

Serie: Temas clave de la Educación Infantil

El Nivel Inicial en el ámbito rural

Propuestas de enseñanza



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

unicef 
para cada niño

Serie: Temas clave de la Educación Infantil

El Nivel Inicial en el ámbito rural

Propuestas de enseñanza



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

unicef 
para cada niño

Dirección editorial

Cora Steinberg, Especialista Educación UNICEF Argentina
Verona Batiuk, Especialista Educación Infantil, OEI Oficina Buenos Aires

Dirección del Proyecto *Educación inicial en el contexto rural: Una propuesta de enseñanza integral*

Cora Steinberg, Especialista Educación UNICEF Argentina
Verona Batiuk, Especialista Educación Infantil, OEI Oficina Buenos Aires

Coordinación General

Verona Batiuk

Autoras

Patricia Sarlé
Inés Rodríguez Sáenz

Edición del material

Verona Batiuk
Cecilia Del Bono

Colaboración: Ana Laura Oliva

Coordinación de producción gráfica y diseño: Silvia Corral

Fotografías: OEI - UNICEF

Agradecemos a los Jardines Infantiles: “Mi pequeño puerto” (Valparaiso, Chile) y “Kuruwi” (Distrito Federal, México) por permitir la reproducción de fotos de sus instituciones.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

ISBN 978-987-3753-56-5

1. Educación Inicial. 2. Educación Rural. 3. Enseñanza. I. Batiuk, Verona, coord. II. Steinberg, Cora, dir. III. Batiuk, Verona, dir. IV. Batiuk, Verona, ed. V. Del Bono, Cecilia, ed. VI. Título.
CDD 372.21 / Fecha de catalogación 22/05/2018

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

buenosaires@unicef.org
www.unicef.org.ar

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Oficina Buenos Aires

oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

Serie: Temas clave de la Educación Infantil

El Nivel Inicial en el ámbito rural



Propuestas de enseñanza





Prólogo	7
Presentación	9
Capítulo 1. Multitarea, niños pequeños, ruralidad	13
1. El contexto y la utopía	15
2. Si no fueran a la escuela, ¿serían los mismos niños?	18
3. La comunidad y la escuela	22
4. Pensar una escuela diferente	28
5. Una escuela que conmueve	32
Capítulo 2. El tejido	35
1. Urdimbre y trama	37
2. Comenzando a tejer	40
a. El tiempo disponible	42
b. El espacio interior y exterior del aula	47
c. El ritmo cotidiano	52
d. Los diferentes tipos de actividades	54
3. Un popurrí de tejidos para inventar la propia textura	58
Capítulo 3. Una diversidad de tejidos: los proyectos	63
1. Una diversidad de tejidos: los proyectos	65
2. Proyecto “Mi sombra le gana a la tuya, ¿te da miedo mi sombra?”	66
a. ¿Cómo empezamos?	66
b. Una vez pensadas las posibles actividades, ¿cómo seguimos?	69
c. Una posible forma de organizar un recorrido	70
d. Ahora, integramos URDIMBRE y TRAMA en forma consistente	76
3. Proyecto “El vendedor ambulante: de compras y vendedores”	98
a. ¿Por dónde empezamos?	99
b. Pensar desde los tipos de actividades	99
c. Posible organización de las propuestas	108
4. Hacer experiencia con nuestra práctica Algunas consideraciones finales	120

Capítulo 4. Andando el camino	121
1. Andando el camino	123
a. La diversidad de oportunidades para tratar contenidos equivalentes en forma progresiva	126
b. Propuesta de actividades simultaneas	127
c. La previsión de tareas para realizar en su casa	129
d. La previsión de actividades para interactuar con la escuela primaria	130
e. El seguimiento personal de cada niño	131
Bibliografía y normativa	133
Anexo 1 del Capítulo 2 - El tejido	137
1. El tiempo disponible	138
2. El espacio exterior e interior del aula	140
a. El “patio de sonidos”	140
b. El patio de “reciclado”	141
3. El ritmo cotidiano	143
a. Los registros vinculados con el cuidado de las plantas, la huerta, las mascotas	143
b. El buzón de mensajes	145
Anexo 2 del Capítulo 3	
Imágenes que nos invitan a pensar en otros proyectos	147
1. La estación de tren	147
2. El camino de los museos Museos de la Ciudad y de la Fundación	151

