en el marco de respeto por las diferencias.
- Incorporar valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, el amor y el respeto a la intimidad propia y ajena.

Actividades:

Salas de 5:

- Mirarse al espejo y cada uno-a contar lo que ve de su personalidad e intentar escribirlo.
- Realizar en papel de madera una silueta por grupo, dibujar un niño y una niña, escribir las partes del cuerpo con sus nombres científicos.

- Rompecabezas en el cuaderno de cada uno-a: Figura del cuerpo humano, dibujaron todas las partes, lo recortaron en 6 partes y luego lo pegaron.
- Conversación sobre las emociones usando como recurso el libro: “Así me siento yo” (Emociones trabajadas: alegría, tristeza, miedo, enojo). Representar esas emociones con las caras.
- Emociones: La felicidad, la sorpresa, la vergüenza. Cuentos pequeños. Libros “Aprendo y juego.”

Sala de 4 años:

- Lectura del Cuento “Nació mi Nombre” de Ana García.
- Dialogar acerca de la importancia de tener un nombre.
- Se propone a cada familia que escriba “¿Quiénes y porqué eligieron ese nombre para su hija/o y si conocen el origen y significado del nombre? Y se comparte en la sala con los niños/as.
- Escuchar la lectura de Cuentos: “El día de campo de Don Chanco”, “Horrible melena”, “Los sueños del Sapo”. (En varios encuentros).
- Reconstruir la trama de cada cuento con sus personajes centrales. Intercambiamos ideas y opiniones sobre las acciones de los personajes.
- Dialogar acerca de porqué es importante que cada uno se acepte cómo es, sino dejaría de ser él-ella mismo-a.
- Se observa la película “Intensamente”. (En dos encuentros, mitad en cada uno).
- Dialogar sobre contenido y protagonista de la película: Niña-Sus Emociones.
- Registro en afiche. Caracterizar “Temor”, “Desagrado”, “Tristeza”, “Furia”, “Alegría” ¿Cómo es? Se registran.
- Compartir entre pares y docentes vivencias acerca de diferentes emociones.
- Confección de Rotafolio con imágenes y Registro escrito de sensaciones, pensamientos, reflexiones de los niños para que puedan observarlo las Familias.

Salas de 3 años:

- Dibujar en un afiche la silueta de un compañero-a de la sala y distinguir las partes del cuerpo.
- Rompecabezas de la figura del cuerpo humano (2 partes).
- Observar la enciclopedia “Pequeños doctores” y registrar lo observado.
- Visita de una madre de la sala, ella es enfermera, explicó la importancia del cuidado del cuerpo, lavado de manos, buena alimentación y cepillado de dientes.
- Lectura del cuento el Gatopato y la princesa Monilda.
- Propuesta a los-as niños-as que cuenten como piensan que es físicamente princesa Monilda, la dibuja la maestra en grande.
- Se escucha la canción “Me miro en el espejo”.
- Juego dramático y simbólico, tareas en el hogar compartidas por hombres y mujeres. “Somos enfermeras-os.”
- Juego con el dado de las emociones, representamos la emoción que nos toca.
- Jugamos al juego de la Oca de las emociones.

Perfil real de las salas: (Se han extraído partes del contenido total de los Diagnósticos elaborados para cada grupo luego del Período de Inicio)

Sección 3 A:

Grupo conformado por 9 nenas y 9 nenes de tres años de edad.

Hay muy buena relación entre todos-as los miembros del grupo. Se observa, que algunos-as tienen un rol muy marcado en la dinámica grupal. Espontáneamente colaboran. Se trabaja para que cada uno-a interactúe constantemente y comprendan que todos-as tienen las mismas posibilidades y que es necesaria e importante la colaboración entre todos-as. La relación con las docentes es muy buena, son muy afectuosos-as, expresándolo verbalmente o con besos y abrazos.

Se muestran participativos-as, activos-as, con curiosidad, algunos-as muestran ansiedad por el juego, situación que los lleva a dispersarse con facilidad. Se manifiestan muy

comunicativos, en ocasiones les cuesta escuchar y escucharse. Se pueden mantener diálogos por breves períodos.

Hubo avances importantes en el reconocimiento, cuidado y orden de sus pertenencias, algunos-as solicitan ayuda y atención personalizada de las docentes.

De a poco están afianzando las normas y pautas de la institución y rutina de la sala. Se armó el Reglamento de Pautas de convivencia en la sala, con opiniones de los mismos chicos-as y acompañamiento de imágenes de niños-as en diferentes situaciones. Les agrada la lectura, narración de cuentos y poesías.

Sección 3 B:

Conformado por 12 varones y 9 niñas. Es un grupo cariñoso y que demanda cariño de la docente. Pueden compartir la atención y cuidado de la maestra.

Las actividades que más convocan a los niños y niñas de esta sala son las que demandan movimiento corporal, como por ejemplo bailar con globos, también les gusta modelar con masa o plastilina, leer cuentos, pintar y jugar con muñecos o autos.

Cuando hay algún conflicto, en algunas ocasiones se resuelven de manera corporal, y otras avisando a la docente. Si ante un conflicto interviene el cuerpo, la docente habla con los niños-as y les explica que hay que resolver los problemas a través de la palabra.

En el patio pueden jugar libremente en grupos o solos. Si hay algún conflicto le avisan a la maestra o tratan de resolverlo entre ellos-as. Les agrada jugar con los juegos fijos del patio y además agregarle juguetes como por ejemplo bloques o autos.

Sección 4 A:

El grupo está compuesto por 11 niñas y 16 niños.

El juego observado es en su mayoría socializado, en algunos-as se observa alternar entre juego grupal y paralelo.

Día a día, y en reiterados momentos de la jornada se trabajan pautas de convivencia y conversaciones acerca de cómo comunicarse con la palabra.

Son muy activos-as, inquietos-as, comunicativos-as, alegres, cariñosos-as.

Se observa que necesitan actividades libres, donde puedan ocupar distintos espacios de la sala y con materiales diversos.

Pueden escuchar y disfrutar de cuentos, poesías, etc. pero tiempos muy cortos

Se están trabajando los hábitos de orden, higiene y cuidado del cuerpo y los momentos de silencio para escuchar.

Se continuará trabajando con el grupo poniendo el énfasis en la necesidad de acordar pautas claras y precisas acerca de la convivencia diaria y logrando que si bien cada uno-a pueda expresarse en base a su personalidad, comprendan que en un grupo es importante también respetar al otro-a y así lograr disfrutar y aprender más y mejor.

Se propondrán Actividades variadas de movimiento, expresión corporal y libertad alternando con actividades más calmas, de concentración.

Sección 5 A

Sala conformada por 6 nenes y 13 nenas.

Han logrado establecer un muy buen vínculo entre ellos-as y con las docentes.

Es un grupo independiente que puede transmitir necesidades, dificultades, gustos, y sentimientos por medio de la palabra. Logran reconocer sus pertenencias.

Responden muy bien a los diferentes recursos empleados (canciones, cambio de voz). Los tiempos de conversación son extensos, levantan la mano. Participan con interés en las actividades propuestas. Le gustan las narraciones, cuentos, piden que se les lea, disfrutan también de actividades matemáticas, escritura de algunas letras, en plástica usan diferentes herramientas y soportes. Suelen jugar en los diferentes rincones (plástica, dramatización, construcción) al guardar todos participan.

En el momento de patio realiza juegos de persecución, juegan con elementos, etc.

Sección 5 B:

Este grupo está conformado por 19 niños-as con experiencia previa en la Institución y el 5 alumnos-as que se incorporaron al grupo este año.

Es un grupo que se caracteriza por ser muy curioso, espontáneo, tranquilo, respetuoso, demostrativo, muy alegre, colaborador entre pares y con las docentes, responsables.

Se observa buena relación entre todos-as. El vínculo con las docentes es muy bueno, se muestran cariñosos, comunicativos y amables con ellas, buscan la aprobación de las maestras y piden ayuda para mediar cuando existe algún conflicto, en su mayoría lo resuelven solos-as. No reaccionan de forma agresiva y corporal.

Disfrutaban de los juegos grupales, son competitivos, les encanta jugar con juegos de mesa, masa, dibujar, pintar. Disfrutaban el momento en el patio, organizando juegos de persecución, se trepan, corren, todos-as se integran en el momento de juego libre.

Con respecto al lenguaje oral, la mayoría habla de manera fluida y clara, toman la palabra frente al grupo y participan espontáneamente de los intercambios.

Duración en el tiempo Anual: se realizaban gradualmente, entrelazándolo con otros proyectos y demandas de los niños y niñas que surgieran, dando la oportunidad de profundizar algunos contenidos.

Fases de la experiencia:

- El cuerpo: identidad, partes, motricidad, cuidado, los sentidos.
- Emociones: reconocimiento, expresión verbalmente y corporalmente, juegos, narración de cuentos, lectura de imágenes.
- Jornada E.S.I.
- Actividades Específicas E.S.I.