Prólogo

Existen hoy en el mundo un gran cúmulo de evidencia científica acerca de la importancia que tiene la primera infancia en el desarrollo cognitivo, social, emocional, sensorial y cultural de los niños y las niñas. El impacto de aquello que ocurre o dejar de ocurrir de manera oportuna, tiene para sus trayectorias escolares, sociales y su futuro. En este sentido, tal como establece la Convención de los derechos del niño y ratifica los nuevos Objetivos de Desarrollo Sustentable 2030, resulta insoslayable hoy contribuir desde todos los ámbitos y sectores de la sociedad a dar prioridad al fortalecimiento de las políticas que garantizan los derechos de los más pequeños en esta etapa crítica de la vida.

La educación inicial en Argentina ha tenido una expansión significativa en los últimos 25 años, donde gracias a la promulgación de distintas leyes, se avanzó es establecer la obligatoriedad de las salas de 5 años -y más recientemente la sala de 4- y la protección integral de todos los niños y niñas del país. Estos avances han permitido que muchos de ellos -especialmente aquellos provenientes de los contextos más vulnerables y también aquellos más alejados de los grandes centros urbanos- tuvieran acceso a una oferta de servicios educativos de manera gratuita. Fue el esfuerzo de la sociedad y los estados nacionales y provinciales quienes lograron expandir los años de escolarización, posibilitando que más niños comiencen la escuela primaria con uno o dos años de escolarización previa. La investigación ha evidenciado ya el alto valor educativo que la exploración de diversos tipos de juegos, y la lectura en voz alta a los más pequeños tiene en las edades más tempranas, especialmente cuando éstas abordan aspectos de la alfabetización inicial a través de diversas estrategias desde un enfoque de derechos.

El presente trabajo se suma a una serie de cuadernillos elaborados en conjunto con la OEI Oficina de Buenos Aires, con el objeto de brindar propuestas pedagógicas para el desarrollo de una educación infantil de calidad en el ámbito rural. La especificidad del contexto, el tamaño y configuración de los grupos en espacios territoriales de baja densidad poblacional, imprimen a la dinámica del aula una singularidad que es necesario considerar. El trabajo de las y los docentes en estos contextos, muchas veces aislados de un conjunto más amplio de recursos, impone desafíos y oportunidades particulares que los docentes pueden y deben explorar para generar más y mejores oportunidades de aprendizaje para todos los niños y niñas del ámbito rural. El trabajo con la comunidad y otros actores del sector educativo resultan críticos para el desarrollo de servicios que garanticen los derechos a la educación y al desarrollo vital de todos ellos.

Esperamos que esta publicación resulte un material de utilidad para docentes, directivos, supervisores y la comunidad educativa y que acompañe la tarea de todos quienes están comprometidos con brindar para todos los niños y niñas una educación de calidad en el nivel inicial.

Roberto Benes
Representante UNICEF Argentina

Presentación

La educación inicial en Argentina tiene un amplio desarrollo y tradición ya desde la conformación del sistema educativo nacional con la Ley de Educación 1420. Originalmente, la oferta del nivel estuvo concentrada en el ámbito urbano con diversos alcances y coberturas. Sin embargo, es recién a finales de siglo XX cuando con amplio consenso de distintos sectores de la sociedad, el ámbito académico y de gobierno, se establece la asistencia obligatoria a la edad de 5 años –último año del nivel– para todos los niños y niñas del país. Con un fuerte foco en la necesidad de democratizar el acceso al nivel, el parlamento legisló dicha obligatoriedad a través de Ley Federal de Educación de 1993, y promovió la universalización de las salas de 4 y 3 años. En 2006, la Ley de Educación Nacional sostuvo este desafío y amplió recientemente en 2014 la obligatoriedad a la sala de 4 años a través de una modificación a la normativa.