Las actividades se realizaron teniendo en cuenta los emergentes, predisposición grupal: interés y atención de los alumnos y alumnas. Cada sección realizó la adecuación necesaria según la edad, características y respetando los emergentes e implementando diferentes estrategias de cada grupo, etc.

10- Evaluación general:

Se pensaron las actividades teniendo en cuenta las edades de los alumnos y alumnas de cada sección; las jornadas de capacitación sobre Emociones y E.S.I. proporcionadas desde la Institución; los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial del Ministerio de Educación de C.A.B.A. y del Cuaderno de E.S.I para Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Nación.

En la mayoría de los casos los niños y niñas participaron de manera activa y alegre, algunas propuestas se repitieron por pedido de los pequeños-as o por estrategia didáctica para afianzar los contenidos propuestos desde el equipo docente.

Las actividades se pensaron para que los y las niñas-os afiancen su autonomía y autoestima, puedan consolidarse como grupo desde el respeto y el cuidado propio y hacia el otro-a.

Se realizó una reunión informativa con las familias desde el equipo directivo y de psicopedagogía, contando la misma con poca presencia, por lo cual se pensó en realizar otra en horario y día diferente así pudieran concurrir más familias. Los adultos que asistieron pudieron realizar preguntas y comentarios que consideraron pertinentes.

Como evaluación general se puede establecer que los niños y niñas pudieron llegar a los objetivos pensados de manera natural y sin temores.

Logros y dificultades como adultos referentes y a cargo de los a niños y niñas.

Logros: Se pudo percibir que se pueden nombrar las partes íntimas con su término científico de manera espontánea y correcta, sin causar asombro en los pequeños y pequeñas, entender el cuerpo humano como un “todo”, con emociones, reacciones, sentimientos, hábitos y cuidados, etc. Sin desatender ningún aspecto psicofísico social y cultural constitutivo de todo ser humano. Se ha favorecido que los-as niños-as adquieran confianza a fin de expresar por medio de la palabra o por gestos; sentimientos, pensamientos. Se les brindan herramientas para que puedan cuidarse y expresar miedos o sensaciones que no le agradan.

Dificultades: Incertidumbre ante preguntas que surgieron del alumnado, sobre qué respuesta es la adecuada, evitando dar más información de la que se demandó.

Apoyos recibidos: Información y capacitación desde el equipo directivo y psicopedagógico. Capacitación especial de una profesional sobre E.S.I. Lic. Gabriela Mango (UCA), visita de agente de salud: Enfermera.

Visualizaciones a futuro:

Surgen las expectativas como un plan a futuro: -Continuidad de capacitación a docentes y directivos. -Adquisición de material didáctico como apoyos y/o recursos para abordar la temática. -Reuniones informativas y de reflexión con las familias. -Acuerdo entre las secciones del Nivel acerca de los contenidos que se abordarán acorde a las características y edad de cada grupo del alumnado - Internalización por parte de las docentes de la importancia que reviste plantearse contenidos pertinentes a E.S.I. a lo

largo del año escolar, e incorporarlos; al planificar proyectos y unidades didácticas con diferentes temáticas. Y/o planificar un proyecto en un período determinado. Esto variará, respondiendo a cada grupo de alumnos-as.

Bibliografía:

- Serie Cuadernos de E.S.I para Nivel Inicial, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial del Ministerio de Educación de C.A.B.A. Dirección de Currícula y Enseñanza, 2011

Resignificar el sentido comunitario de nuestra institución:

“Tendiendo puentes para reanudar algunos caminos ya transitados y comenzar a trazar otros”

Institución: Jardín Maternal Comunitario N° 31

San Carlos de Bariloche

Responsables: Andrea Milei – Elizabeth Sadava

Eje Temático: Prácticas Inclusivas

Contextualizando el Jardín

Se trata del Jardín Maternal Comunitario N° 31, que se encuentra ubicado en San Carlos de Bariloche, a 14 km del centro geográfico y recibe niños y niñas de uno, dos y tres años de edad, los mismos provienen de un amplio sector de esta ciudad, pertenece al Consejo Provincial de Educación de Río Negro. Los/as adultos que formamos parte de la planta funcional del jardín, somos docentes y promotoras comunitarias, conformando un equipo de educadoras de primeros años. En cada uno de los proyectos institucionales, tenemos en cuenta la posibilidad de entrecruzar experiencias y saberes que contengan lo pedagógico, lo comunitario, lo personal y lo transitado desde la apertura de esta Institución. Desde este encuentro de miradas, experiencias y voces diversas, intentamos propiciar prácticas que incluyan al juego en todas sus dimensiones, el disfrute y la re-significación de lo que cada niña y niño trae de su ámbito familiar.

A modo de introducción

La experiencia que deseamos compartir surge de asesoramiento realizado por el Instituto de Formación Docente Continúa, con relación a pensar el sentido comunitario y la identidad de los jardines maternos comunitarios de nuestra ciudad.

Todos los años, en distintas evaluaciones surgía por parte del personal docente, que el aspecto comunitario que caracteriza a este jardín había ido perdiendo la intención inicial. Al respecto, apostamos a que esta podía ser una ocasión para pensar de la mano de otros aquello que nos interpelaba y despejar algunas de las cuestiones que al menos parecían añorarse.

La creación de los JMC en nuestra ciudad tiene origen en el año 2011, al crearse solo existían de cargos de promotoras comunitarias, dos años más tarde nos fuimos sumando docentes, fue así que durante un largo tiempo nos hemos abocado a pensar el adentro del jardín; los vínculos, las actividades, los materiales, los escenarios de juego, avanzando en el tiempo, convencidas de que había llegado el momento y que había una necesidad de resignificar vínculos con otras instituciones y con la comunidad, comenzamos a delinear, esbozar la idea.

En principio, consideramos que pensar a la comunidad nos comprometía en reflexionar sobre el trabajo diario, sobre cada propuesta a compartir, desde una mirada más amplia, ahondando en el sentido amplio de la Comunidad Educativa en la que estamos insertas.

En este sentido, a priori pensamos que tanto lo Maternal como lo Comunitario deben formar parte de nuestra esencia y de nuestra identidad, como el nombre y el apellido de cada persona.

En diferentes ocasiones resonaba entre las voces del equipo de trabajo que lo maternal, lo maternante, la crianza compartida, el sostén, eran son construcciones que se han debatido siempre y que lo comunitario muchas veces nos pasaba desapercibido, centrándonos en prácticas acotadas a la sala o en el tiempo, sin tal vez visualizar el potencial que puede portar la comunidad, no sólo para el crecimiento y aprendizaje de los niños, sino también para el crecimiento personal de cada uno de los actores que intervienen.

Para lo cual nos propusimos en primer lugar, realizar un trabajo de campo que nos permita recabar datos tratando de iluminar algunas de estas zonas que generaban incertidumbre a la hora de querer nombrar y poner la voz.

También, vislumbrábamos un horizonte que nos invitaba a salir del jardín, considerábamos que pensar a la comunidad era ir a ella, por lo que decidimos acercarnos a diferentes instituciones con uno de los proyectos que nos identifica “Anidando escenas en el jardín maternal”, cuya propuesta es propiciar un espacio de juego a través de la construcción de escenarios lúdicos.

Proyectamos ir a cuatro instituciones cuya característica común fue que son jardines de infantes en escuelas primarias, 3 de las instituciones en contextos similares y 1 en zona rural. La idea inicial fue conocer diferentes realidades, con comunidades diversas con la intención de que recorrer diversos caminos nos posibilitaría profundizar algo de lo inicialmente esbozado.

En este sentido, consideramos que ir a la comunidad implicaba acciones impredecibles, azarosas, que dependían en parte del encuentro con los otros. En esta aventura tuvimos la convicción de que nos acompañaba una certeza: la confianza en los otros, el registro claro que nadie puede hacer solo y un animarse a abrir ventanas, transitar senderos explorar hendidias.

Algunos interrogantes han guiado la construcción de esta experiencia:

De lo transitado y de las diversas voces de los integrantes del jardín se desprende que se ha perdido el sentido del carácter comunitario atribuido al inicio de los Jardines Maternales Comunitarios, de lo expresado nos interpelan algunas cuestiones: ¿Cuál era el sentido inicial? ¿Qué es lo perdido, podrá recuperarse? Estos dichos, ¿denotarán algo de la añoranza por el tiempo transcurrido? ¿Un jardín Maternal Comunitario es distinto a un jardín Maternal? ¿El Jardín Maternal no valora el aspecto comunitario? ¿Cuáles son las prácticas que valen la pena transitar para revalorizar lo comunitario? ¿Cómo viven lo comunitario otras instituciones? ¿Qué puede aportarnos ir al encuentro con otros?

Marco Teórico

En primer lugar y para lograr acercarnos al término “comunitario” de nuestra institución, debemos definir qué es una comunidad, para esto podríamos exponer distintas teorías y corrientes al respecto coincidiendo con Ander Egg (1980), el mismo considera a la comunidad como una agrupación organizada de personas que se

perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función en común con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interaccionan más intensamente entre sí que en otro contexto.

Entonces el carácter “comunitario” y su trabajo no es solo para la comunidad, ni en la comunidad; sino que es un proceso de transformación desde la comunidad: soñado, planificado, conducido y evaluado por la propia comunidad. Consideremos que el término comunitario se configura como una amalgama de voluntades, con tantas variaciones como sujetos diferentes existen.

Este desafío de trabajo compartido pone en juego algunos valores, entre ellos la **solidaridad, la participación, y la convivencia** en virtud de derribar muros y construir puentes que favorezcan la transformación social.

En este sentido, la relación que se genera del jardín como institución escolar y la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas orientadas a promover procesos de participación de diversos actores sociales (padres, vecinos, organizaciones, asociaciones, clubes, etc.) en parte de la vida escolar constituyendo en muchos casos un punto de partida para que la gestión institucional sea de “puertas abiertas”. Este concepto generado con el retorno de nuestro país a la democracia implica apertura hacia el medio y por lo tanto se necesita una institución sensible y flexible, capaz de generar encuentros posibilitadores de nuevos aprendizajes para toda la comunidad educativa. En documento Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa, lo dicho se expresa:

“Una escuela abierta a la comunidad implica una redefinición del concepto de comunidad educativa, que no lo restringe al escenario de la escuela, sus docentes, alumnos y padres, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad.

Conforme a esta perspectiva nos planteamos esta necesidad de interpelarnos y pensarnos en este sentido de Jardín Comunitario como espacio público que, junto con otros actores sociales, reivindica la educación como un derecho social.

Recopilando la historia de estas instituciones en nuestra Ciudad y retomando lo expresado en nuestro Pei, podemos decir que, el Programa Jardines Maternales

Comunitarios tiene su origen en la localidad de El Bolsón. Nace del interior de los barrios, de comunidades vulnerables, buscando la contención de sus niños y niñas más pequeños. Son generalmente las mujeres, las madres de estos barrios quienes pujaron por un espacio para sus hijos/as.

En el marco de políticas públicas que fomentaron a las organizaciones de base en búsqueda de la ampliación de derechos y vinculadas a la estructura familiar enfocadas a los sectores más vulnerados. En este contexto es que se aprueba el proyecto en Bariloche en la creación de cuatro JMC ubicados en zonas periféricas al centro de la ciudad.

Basa su funcionamiento en la ley 4268 a través de la cual se crea en la provincia de Río Negro, como otra modalidad del Nivel Inicial, priorizando la satisfacción del interés superior del niño en el pleno y equitativo goce de sus derechos y garantías constitucionales.

El nacimiento de este proyecto surge en el año 2001 como respuesta a una necesidad de la comunidad de contar con un centro de estimulación temprana. Así, Cáritas Parroquia NS de las Nieves, asumen el compromiso y puesta en marcha del proyecto, más tarde eleva el proyecto a distintos organismos gubernamentales, con la finalidad de financiar la propuesta. Durante el transcurso del año 2010 el Ministerio de Educación, a través de la subsecretaría de Jardines Maternales Comunitarios con sede en la localidad de El Bolsón, comienza a construir el proyecto y propone la creación de un jardín maternal comunitario, con la figura de promotoras (madres cuidadoras) a cargo de las niñas y niños, las que serían capacitadas y subvencionadas por dicho ministerio.

Luego el Consejo Provincial de Educación termina con la ampliación del edificio, avanzado el año 2011, después de tres meses de capacitación a las promotoras, realizada por Equipo Técnico de la Subsecretaria, comienza a funcionar el Jardín, inicialmente reconocido como Jardín maternal Comunitario 2 de Agosto, al principio funcionaba con dos salas de 1 y 2 años en turno mañana, 6 meses más tarde por necesidad de la comunidad se abre en turno tarde, también salas de 1 y 2 años.

Así en forma conjunta ambas instituciones firman un convenio de cooperación mutua, con lo que involucra a ambas partes al óptimo funcionamiento del Jardín, y con la posibilidad de continuar utilizando las instalaciones para actividades comunitarias, fuera de horario escolar.

A fines del año 2011, tras la asunción de nuevas autoridades provinciales, se renueva el compromiso de ambas partes a continuar trabajando por el bienestar de los niñ@s. En el verano del 2012, Cáritas construye una nueva sala, y se incorpora el jardín al ámbito de la supervisión de nivel inicial.

Durante el transcurso del mes de Mayo del presente año, se crea el cargo de Director, por lo que por primera ingresa al jardín un docente titulado, ese mismo mes por resolución 1559 del Consejo Provincial de Educación, se otorga numeración a los Jardines Maternales Comunitarios, siendo este el N° 31. Al año siguiente con la renuncia de una promotora se crean cinco cargos docentes.

Así desde estas ideas iniciales se comienza a pensar el jardín que tenemos, el jardín que deseamos, para el cual se propone trabajar desde la construcción de un espacio de aprendizaje mutuo, en un ambiente de confianza donde se pueda compartir logros y dificultades, creciendo como equipo de trabajo, para lo cual se comienza a delinear un proyecto, “Entrecruzando experiencias, saberes, en la búsqueda de sentidos para la crianza compartida”.

Desde el inicio se da prioridad al vínculo, se propicia el respeto en los saberes previos y se avanza desde un camino ya transitado, fortaleciendo redes institucionales sosteniendo un proceso en el cual se aborda la complejidad, se recrean las experiencias del conjunto a partir del intercambio de ideas, opiniones y pareceres, tratando de organizar prácticas mediante una acción reflexiva.

¿Qué nos propusimos?

Profundizar el sentido comunitario de nuestro jardín para avanzar en el reconocimiento de la identidad del mismo

Propiciar el encuentro con diversos actores, para dar la palabra y brindar la escucha

Ofrecer un espacio de juego para vivenciar experiencias diversas en distintos contextos educativos para conocer otras formas de hacer lo comunitario

Recabar datos a través de entrevistas y encuestas para poder reflexionar

Dar a conocer a la comunidad educativa a través de un video lo realizado

Tiempo en que se llevó a cabo la experiencia

A lo largo del año 2017, se planifica para el año 2018 recorrer 4 instituciones rurales para seguir vinculándonos y profundizando lo trabajado.

Algunas propuestas que nos permitieron despejar algunos de los interrogantes planteados...

Consideramos que para dar comienzo a atar cabos a los interrogantes iniciales era necesario dar la voz a algunas personas que han formado parte del inicio de este proyecto, entre ellos las educadoras, docentes, familias, integrantes de Caritas, de otras instituciones, así como algún integrante del Consejo de Educación al momento de la creación de los Jardines Maternales Comunitarios en nuestra ciudad.

Entre las actividades que nos planteamos y creíamos que nos permitirían por un lado, bucear entre lo transitado, lo conocido y también lo desconocido, nos propusimos dar la palabra a las educadoras, docentes que forman parte del jardín, entrevistar a dos jardines de infantes independientes Jardín 68 cercano a nuestro contexto y jardín 16 del centro de la ciudad, ya que esto nos permitiría conocer cómo viven lo “comunitario” otras instituciones educativas.

También, nos planteamos entrevistar a familias que son parte del jardín, algunas que son parte de la etapa inicial, a algunos vecinos que nos aportarían datos para tomar en cuenta desde una mirada más objetiva, a Cáritas que han formado parte de la creación.

Por otro lado, realizamos encuestas a todas las familias del jardín para que expresen qué conocen de la historia, de los inicios y cómo vivencian hoy lo comunitario en el jardín con las prácticas que realizamos.

Consideramos que las entrevistas y encuesta como métodos de campo para recabar datos nos permitirán conocer la perspectiva de los diferentes actores sociales.

Con relación a lo pedagógico llevamos el proyecto de escenarios lúdicos a otras instituciones entre ellas Escuela 324, Villa Los Coihues, Escuela 48 La Península, Escuela Colonia Suiza y Laguna Blanca.

Por último, nos propusimos con todo lo recabado realizar un informe que dé cuenta de lo realizado, así como también la concreción de un documental que se presentó a fin de año 2017 a las familias del jardín y para toda la comunidad que desee conocer lo realizado.

(Link para ver el documental <https://www.youtube.com/watch?v=vLE6XWk25HA>)

Bibliografía:

Escuela y Comunidad: desafíos para la inclusión educativa - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.)

Mapeo Colectivo. Profundizando la mirada sobre el territorio. Herramientas de trabajo para la reflexión y transformación social.

Maya Jariego, Isidro Sentido de comunidad y Potenciación Comunitaria. Universidad de Sevilla

Proyecto Educativo Institucional Jardín Maternal Comunitario N° 31

Libro Histórico Jardín Maternal Comunitario N° 31

Libro de Actas y Relatorias JMC 31

Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos. Nivel inicial Dr. Antonio Sobral.