Estos han sido pasos importantes en un país con fuertes déficit en la oferta de servicios educativos y de cuidado para este grupo de edad. Y los compromisos asumidos han permitido, aún con grandes disparidades entre las provincias, avanzar en la cobertura de los niños y niñas, de 5, 4 y 3 años. Cabe señalar que, si bien la educación inicial por definición alcanza también a los pequeños de 45 días a 2 años, la oferta de este ciclo siempre ha sido marginal en el sistema educativo en el país, y aún hoy es así. Sólo en dos provincias estos grupos de edad representan más del 10% de la matrícula del nivel (Batiuk, 2015; UNICEF/CIPPEC, 2018).

Los datos estadísticos indican que en los últimos 25 años se han evidenciado cambios significativos sobre todo en la ampliación de las matrículas del nivel inicial de las edades obligatorias. Casi todos los niños y niñas de 5 años acceden al nivel y cerca de 8 de cada 10 niños de 4 años asiste en 2015 (DINIE, 2015). Analizando el ámbito urbano se aprecia que se ha producido un cierre significativo de las brechas en términos de acceso en las regiones históricamente más postergadas en cobertura a los 4 años: en las provincias del NEA la tasa de escolarización pasó de 49% en 2010 a 79% en 2016 y en promedio entre las provincias del NOA la misma pasó del 51% en 2010, al 81% en 2016. Sin embargo, se advierten aún grandes disparidades en función del lugar de residencia, origen socioeconómico de los niños/as y ámbito. El proceso de expansión ha permitido avanzar en la reducción de las brechas en términos de acceso, sobre todos en los niños/as más grandes, aunque aún resta garantizar plena cobertura para los grupos más vulnerables. Esto se verifica especialmente en relación a la probabilidad de asistir a un servicio educativo entre los más pequeños, los datos indican que hay cerca de 14 puntos de diferencia entre los niños provenientes de hogares del quintil de ingresos más pobres y aquellos de hogares ubicados en el quintil más rico, si bien esta brecha se redujo 6 puntos porcentuales entre 2010 y 2016, la relación de desigualdad se mantiene (83% vs 96%). Este escenario de disparidades se profundiza más aún si se analiza la cobertura de a los 3 años (41% vs 83% en 2016).

Un aspecto de especial interés es el avance significativo de la educación inicial en el ámbito rural. Estimaciones recientes de un estudio elaborado por UNICEF en conjunto con CIPPEC, muestran que en la actualidad hay en la ruralidad un alto nivel de cobertura entre los niños/as de 4 y 5 años equivalente al ámbito urbano (83% y 96,7% respectivamente) aunque aún resulta muy baja (incluso comparativamente) entre los niños más pequeños: 37% a los 3 años, 8.9% a los 2 años y menos de 2% a 1 año o menos.

Estos datos dan cuenta, sin duda, de la expansión que ha tenido el nivel en el ámbito rural y de las disparidades persistentes entre grupos de edad.

Un tema particular que surge en la preocupación de muchos funcionarios y especialistas es que si bien se logrado ampliar las matrículas y garantizar para muchísimos niños y niñas el inicio temprano de su escolaridad, diversos estudios muestran que, en muchos casos, el acceso no está garantizando calidad educativa. Según un estudio reciente realizado en contextos vulnerables (Batiuk y Coria, 2015) el uso del tiempo de clase con fuerte peso en actividades rutinarias de bajo nivel formativo, el lugar marginal del juego en tanto contenido de alto valor cultural y la baja presencia de propuestas de alfabetización temprana adecuadas son aspectos salientes y extendidos las instituciones en estos contextos entre las que se encuentran las del ámbito rural. Asimismo, dicho estudio, que recoge la experiencia de trabajo en capacitación en servicio en cinco provincias del país, indica que hay una fuerte deuda con los maestros y maestras del nivel en términos de formación continua que incluso oriente el uso pedagógico de bibliotecas y ludotecas, un destacado aporte que realizado el Ministerio de Educación Nacional en los últimos años.