Sección de 3 años: Sala de “Patos”

Proyecto: REVISIÓN E INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL INICIAL DR. ANTONIO SOBRAL. “¿Dónde viven los cuentos?”

Institución: Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos – Nivel Inicial “Dr. Antonio Sobral” – Villa María Córdoba.

Autores del proyecto: Directora Prof. Carreras, Grasiela Rosa; Prof. De Dominici Georgina; Prof. Plaza Guadalupe; Prof. Rodríguez Ana Laura; Prof. Portmann Ludmila; Prof. Pérez Pazo Silvina; Prof. Cervellini Ana Laura y; Prof. Grenat Romina

Eje temático: “Enseñar en contextos diversos, igualdad, diferencias y singularidades”

Contactos de comunicación:

- Directora: Prof. Grasiela Carreras - email: grasielacarreras@hotmail.com
- Nivel inicial: Dr. Antonio Sobral – email: nivelinicial@bibliotecarivadavia.edu.ar

FUNDAMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

¿Por qué es importante acercar a los niños a la lectura? ¿Por qué es imprescindible la escritura? ¿Qué tan significativa puede ser la literatura infantil? ¿Es la biblioteca un recurso en los niños? Interrogantes que parecen fáciles de responder, pero adentrarnos a lo que es el lenguaje y la presencia simbólica del mismo como su historia, su transmisión y su herencia, es un camino difícil pero fantástico si hablamos de educación en los primeros años de edad. El lenguaje no solo comienza como una herramienta de comunicación sino como la puerta a un mundo de imaginación sin límites, de adquisiciones de palabras, de interminables imágenes de señas, de miradas, de poesías y de adivinanzas, que ellos, los niños, pueden dar vida. Esas puertas que podemos abrir pueden ser la bienvenida y la invitación a utilizar las bibliotecas como lugar para el desarrollo de la creatividad y del aprendizaje, estableciendo un puente para conectarlos con el hábito de conocer mundos posibles a través de la lectura, del manejo de las emociones y expresiones a través de la escritura, de la explosión de la imaginación a través de la literatura. El docente será el encargado de abrir estas puertas donde los niños podrán imaginar y establecer lazos con la literatura y estimular el pensamiento creativo, imaginativo y crítico, permitiendo la expresión en todas sus formas. ¿De qué manera nos acercamos? ¿Cómo creamos ese puente? a través de los cuentos infantiles, dado que son los motivadores más significativos en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, y uno de los recursos más eficaces para generar el placer por los libros. Por ello, el cuento es el género literario más utilizado en el aula.

La lectura nos conecta con las emociones y crea rincones y momentos mágicos. Es alrededor de libros, cuentos e imaginación donde las relaciones adquieren aún más cercanía. Los libros como recursos también desarrollan conductas sociales y afectivas, ya que contextualizando los mismos, agregando un sentido a la narración, construyen su percepción del mundo y de las acciones que pueden llevarse a cabo en diversas situaciones, aprendiendo de ellos como experiencias significativas.

Cabe destacar la importancia del desarrollo lingüístico, debido a que los niños crecen y se forman escuchando diversos cuentos que serán la herramienta para ampliar

su vocabulario, adquiriendo palabras que serán parte de su léxico y desarrollando un buen manejo de la sintaxis oral. La lectura y narración de cuentos infantiles desarrolla el pensamiento en los niños de manera relevante, favoreciendo conductas como la capacidad de predecir, anticipar, analizar y sintetizar. Desarrolla también habilidades de pensamiento creativo, construyendo significado y encontrando un sentido a lo que conoce como a lo que no.

Emilia Ferreiro expresa **“Leer no es descifrar. Escribir no es copiar”**. Que importante es comprender como docentes que el niño es un mundo nuevo y partir solo de nuestras hipótesis como lectores es limitarnos en un ámbito donde el límite es lo mínimo que podemos esperar. Enseñar a leer es confiar en lo que ellos pueden imaginar, entender y criticar. Escribir es crear, es desarrollar la escritura como expresión, como arte en el lenguaje. ¿Limitamos inconscientemente a nuestros pioneros en el lenguaje con nuestras propias experiencias? Conducir no es enseñar, acompañar es creer y gran parte de nuestra fundamentación contempla la idea de que el niño pueda crear sin límites su imaginación y descubrir la magia de la lectura y la escritura como apertura a sus emociones, sentimientos y desarrollo de su pensamiento e identidad. **“Los niños - todos los niños-, se los aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infradotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo”** (Emilia Ferreiro, **“Leer y escribir en un mundo cambiante”**, 2000) Adentrar a los niños en el arte de leer y de escribir, en el gusto y placer por la literatura no es tarea fácil, pero nunca será difícil si confiamos en que ellos pueden siempre sorprendernos aún más.

Como docentes nos enfrentamos a muchos desafíos y uno de ellos es reconocer la diversidad, abrazarla hasta encontrarla, por eso sostenemos que tanto en los procesos de lectura y de escritura es de suma importancia trabajar atendiendo a las singularidades como en la elección y gustos de diferentes libros de cuentos. ¿Pero, qué entendemos por diversidad? Diversidad es entender que la educación no es uniforme ni unilateral, que no intenta formar todos los alumnos al mismo tiempo para que aprendan lo mismo, cada niño que educamos tiene su identidad y su forma de aprender, con una historia y una formación que debemos tener en cuenta a la hora de enseñar. Reconocer la diferencia fomenta la igualdad, conduce a que como profesionales busquemos herramientas y estrategias para las diversas actividades de aprendizaje y flexibilizar los tiempos,

espacios y agrupamientos en los alumnos. Para finalizar creemos que ampliar los contextos de aprendizaje involucrando a la comunidad educativa a través de actividades que enriquezcan la experiencia de los niños, es parte de una educación que amplía sus horizontes, que crea puentes para acortar las distancias, que nos conecta con nuestras emociones y sentimientos como con el aprendizaje. ¿Dónde viven los cuentos? Quizá sea solo cuestión de imaginar.

ANTECEDENTES:

CONTEXTO INSTITUCIONAL:

La Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos es una entidad civil sin fines de lucro que, desde el 25 de septiembre de 1904- día en que se fundó- nunca cambió sus objetivos originales. Fueron dos ferroviarios los impulsores de la inquietud. En aquel entonces Villa María contaba con aproximadamente seis mil habitantes, cuando el día arriba indicado se reunieron algunos vecinos para formar lo que denominaron Sociedad Amigos del Progreso, con el objetivo de iniciar y crear una biblioteca popular que llevaría inicialmente el nombre “José Vicente de Olmos”. Años más tarde en 1908, su presidente, señor Alfredo Vítulo, propone denominarla Bernardino Rivadavia, poniéndola bajo la advocación de uno de los más grandes héroes civiles de nuestra patria. En 1926 accede a la presidencia de la Biblioteca, el Doctor Antonio Sobral y allí se inicia una incesante tarea de creaciones educativas que cobran singular dimensión e importancia a través del tiempo. En 1930 se crea el Instituto Secundario Bernardino Rivadavia y- sobre esa experiencia- en 1937, la Escuela Normal Víctor Mercante. Desde ambas experiencias educativas surgen más tarde el Departamento de Aplicación (escuela primaria, jardín de infantes), los cursos de profesorado (1959) y los cursos técnicos (1962), de donde egresaron maestros, profesores y técnicos. En 1996, al crearse la Universidad Nacional de Villa María, la Escuela Normal “Víctor Mercante” se incorpora a la misma mediante el Centro Universitario “Dr. Antonio Sobral”.

Actualmente, la entidad suma alrededor de 5000 mil alumnos en sus niveles inicial, primario, medio y superior, con un total de 370 docentes que desarrollan sus tareas en los mismos. Mantiene su sala de lectura pública y realiza habitualmente actividades de extensión cultural tales como exposiciones de pintura, conciertos, conferencias, cursos de actualización docente, entre otras propuestas. La Biblioteca cuenta con un edificio central donde funcionan sus niveles primario, medio y superior,

un edificio propio para el Nivel Inicial, un centro técnico destinado a gabinetes, laboratorios y talleres, en un edificio propio donde funciona la Biblioteca pública con sala de lectura y auditorio, sala de proyecciones, un campo de deportes de 6 hectáreas situado en un barrio de nuestra ciudad, y un salón de usos múltiples que comparte con la comunidad denominado Bomarraca.

Hoy nuestro Nivel Inicial cuenta con un alumnado en Jardín Maternal de alrededor de 126 estudiantes y en el Jardín de Infantes con una población escolar de 689 alumnos.

CONTEXTO EXTRA-INSTITUCIONAL: NIVEL INICIAL: JARDÍN MATERNAL (2008) Y JARDÍN DE INFANTES DR. ANTONIO SOBRAL (1960).