Es en los contextos de vulnerabilidad social incluido el rural -en el que la oferta de nivel inicial ha llegado más recientemente- donde muchas veces por diversos motivos -entre ellos la oferta dispar de formación fuera de los grandes centros urbanos- los docentes no cuentan con la especialización y actualización necesaria para desempeñar su tarea.

La ruralidad se define por ley como una modalidad de la educación básica y ha requerido de adaptaciones pedagógicas singulares y contextualizadas de los contenidos y recursos para el trabajo con grupos multi-edad y de baja densidad de estudiantes. Dichos formatos pedagógicos que tienen una larga tradición en la educación primaria, también son parte de los modos de enseñar en el nivel inicial en los contextos más dispersos. Otros aspectos, más singulares, remiten a una oferta de nivel inicial integrada a la educación primaria bajo su dirección pedagógica o con directores itinerantes.

En el material que presentamos aquí, se recogen las tradiciones de buena enseñanza de la educación rural (Iglesias, 1995) y se asume una perspectiva con la cual se identifica a la especificidad de la ruralidad no desde el déficit o la dificultad, sino en su potencialidad pedagógica. De hecho, los resultados del último operativo nacional de evaluación de la calidad educativa “Aprender”, señalan que uno de los hallazgos más potentes del trabajo es el desempeño de las escuelas de gestión estatal rurales que organizan sus secciones en grados agrupados. Allí los estudiantes obtuvieron los resultados de Aprender más altos en relación con otros formatos. Según el informe del Ministerio de Educación el plurigrado muestra mejores resultados incluso en la comparación con escuelas y secciones pequeñas organizadas por grado (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

El cuadernillo que aquí se presenta, fue desarrollado en el marco de un proyecto de cooperación de UNICEF en alianza con el área de Educación Infantil de la OEI Oficina Buenos Aires, en base a acuerdos con el Ministerio de Educación de Chaco en 2017. El proyecto tiene como propósito brindar formación continua a todos los docentes de nivel inicial del ámbito rural de la provincia a fin de fortalecer sus estrategias pedagógicas en contextos de baja densidad de alumnos. La propuesta promueve el desarrollo de distintos tipos de juegos de alto valor educativo para desarrollar en los más pequeños el conjunto de saberes y capacidades previstas por el nivel según la normativa curricular federal (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios).

Se trata de un proyecto trianual con una cobertura territorial escalada (en tres zonas educativas). Plantea un trayecto formativo anual con 5 encuentros presenciales, visitas de asesoramiento pedagógico a cargo de especialistas y profesores y seguimiento y documentación de prácticas en las aulas. El trayecto incluyó también a los supervisores del nivel inicial de la provincia con jornadas de trabajo específicas apuntando a integrar a la formación a un actor central en terreno. La elaboración de este material estuvo a cargo de Patricia Sarlé e Inés Rodríguez Sáenz y es producto de las propuestas didácticas de las autoras considerando los resultados de investigaciones así como la información recogida en las visitas a las escuelas y en los intercambios con las docentes y los niños y niñas. Este módulo continúa una serie de guías para la enseñanza para la formación de docentes sobre Alfabetización temprana (UNICEF/OEI 2015) y Juego en el nivel inicial (UNICEF/OEI, 2014).