Consideramos que el Nivel Inicial constituye un espacio educativo institucionalizado responsable de garantizar la apropiación de conocimientos personales y socialmente relevantes para esta edad. Este nivel se convierte en el espacio en el cual se condensan los significados y valores de una nueva cultura de la infancia y donde se considera al niño como protagonista. Los cambios educativos comprometen al conjunto de la sociedad y suponen la incorporación de una cultura de la coordinación, del trabajo en equipo y de responsabilidades compartidas lo cual requiere la creación de formas colectivas de transformación de los viejos estilos institucionales. Pensamos en una escuela que debe asumir una función social, política y pedagógica en virtud de la cual, la educación debe actuar como mediadora en las transformaciones sociales, requiriendo para esto de un equipo docente consciente de su inserción histórica-social y comprometido con la tarea a enseñar.

PROGRAMACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

OBJETIVOS:

- Reconocer la importancia del cuidado de los libros.
- Interactuar con los textos escritos explorando indicios y formulando anticipaciones.
- Participar activamente en situaciones variadas de acceso y exploración de materiales literarios.
- Reconocer las funciones sociales de la lectura y escritura.
- Disfrutar de la narración de cuentos y otros formatos literarios

- Iniciarse en prácticas de escritura exploratoria que le permitan comprender que la escritura es lenguaje y que se escribe con diferentes propósitos.
- Desarrollar gusto e interés por los textos literarios para el permanente enriquecimiento de la textoteca personal.
- Apreciar la literatura en su valor creativo y lúdico.
- Compartir diferentes experiencias narrativas junto a distintos miembros de la comunidad educativa (familia, docentes, directivos, narradores).

CRONOGRAMA Y ACTIVIDADES DE DOCENTES Y ALUMNOS:

- Diálogo y conversación con los niños acerca de la importancia del cuidado, uso adecuado de los libros y sobre el funcionamiento de la biblioteca áulica. Registro de anticipaciones simples.
- Visitar la biblioteca áulica de los astronautas (secciones de cinco años) , observando características, denominación, organización y uso, conversando con los niños y docente de sección.
- Crear normas para el uso y cuidado del material de nuestra biblioteca y confeccionar recordatorios poniendo en práctica la escritura exploratoria. Dictado a la docente.
- Presentación de diferentes cuentos como inspiración para luego, de manera grupal, elegir el nombre de nuestra biblioteca.
- Diálogo sobre los nombres que surgieron para nuestra biblioteca a partir de la exploración de los cuentos.
- Confección de un afiche con los nombres más votados para realizar la elección final (la docente escribirá en el mismo los votos de los niños/as).
- Observación y manipulación de distintos cuentos.
- Identificación de las partes del libro de cuento (tapa, título, nombre del autor, editorial, contratapa).
- Visitamos la biblioteca de nuestra escuela. Experiencia de campo. Nos entrevistamos con la bibliotecaria, escuchamos sobre su actividad.
- Jugar con nuestros nombres y buscar palabras que rimen con ellos. Cada alumno graficará en relación a la rima que haya creado.
- Creación de un sector mensajero, para dejar mensajes a los niños del otro turno, a los padres y demás integrantes de la comunidad educativa.

- Creación escrita de adivinanzas a partir de una imagen. Trabajo grupal.
- Invitación a abuelos/as a compartir un momento literario con los patos y las señas. Los abuelos narrarán cuentos a sus nietos.
- A partir de la narración del cuento “Un barco muy pirata” de Gustavo Roldan, graficar el mismo a partir de un elemento (barco de papel de diario).
- Recortar imágenes de revistas, seleccionar una imagen cada niño y a partir de ellas crear un cuento entre todos con la ayuda de la docente, el cual a partir del dictado de los niños será escrito por la misma, con las imágenes pegadas a su alrededor.
- Realización de una antología viajera con cuentos, poesías, adivinanzas y trabalenguas. La docente entregará a cada niño una hoja canson para que en familia escriban algún texto literario al cual le podrán anexar títeres, ilustraciones u otros elementos que enriquezcan la narración.
- Dramatización de la poesía “La Sombrerera” de María Elena Walsh utilizando elementos característicos de la misma. Expresión gráfica a partir de un sombrero de cartulina.
- Semana de narración: para culminar el proyecto, invitaremos a diferentes miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, familias) a compartir un momento de narración.
- Como cierre de la temática, Realización de una búsqueda de tesoro con imágenes de diversos personajes y objetos y entre todos mediante el dictado a la docente realizar juntos un cuento. Graficarlo.

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

LENGUAJE ORAL:

- Escucha atenta
- Intercambio oral
- Exploración de diversos portadores de textos: carteles, revistas, diarios, libros, enciclopedias y progresiva toma de conciencia y reconocimiento de sus usos y funciones.

LENGUAJE ESCRITO:

- Invención y relato de escenas y situaciones.

- Iniciación en la identificación de elementos paratextuales que permiten obtener información.
- Diferencia entre dibujo y escritos. Lectura de imágenes.
- Composiciones de carácter narrativo: rimas, adivinanzas.
- Producción de textos – Escritura exploratoria.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO BENEFICIARIO DE LA EXPERIENCIA:
EDAD Y OTRAS CARACTERÍSTICAS RELEVANTES:

Los niños beneficiarios de la experiencia son 186 “Patos”, estudiantes de tres años de edad. Estos estudiantes asisten a nuestra institución, la mayoría de ellos desde los dos años, lo que posibilita un seguimiento y acompañamiento en sus aprendizajes por parte del equipo directivo, técnico y docente.

DURACIÓN EN EL TIEMPO:

La experiencia general del proyecto “tuvo una duración aproximada entre 30 a 35 días, la que comprendió propuestas de escritura y lectura durante el mismo como también durante todo el año lectivo ya que es una panificación transversal que está presente en todos los proyectos posteriores.

FASES O ETAPAS DE LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA:
CUMPLIMIENTO O MODIFICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN PREVIA.
ADECUACIONES REALIZADAS:

El desarrollo del proyecto transcurrió dentro de lo planificado y previsto, en ocasiones extendimos actividades debido a ejes transversales o efemérides que atravesaron el proyecto. El préstamo de libros que los niños se llevan al hogar para leer en familia se extendió durante todo el año lectivo.

EVALUACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA O INVESTIGACIÓN:

Evaluar en el nivel inicial no es una herramienta que manifiesta con puntaje lo que sabe o no sabe el niño, sino que es encontrar indicadores a través de diversas herramientas de evaluación creadas por los docentes que permitan considerar la calidad de lo trabajado en el aula, tomando a la evaluación no como un fin sino como un medio, en lo cual siempre hay que seguir trabajando. Evaluar es poder articular el objetivo que

nos proponemos con los tiempos de procesos en los niños, atendiendo sin exigencias imposibles ni desafíos que no puedan desafiar a los niños, entendiendo que el aprendizaje es un mundo en cada uno y somos nosotros quienes con diversas herramientas y estrategias debemos luchar para que todos y todas aprendan lo propuesto.

REFLEXIÓN DE LOS DOCENTES O ADULTOS A CARGO: LOGROS Y DIFICULTADES.

En este proyecto pudimos observar el crecimiento de los niños tanto en la adquisición de nuevas palabras en su léxico como en la iniciación en la escritura exploratoria, en determinados casos manifestando una escritura convencional. Los niños anticiparon, crearon hipótesis y desplegaron su imaginación en momentos de lectura y narración, expresando emociones y sentimientos al tener contacto con libros de cuentos.

La participación de espacios narrativos con la comunidad como el préstamo de libros para que lean en sus hogares fue muy fructífero ya que no solo ampliamos los lazos y espacios a donde podemos llegar sino que los niños se mostraron fascinados descubriendo nuevos cuentos, lectores y momentos.

Verlos disfrutar con las actividades como ser partícipes en momentos de creación de adivinanzas, cuentos o rimas no solo fue tarea gratificante para nosotros sino que es un crecimiento en ellos el desarrollar el placer por el lenguaje, conociendo otros usos del mismo más allá de que sea una herramienta de comunicación, es decir, poder jugar al hablar, escribir o leer.

APOYOS RECIBIDOS: FINANCIEROS, ACADÉMICOS, OTROS. DE LAS FAMILIAS, DE OTROS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN O DE OTRAS INSTITUCIONES, DE PROFESIONALES EXTERNOS A LA INSTITUCIÓN, DE ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES, ORGANISMOS OFICIALES, ASOCIACIONES PROFESIONALES, ETC

Recibimos el apoyo tanto de la institución como de los padres y abuelos que colaboraron con todas las actividades planteadas durante el proyecto, demostrando predisposición y responsabilidad. Todos los años con los niños creamos alcancías para poder juntar el dinero que permitirá la compra de nuevos libros para la biblioteca áulica, por lo que agradecemos enormemente la colaboración de toda la comunidad educativa,

especialmente las familias de los niños que colaboran para que eso sea posible cada año y para que los niños reconozcan el valor de cada libro de cuento. Cada familia confeccionó una bolsa de tela para que los niños se llevarán los libros prestados a sus hogares.