El trabajo realizado ha permitido generar un material que propone un repertorio de actividades de alto valor educativo para el trabajo de docentes en el aula, y puede resultar una referencia y material de consulta para los directivos y supervisores que acompañan su trabajo, así como para los profesores de Institutos de Formación Docente y sus alumnos. Confiamos que su lectura y divulgación contribuya a mejorar la calidad de la educación inicial y amplíe las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas en las comunidades más pequeñas de nuestro país.

Cora Steinberg
Especialista de Educación
UNICEF Argentina

Verona Batiuk
Especialista de Educación Infantil
OEI Buenos Aires

Capítulo 1 Multitarea, niños pequeños, ruralidad



1. El contexto y la utopía

*“A lo lejos, allá en la luz del sol están mis aspiraciones más altas.
Tal vez no las alcance, pero puedo mirar hacia arriba
y ver su belleza, creer en ellas,
y tratar de seguirlas adonde conducen”.¹*

Louisa May Alcott

Las instituciones destinadas a la educación de los niños y las niñas² pequeños se encuentran profundamente entramadas con las realidades comunitarias y contextuales de los territorios en que se hallan establecidas. La ubicación geográfica, las condiciones climáticas, los rasgos de las comunidades que a ellas asisten, las condiciones sociales, económicas, culturales de sus poblaciones, definen modos de organización y formatos específicos, que se ajustan, en mayor o menor medida, a las necesidades de las familias y de los niños que concurren a sus salas. La tradición del Nivel Inicial ha gestado una institución que desde sus orígenes estableció bases e ideas que la definen como una oferta educativa específica, diferenciada de la escolaridad primaria y fuertemente focalizada en la centralidad de los niños y sus características evolutivas, sus maneras de pensar el mundo, sus necesidades lúdicas y sus particulares modos de aprender.

Así, el territorio se encuentra sembrado de instituciones diversas, por los contextos en los que están implantadas, y semejantes en su intención de acercar a los niños una educación de calidad. Todas, comprometidas en la búsqueda de una educación oportuna, pertinente, rica, integrada a su cultura comunitaria, pero al mismo tiempo, con el desafío de llevar a los niños más allá de las fronteras cotidianas.

¹ Citado por Crespo, J. 2007. *Las maestras de Sarmiento*. Buenos Aires. Grupo Abierto-Comunicaciones. pág. 63.

² De aquí en más, a lo largo de este cuaderno, utilizaremos el plural genérico “los niños” para referirnos a los niños y a las niñas. Del mismo modo se utilizará maestros y docentes como genéricos.



Sala de Nivel Inicial anexa a Escuela de Educación Primaria (EEP) N° 109 “General Manuel Belgrano”. Chaco.



Jardín de infantes N° 943. El Saladero, Bahía Blanca, Buenos Aires.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 231 “Yolanda Kin de Rampazzo”. Chaco.



En este panorama diverso, pero al mismo tiempo semejante, la educación rural se define como una modalidad específica y con “personalidad” propia.

- *¿Qué desafíos presenta la ruralidad a la educación inicial?*
- *¿Cómo se pueden gestar propuestas potentes para la gran diversidad de niños que asiste a estas escuelas?*
- *¿Es acaso esto posible?*

Muchas veces, la mirada sobre la educación rural se asienta en sus aspectos más complejos, y desde esta perspectiva pareciera que solo se visualizan los sentidos más hostiles para la tarea docente, los aspectos que más dificultan el aprendizaje de los niños.

“Los jardines de infantes rurales presentan realidades diversas y contrastantes según las diferentes jurisdicciones del país, resultado del entrecruzamiento de factores tales como: diversidad geográfica territorial, distancias de los centros urbanos, dispersión de la población, aislamiento, dificultades en los traslados por deficiencias en los medios de transporte o caminos, escasos servicios telefónicos, electricidad y/o niveles de conectividad. A esto se suma el componente socioeconómico que resulta desfavorable en gran parte de las familias debido a la disminución de fuentes de trabajo por tecnificación de las tareas rurales o agotamiento de recursos naturales, sectores de la población con necesidades básicas insatisfechas, y la consecuente inestabilidad de la población por migraciones familiares temporarias o definitivas, en busca de mejoras laborales”.