PLANES PARA EL FUTURO: VISUALIZACIÓN DEL FUTURO DE LA EXPERIENCIA. ¿QUÉ SE PIENSA HACER Y EN QUÉ CONDICIONES, QUÉ SE ESTÁ DISCUTIENDO TODAVÍA?, ETC.

Consideramos que la revisión de las prácticas continúa en nuestra profesión, más aun si hablamos de escritura, lectura y literatura en los niños. Evaluarnos como docentes, fortalecernos y aprender de los diversos desafíos para poder crecer con el fin de siempre mejorar la calidad educativa.

Creemos que ayornarse es parte de mantenernos actualizadas frente a los cambios no solo tecnológicos sino sociales que enfrentamos diariamente, lo que nos lleva a pensar estrategias para estas aulas heterogéneas que debemos atender y luchar por una educación donde reine la igualdad.

Seguiremos trabajando con este proyecto, acrecentando actividades que promuevan el juego en el lenguaje y poder generar en los niños el deseo por la lectura en estos tiempos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Diseño Curricular de Educación Inicial, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Córdoba, 2011.
- Desarrollo de la alfabetización Psicogénesis. Emilia Ferreiro.
- La selección de libros para leer, con o por nuestros alumnos (discurso pronunciado durante la presentación del plan nacional de lectura, realizada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología).
- Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura.
- Prácticas inclusivas en el aula ordinaria- revistaeducacioninclusiva.es
- Literatura infantil y su didáctica, colección estudios, Pedro C Cerillo y Jaime García Padrino.
- Ferreiro E. (1982) ¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado. Preescolar, vol. 1, número 2, México

11 Encuentro internacional de educación infantil. Enseñar en contextos diversos, igualdad, diferencias y singularidades.

Trabajo “Buenas prácticas docentes en la integración de niños autistas en salas de 5 años de escuelas de nivel inicial”

La observación de experiencias y recortes para la formación desde un enfoque sociocultural

Eje. Prácticas inclusivas

Dra. Graciela Iturrioz

Instituto Superior de Formación docente 802. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Fundamentación teórica de la experiencia.

En el marco del interés de estudiar las intersecciones entre la actividad mentalista y las capacidades humanas interpersonales, Angel Riviere y María Nuñez (1996) han efectuado importantes aportes a la descripción de la “teoría de la mente”, esa competencia de atribuir mente a otros y de predecir y comprender su conducta desde la interpretación de sus creencias y deseos. Desde este lugar Angel Riviere ha definido el autismo como un déficit concreto y específico de esta competencia que no permite a quienes lo padecen, capturar la mente de los otros en sus intenciones, deseos y creencias. Esto es, no pueden inferir estados mentales de otros.

Desde que Kanner describiera por primera vez en 1943 el autismo, todas las definiciones han tenido un elemento común, que es el reconocimiento de que las alteraciones del lenguaje constituyen síntomas universales en todos los autistas y necesarios para diagnosticar ese

síndrome. Así, Rutter (1984), uno de los investigadores que más ha contribuido al conocimiento del mundo autista, señala que los rasgos son las dificultades específicas de la interacción social y el lenguaje, las pautas de conducta rígidas y ritualistas y la aparición de estos síntomas antes de los treinta primeros meses de la vida del niño. Se habla entonces de incompetencia lingüística, aunque profundamente enraizada en los problemas de desarrollo de capacidades cognitivas y de comunicación que se consideran requisitos básicos para la adquisición del lenguaje. Por lo que las alteraciones autistas en esta actividad no deben verse como síntomas aislados o independientes, explicables por la falta de evolución de los mecanismos del lenguaje, sino en el contexto global del autismo y del conjunto general de alteraciones que presenta. (Riviere y Belinchon, 2002).

En diversos campos de intervención sobre el autismo en los niños, aparece un eje común, a saber, la necesidad de construir recursos instrumentales de diverso tipo en pos de trabajar a favor, sobre todo, **de su integración social**, particularmente en el ámbito escolar. En este esfuerzo, es posible distinguir múltiples tendencias que se sustentan, claro está, en diferentes concepciones y acepciones acerca del trastorno, su etiología y sus consecuencias. Así, por ejemplo, mientras algunas investigaciones y propuestas de intervención trabajan la dimensión comunicacional de la estrategia a desarrollar, inscrita en entornos sociales naturales, otros ponderan la eficiencia tecnológica de software destinados a enseñar a decodificar señales y signos de los ambientes habituales. Y otras conciben que estos recursos adquieren valor a la luz de comunicaciones intensas en lo emocional y social, lugar desde el que se les asigna pleno sentido.

En el trabajo presente, pretendo gestar un interés de investigación orientado a reconocer los instrumentos mediacionales naturales de las salas de Nivel inicial en favor de la mejor vida para los niños autistas. En este marco, interesa conocer cómo acontecen los esfuerzos docentes en salas de nivel inicial para favorecer procesos de integración de estos niños, cuando –es una hipótesis- las condiciones didácticas naturales y habituales en las salas están dispuestos para niños que se valen de comunicaciones lingüísticas explícitas, que pueden predecir signos de ciertas rutinas, que disponen de esquemas de pensamiento que les posibilitan participar de círculos dialógicos a partir de anticipar conductas y de interpretar modos típicos. Importa analizar las condiciones didácticas naturales efectivas de la integración en tanto que son numerosas las legislaciones que efectivamente amparan y acompañan estas iniciativas, pero que es menester observar en la práctica, en términos de la disposición de recursos materiales, humanos y de formación docente que sustente los proyectos integracionistas. Interesa, así, reconocer las novedosas configuraciones didácticas que acontecen en las salas de nivel inicial frente a la integración de niños con trastornos de espectro autista, particularmente las centradas en **esfuerzos comunicativos que den sentido a recursos instrumentales diversos que son**

originados por docentes y que se producen de manera natural en las salas por las propias características de este entorno. Y que por su eficacia en las representaciones docentes ameritan, en nuestra interpretación, ser denominados “buenas prácticas”. En las que los docentes construyen respuestas apropiadas no tan solo porque construyen opciones para integrar a los niños autistas de manera concienzuda, sino por su propia decisión de aceptarlos por el solo hecho de ser niños. Aún cuando no dispongan de saberes específicos suficientes. Tal como lo concibe una autoridad jurisdiccional del Nivel inicial cuando expresa “...A mi me parece que a las escuelas les ha costado posicionarse con respecto a la inclusión de niños autistas. Si bien es uno de los formatos más organizados pero la experiencia muestra que hay diferentes asociaciones o entidades que acompañan la inclusión de estos chicos que a veces vienen con una estructura bastante rígida con respecto a la escuela y a la escuela le cuesta mucho pautar sus notas. No se adaptan a las pautas de esa institución y entran en crisis. Pero es parte del proceso de posicionarse. Tienen que poder decir “esto es lo que nosotros tenemos para ofrecer”. Hay muchas de esos grupos que acompañan que no son de acá, son de afuera y vienen cada 2 meses. Ha sido enriquecedor, pero a la escuela le ha costado marcar sus pautas frente a esto. Yo creo que llegará un momento en que vayamos tratando en conjunto y que la escuela recupere la autoridad pedagógica en este espacio, digamos, ¿no?. Porque nos ha pasado y nos pasa con muchos chicos no solo autistas, sino que hay algo nuevo, una patología declarada sobre lo cual tenemos que aprender todos. En este momento, para el caso del autismo, el mundo fue aprendiendo como estamos aprendiendo nosotros y bueno, creo que hay que trabajar sobre esta profesión docente acerca de la autoridad pedagógica del docente cuando se trata de contexto del aula. Y mediando entre el jardín y las instituciones que acompañan la inclusión, tenemos los centros de integración que también creo que tienen... que entraron en crisis porque era imponer su propia autoridad ante los equipos del ámbito privado y hacer de mediadores con la escuela ordinaria...”.

Esta voluntad proviene de la observación de la experiencia de ver y reconocer que por la influencia que ejercen las profesoras de educación especial que acompañan niños autistas integrados, las profesoras de nivel inicial no aprovechan de manera consistente las potentes condiciones naturales que tienen las salas para la integración. La influencia refiere a la preocupación por incorporar con mayor énfasis recursos informáticos o de otro tipo especialmente preparados para esta integración en lugar de aprovechar las condiciones naturales del contexto, la salas de nivel inicial. Influencia que seguramente será merced a la formación recibida en su propia carrera de profesorado.

De este modo, a través de esta experiencia de observar esta tendencia, gestamos análisis de la misma y una idea germinal de investigar el problema, con la finalidad última de contribuir a una mejor integración de los niños con autismo en la sala de nivel inicial de 5 años, siempre y

cuando las buenas prácticas docentes se sustenten en el aprovechamiento de las condiciones naturales del entorno.