Prudent y Visintin, 2013, página 6.

Si bien la realidad puede ser vista como hostil por los desafíos que provoca a la tarea cotidiana de los maestros, también podríamos pensarla en clave de oportunidad, como una puerta, un horizonte de posibilidad para los niños y las comunidades que frecuentan sus aulas. Entonces, frente a esta realidad que hace que la escuela se configure de manera diferente a las escuelas urbanas:

- *¿Cómo pensar una propuesta que garantice las posibilidades educativas de los niños pequeños?*
- *¿Cómo conseguir que aquellos rasgos que parecen adversos jueguen a favor de una propuesta apropiada, ajustada, respetuosa de los requerimientos formativos del niño menor de 6 años?*
- *¿Cómo pensar una propuesta de calidad para aquellos niños que transitan las salas rurales de jardín de infantes?*

Intentar algunas respuestas para estas preguntas es nuestro desafío a lo largo de este cuaderno.

Queremos pensar este desafío.

Queremos pensar estas respuestas desde una búsqueda que se nos presenta hoy como necesaria.

Y para esto, los invitamos a hacer, junto con nosotros, un recorrido anclado en nuestras emociones, en nuestra forma de sentir y pensar la escuela. Vamos a compartir con ustedes las preguntas que nos hacemos, los ideales que marcaron nuestra vocación, para desde allí, pensar nuestras propias prácticas.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 567 "Del Congreso de Tucumán". Chaco.

2. Si no fueran a la escuela, ¿serían los mismos niños?

Hace unos años, Vicenç Arnaiz publicó en el diario de Menorca (12/9/2014) un artículo en el que se preguntaba qué sucedería si no tuviésemos escuelas infantiles. Sus párrafos nos acercan a muchos de los temas que queremos poner en discusión en este cuaderno y también reflejan el sentir de muchos educadores infantiles. Arnaiz dice así:

“Si no tuviéramos escuelas infantiles, los más pequeños creerían que solo existe lo que se ve desde su portal.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, muchos padres y madres solo tendrían sus ideas de cómo educar. Cuando alguien cree que solo hay una manera de hacer las cosas, deviene fanático y no puede educar.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, habría quien no sabría que existe la infancia, porque no conocería a otros pequeños.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, muchas familias no entenderían a su hijo o hija, porque para entender a uno tienes que conocer a muchos.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, muchas niñas no sabrían qué es un padre ni qué es una madre, porque para saberlo tienes que relacionarte con otros que no sean ni tu padre ni tu madre. Tampoco sabrían que tienen una familia, porque para ser consciente de ello necesitas verla desde afuera.

Si no existieran escuelas infantiles, muchos niños no sabrían que después del llanto viene la risa. Cuando lloran, muchos no recuerdan que antes reían, y cuando ríen creen que no volverán a llorar. Ver a otras criaturas llorar cuando ellos están riendo les descubre cómo habitamos las emociones.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, las criaturas crecerían envueltas en un solo relato y una sola manera de explicarlo.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, no sabrían que la vida tiene muchos caminos y que hay muchas maneras de avanzar.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, muchos niños no sabrían que tienen una historia ni sabrían que hay muchas historias, porque no podrían escuchar a otros explicar la suya ni nunca podrían narrar la propia.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, no sabríamos reparar el sufrimiento de los niños, porque no sabríamos si lo que sufren es evitable o no.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, quizás no sabríamos que el futuro es posible, porque los adultos a menudo nos obcecamos con el pasado. Son las criaturas quienes nos exigen hablar en futuro, sea perfecto o imperfecto.