Antecedentes y sustentos teóricos

Tres líneas que constituyen el marco teórico de este trabajo son las que siguen, la acepción “buenas prácticas”, la interiorización en términos de la teoría sociohistórica y la forma de efectuar la investigación didáctica en un marco más general de la construcción cualitativa.

Para definir las “buenas prácticas”, aludimos a la acepción de Gary Fernstermacher (1987), cuando refiere a la “buena enseñanza”, a la que adjudica un doble sentido. Una enseñanza es “buena” en el sentido epistemológico cuando aquello que enseñamos es posible de ser justificado como valioso al interior del campo del conocimiento, y en el sentido moral, cuando el modo de enseñar transmite valores morales. Refiere asimismo al “estilo” de enseñar, desde el cual trasportamos un modo de pensar los conocimientos que transmitimos.

Para pensar el lugar decisivo que a nuestro juicio adquieren los recursos naturales del entorno, y en especial los que devienen de la interacción social, se apela a los constructos del enfoque sociohistórico, donde la misma es inherente a la comprensión la psicología humana. El sujeto aprende a organizarse en el mundo en función de las interacciones vividas con otros sujetos sociales. Para explicar la importancia de las interacciones y el doble origen material (social y biológico) del desarrollo humano, Vigotsky (1997) utiliza los conceptos de internalización y mediación. La internalización corresponde a la capacidad humana de reconstruir e interiorizar las experiencias vividas externamente. Mientras que la mediación permite comprender la relación de los sujetos con el medio social y físico, la que, en contraste con la relación directa de los animales con el ambiente, incluye el uso de mediadores externos. Vigotsky reconoce dos tipos: signos e instrumentos, pero pone énfasis en los signos, que cuando son incorporados a la acción práctica, transforman las funciones elementales en funciones psicológicas superiores. La diferencia fundamental entre signo e instrumento radica en las diferentes formas con las que éstas se orientan y afectan el comportamiento humano. El instrumento posibilita al hombre operar sobre la naturaleza y modificarla externamente, mientras que el signo no modifica el objeto de la acción del hombre, sino que lo orienta internamente. El signo permite que el hombre controle su propio comportamiento. La función mediadora del lenguaje tornó al hombre capaz de reflexionar sobre las formas más simples del comportamiento humano, como también de ejecutar las más altas formas de regulación de su propia acción.

Para el trabajo presente, este conjunto de conceptos vyotskianos permiten enmarcar un conjunto de condiciones que vemos que existen en las salas de nivel inicial, en términos de la generación de contextos que hagan que la comunicación genere efectivamente cambios

psíquicos que constituyan el carácter humano y el papel de la actividad mediacional que introduce herramientas y signos que constituyen los recursos a la hora de pensar la constitución cognitiva. En tanto ello sucede, consideramos que estamos ante buenas prácticas docentes de los profesores de nivel inicial que integran niños autistas en salas de 5 años.

Y finalmente, en términos de pensar la forma de trabajar la investigación sobre la enseñanza, apelamos a los conceptos que expone Edith Litwin cuando define que en ella "... Privilegiamos como estrategias para la investigación didáctica el camino de la observación, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula en condiciones naturales. ... están orientadas a describir e interpretar los fenómenos educativos ... por los significados de las acciones desde la perspectiva de los actores. Las categorías explicativas se elaboran partiendo de los datos, se centran en las particularidades de los sujetos y se asientan en sus recurrencias y persistencias... el conocimiento pedagógico que poseen los hace aptos para este proceso más que a ningún otro especialista.... En el caso de la investigación didáctica, con clara intención de teorizar, se trata de estudiar las maneras en que los docentes y los alumnos crean y construyen formas de trabajo y reglas sociales en una descripción y reconstrucción analítica de los escenarios y grupos. Se describen interpretan y explican los fenómenos del aula. Se construyen desde la evidencia de manera holística y en condiciones naturales. Los datos se contextualizan desde una perspectiva interpretativa....". Concepción en que se apoya la secuencia metodológica que se expone en el apartado respectivo.

Para finalizar, en una investigación que interesa destacar acerca del uso de ayudas en los programas de integración de niños autistas, Larripa y Erausquin (2010) analizan procesos de escolarización de alumnos con este trastorno desde la perspectiva de la actividad histórico-cultural y la dificultad que entraña convivir con herramientas que procuran escolarizar a estos niños en los mismos términos y parámetros que tienen los niños con desarrollo normal. Importa recuperar sus contribuciones en tanto que enfatizan el resguardo que es menester tener a la hora de observar los recursos instrumentales y su carácter integrador.

Acerca de la experiencia y el proyecto futuro

Contexto institucional

La experiencia que se relata proviene no de un hecho en particular sino de unas cuantas experiencias de residencia y práctica que los estudiantes de cuarto año de Profesorado en Educación especial desarrollan en el contexto de la asignatura Práctica profesional IV, ubicada en el último año de su formación y con la cual se gradúan de profesores de educación especial. En el marco de las prácticas que realizan, el 50% se realiza en nivel inicial y el 50% en nivel

primario. El contexto preciso entonces serán las salas de 5 años de nivel inicial en que existen niños autistas integrados donde estos estudiantes realizan su residencia y práctica.

Contexto extra-institucional

El contexto familiar de los niños autistas integrados en las salas de nivel inicial de 5 años donde los estudiantes realizan sus prácticas se caracteriza, en general, por tener condiciones socioeconómicas desfavorables que les impiden contar con asistencia clínica externa a la que se ofrece en la escuela. O si existe, es muy escasa, sin continuidad y sujeto a las condiciones de inestabilidad del sistema de salud clave.

Un elemento clave de tipo extrainstitucional es la impronta formativa que traen los estudiantes de la carrera Profesorado en educación especial que realizan las prácticas, nuestros estudiantes. Pareciera que vienen con una impronta formativa que centra el diagnóstico y la intervención en niños autistas más centradas en el uso de recursos electrónicos provenientes del enfoque cognitivo – conductual que del reconocimiento de condiciones naturales del entorno social. Este rasgo podría explicar el comportamiento de nuestros estudiantes que se ven motivados por efectuar este tipo de prácticas como de los docentes que ya con algunos años de ejercicio, siguen dicha lógica.

La formación recibida es entonces un elemento importante en el contexto extrainstitucional que podría explicar aconteceres y que se procurará trabajar en la investigación en ciernes.

Programación de la experiencia

Objetivos de la iniciativa

Al analizar las experiencias antes descritas, nos proponemos los siguientes objetivos:

- Reconocer y describir buenas prácticas docentes en torno a la integración de niños con trastornos del espectro autista en salas de 5 años de escuelas de Nivel Inicial.
- Efectuar contribuciones al campo de la formación universitaria referidos a conceptualizaciones y abordajes metodológicos favorecedores de la integración de niños con trastornos del espectro autista en salas de 5 años de escuelas de Nivel Inicial.
- Realizar aportes al campo de los estudios cognitivos, en lo atinente a la inscripción de los procesos cognitivos en contextos sociales.

Contenidos de enseñanza

Dado el mayor énfasis en la perspectiva cognitivo conductual de los estudiantes que se evidencia al momento de la residencia y la práctica, con su respectiva influencia sobre las

profesoras de nivel inicial, durante el cursado de la asignatura se desarrolló un módulo formativo con duración intensiva en pos de exponer otras convicciones conceptuales que vayan en la dirección de que nuestros practicantes y desde allí a las profesoras de nivel inicial, puedan reconocer potencialidades del entorno natural de las salas para la integración de los niños autistas. Sobre todo aquellos que se vinculan a la comunicación.

Estos contenidos son los que siguen:

El desarrollo en la constitución cognitiva. Filogénesis y ontogénesis de la cognición humana.

Notas para la definir los trastornos generales del desarrollo desde una perspectiva cognitiva.

Acepciones genéticas del desarrollo: Piaget y Vygostki. Contextualización histórica. Conceptualizaciones básicas de los programas: estructuras y mecanismos funcionales en la psicología genética y la actividad semiótica y social en la Psicología sociohistórica. Métodos de investigación.

El desarrollo del lenguaje. Debates y revisiones postvygotskianos y postpiagetianos: las herramientas mediacionales en la intervención ante los transtornos generales del desarrollo.

Actividades de enseñanza

- reconocimiento de rasgos que asumen las prácticas docentes observadas en los procesos de inclusión de niños autistas;
- análisis de supuestos subyacentes en los planes de enseñanza de las profesoras de nivel inicial y en las practicantes de carreras de educación especial;
- análisis de programas de estudio de las unidades curriculares que enseñan acerca del autismo: diagnóstico e intervención, al interior de la carrera Profesorado en educación especial;
- trabajo conjunto con profesores de la carrera Profesorado en educación inicial, en pos de reconocer juntos indicadores de la tendencia descrita en el presente análisis;
- desarrollo de conceptos propios de un enfoque sociocultural del desarrollo, en contextos de clase;
- producción de trabajo en el que se listen los criterios generales que debieran regir una intervención educativa de un niño autista, desde el enfoque adoptado.

Docente: profesora responsable del espacio curricular de la formación.

Características del grupo beneficiario de la experiencia: edad, y otras características relevantes: estudiantes de la carrera de Profesorado en Educación especial que realizan sus prácticas en escuelas de nivel inicial, donde se integran niños con diagnóstico de autismo.

Duración en el tiempo: 6 meses

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

El programa de la asignatura tiene una secuencia de contenidos prefijada, que permite recorrer contenidos vinculados a las prácticas de la enseñanza, para arribar al momento de la residencia y luego a las prácticas. Para ello, durante un período de aproximadamente 2 meses se trabajan intensivamente contenidos teóricos básicamente centrados en la planificación, desde contenidos didácticos, ya que los propios de la formación psicológica son trabajados en espacios curriculares anteriores.

Aproximadamente a los 3 meses de haber iniciado el cursado de la materia, los estudiantes realizan su residencia durante 5 semanas en la institución y luego de un tiempo de nuevo abordaje de temas y problemas teóricos sobre la base de la experiencia dada en la residencia, los estudiantes desarrollan sus prácticas profesionales. La que supone un conjunto de encuentros intermedios de detenimiento de la experiencia para dar lugar al análisis de los emergentes.

Este marco de trabajo bastante habitualizado ha sido modificado en los últimos 3 años, en que se observó la necesidad de profundizar e incrementar los períodos de análisis en contextos de aula, es decir, fuera de las instituciones, con el objeto de efectuar revisiones de mayor y nueva demanda, a raíz de ciertos fundamentos, criterios y prácticas que se han observado en salas de nivel inicial que integran niños con diagnóstico de autismo. Tiempo que se ha incrementado y que no puede ser medido, dado que los emergentes que trabajamos supone dicha revisión de ese tiempo.

Evaluación general de la experiencia o investigación.

La prolongación y diversificación de esa experiencia de análisis ha arrojado resultados valiosos que han dado lugar a revisar el dispositivo de trabajo para el espacio curricular Práctica profesional IV en tanto que han cambiado los tiempos aúlicos que median entre la residencia y la práctica en aula, y al interior de cada uno de ellos. Modificación que se ha producido en el marco de un emergente observado, a saber, ciertos rasgos de las prácticas docentes que desconocen la riqueza de los entornos en que se desarrolla, en una sala de nivel inicial, la integración de un niño con diagnóstico de autismo.

La reflexión de quienes emprendemos esta modificación de dispositivo de trabajo se centra más en el reconocimiento de logros que dificultades, en tanto que se ha detectado un aspecto que

requiere de un trabajo de investigación que se procura desarrollar que posibilite estudiar el problema con mayor detenimiento, y desde las virtudes intrínsecas de la investigación.

Respecto del desarrollo de esta experiencia, no se observan y tampoco han sido necesarios apoyos especiales. Sí lo serán si la investigación que se propone efectivamente prospera.

Planes para el futuro

Como consecuencia de la necesidad de estudiar con mayor amplitud y sistematicidad la problemática descripta, que hasta el momento presente es experiencia en tanto que se desarrolla en el marco del dictado de un espacio curricular de la formación docente de la carrera de Profesorado en Educación especial, se propone la realización de un proyecto de investigación cuyo diseño sintético se esboza a continuación.

Profundizar el análisis a través de la investigación

Objeto de estudio

En este punto interesa circunscribir el objeto problema que se pretende investigar, a saber, el reconocimiento de buenas prácticas docentes en la integración de niños autistas en salas de 5 años en escuelas de nivel inicial por parte de profesores de educación inicial que se acompañan de profesoras de educación especial

Se definen las buenas prácticas como aquellas que incorporan recursos y herramientas que provienen del ámbito clínico y que se encuadran en una perspectiva cognitiva pero ante todo de las condiciones pedagógicas y didácticas que provienen del ambiente natural de la sala de un jardín, y que en general, se desconocen o se potencian menos.

Los trabajos expuestos se encuadran en este problema en cuanto al análisis de recursos instrumentales diversos que adquieren sentido en torno a finalidades comunicativas que se pretenden promover en los procesos de integración.

Metodología

De modo coherente con los planteos en la dimensión anterior, pretendo usar o adherir a los planteos metodológicos de la generación conceptual como adhesión general metodológica, que se apoya fundamentalmente en dos elementos centrales que constituyen un enfoque de tipo cualitativo: el diálogo compartido con los sujetos de investigación que posibilite reconstruir de manera permanente el diseño inicial y a la vez crear conciencia reflexiva acerca de su actuación, y la constitución dialéctica del plan de investigación que adquiere nuevos matices a medida que los datos permiten vislumbrar nuevas dimensiones de análisis. Las reflexiones de investigadoras

como Elzie Rockwell (2009) y María Teresa Sirvent (1999) son emblemáticas en este sentido. Según María Antonia Gallart (1992) en los estudios cualitativos la elaboración de un diseño de investigación a priori es de menor intensidad que en los estudios cuantitativos, dado que el componente cualitativo exige un ir y venir entre los datos y la teoría, y de ésta a aquellos; tanto es así que pueden producirse modificaciones a lo largo de la investigación ya sea en los aspectos conceptuales como en los sujetos de investigación. Para esta autora, el diseño de un estudio cualitativo propiamente dicho debe presentar claramente los antecedentes del problema al que se quiere responder. Un trabajo de esta naturaleza no es una tábula rasa. El investigador se acerca al problema con un caudal de conocimientos de resultados de investigaciones anteriores y con un acervo conceptual de teorías que lo ayudan a delimitar la temática. Estos elementos le permiten al investigador generar hipótesis de trabajo, que no son una relación entre variables operacionalizadas sino una interrelación entre aspectos más amplios que se pueden redefinir en el propio trabajo cualitativo.

En términos de su “operacionalización”, se abordará en los siguientes términos:

Unidad de análisis: docentes de sala de 5 años de Nivel Inicial que integran niños autistas.

Muestra: 5 (cinco) experiencias de niños integrados en escuelas públicas de nivel inicial.

Observación: Se prevé su realización en salas de 5 escuelas de nivel inicial que se llevarán a cabo en diversos momentos de la jornada escolar donde tengan lugar interacciones entre niños/as y maestros/as, en torno a finalidades didácticas.

Entrevistas : Se prevé la realización de entrevistas abiertas con el equipo directivo y con los/as docentes

Técnicas de análisis: se construirán, a partir del material empírico, categorías de análisis que permitan reconocer rasgos característicos de lo que entendemos como “buenas prácticas docentes” en los procesos de integración de niños autistas en salas de 5 años.

Asimismo, teniendo en cuenta que en las escuelas de la jurisdicción donde se trabajará, hay un acervo de experiencias transitadas se realizará, a modo de trabajo exploratorio, una primera entrevista a autoridades en el Nivel Inicial:

- a la Directora General de Nivel Inicial de la Provincia del Chubut, en aras de reconocer las políticas educativas globales que existen respecto de la integración de niños autistas en sala de 5 años de escuelas de nivel inicial de carácter público;

- a supervisoras de escuelas de nivel inicial con la que se pretende trabajar los siguientes tópicos:
 1. instituciones recomendadas para el trabajo de campo con los criterios para su elección;
 2. cómo tramitar autorizaciones para realizar el ingreso y la observación;
 3. descripción del procedimiento institucional formal que se realiza para posibilitar la integración;
 4. condiciones objetivas que debe reunir una sala de 5 años de escuela de nivel inicial para posibilitar la integración;

Los resultados de esta investigación, en la que participarán estudiantes de la carrera de Profesorado en educación especial, serán un contenido curricular de notoria relevancia en los futuros dictados de la asignatura, y pretenderán ser insumo para las revisiones de los planes de estudio de carreras de formación docente en la que se agenden formaciones para la integración de niños autistas en salas de nivel inicial.

Bibliografía

- Fenstermacher G, Soltis J (1999) Enfoques de la enseñanza. Amorrortu editores.
- Rivière, A. y Núñez, M. (1996) *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Coto Choto, Maricruz. Autismo infantil: el estado de la cuestión. Revista de Ciencias Sociales (Cr) [en línea] 2007, II. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311612>> ISSN 0482-5276
- Rutter M. – Schopler E. (1984) Autismo: reevaluación de los conceptos y el tratamiento. Alhambra Universidad. Editors Publisher. Alhambra, 1984
- Riviere, A. y Belinchon M. (2002); Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo, Volumen 2. Editorial Panamericana. Madrid.
- Larripa M. y Erausquin C. (2010); Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström. *Anu. investig.* [online]. 2010, vol.17 [citado 2014-10-29], pp. 165-179 . Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100016&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1686.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Martín, Leticia (2008). Integración escolar y técnicas de modificación de conducta en un niño con trastorno generalizado del desarrollo (TGD). XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vygotski L. (1977); Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.
- Vygotski L. (1997); Obras escogidas Tomo II Pensamiento y lenguaje. Madrid.