Si no tuviéramos escuelas infantiles seríamos menos humanos porque las problemáticas de los más pequeños serían más invisibles y casi siempre llegaríamos demasiado tarde.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, muchas criaturas creerían que solo se puede jugar de una manera. Creerían que siempre tienen que escuchar y que hablar es cosa de los adultos. Creerían que ser feliz es cosa de niños y que para hacerse mayor hay que reír menos, enfadarte más y dar muchas órdenes.

Si las escuelas infantiles no fueran para todos, habría más criaturas que no se alimentarían adecuadamente, más familias que tendrían que explicar que el derecho a la educación de momento es una mentira y todos sufriríamos las consecuencias de crear dos infancias: la de los ricos y la de los pobres.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, seríamos menos humanos, porque muchas criaturas no conocerían las 100 maneras de hablar que tienen las manos, ni las 100 maneras posibles de llorar y de reír. Creerían que solo hay una manera de pensar. Muchas criaturas no sabrían que ellas también pueden ayudar y solo aprenderían a obedecer. Pocas criaturas sabrían consolar. Muchas criaturas no aprenderían a soñar, ni sabrían de diferencias entre sueño y razón. Peor todavía: quizás creerían que solo se puede descubrir con la razón. Quizás creerían que solo existe un mundo y que este mundo ya está hecho. Muchas niñas creerían que cantar juntos no cambia nada.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, nos queríamos menos, porque muchos solo conoceríamos una manera de hacerlo.

Si no tuviéramos escuelas infantiles, nos las volveríamos a inventar”.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 229 “Eleuterio Juan Cejas”. Chaco.

Así, la educación inicial sería una suerte de puerta de entrada a ese mundo inmenso, desafiante, tentador que se encuentra más allá de las fronteras de lo familiar. Allí se centra el poder que tiene la escuela. Su herramienta más valiosa está justamente en abrir el mundo a los niños, permitirles ir más allá de sus posibilidades, superar su cercanía, conocer a otros, compartir, discutir, construir ideas, oponerse, pensar distinto, encontrar acuerdos, deslumbrarse con su diversidad y aprender a desenvolverse en un mundo cambiante que los tiene de protagonistas; encontrar las mejores formas para expresarse, descubrir quiénes son y qué proyecto pueden realizar, paso a paso, con ayuda de otros o solos.

La escuela tiene ese poder de abrirnos al mañana. Y, para los niños pequeños, es una oportunidad de mirar por encima de su vida cotidiana. Ciertamente, no serían los mismos niños.



Jardín comunitario "Renacer". La Matanza, Buenos Aires.

El maestro está allí para invitarlos a ser parte de ese mundo. Es quien le tiende la mano para acompañarlos en la recorrida, con la firme convicción de que la aventura será maravillosa. El docente debe tener esa certeza, porque es el garante de que el tránsito por la escuela infantil se constituya en un punto de partida potente y esperanzador para esos niños que encuentran en la escuela su gran oportunidad que, en muchos casos, es la única.

Pensamos, entonces, una escuela que puede ser capaz de abrir esa puerta. Una escuela y un maestro capaces de pensarse como claves en el proceso de acercar ese mundo a los niños, a cada uno de esos niños que llegan a sus salas día a día, ávidos de experiencias que los maravillen.

Hablemos, entonces, de los niños y de sus capacidades; de su inagotable posibilidad de aprendizaje, de su disponibilidad constante para jugar, resolver problemas, comunicarse con otros, interactuar, expresarse en múltiples lenguajes (simbólicos y del ambiente), comprender, interpretar, explorar lo cotidiano.

Los niños que tenemos enfrente son “poderosos” si la escuela es capaz de darles la oportunidad que necesitan.

¿Qué nuevos horizontes debe, entonces, abrir la escuela? La escuela les acercará otros mundos: el mundo de su comunidad y su cultura, los mundos más lejanos, los mundos imaginarios, los otros mundos posibles (Bruner, 2000).

Tenemos enfrente, entonces, a niños de entre 3 y 5 años, que hasta ahora no han salido del “portal de su casa” y solo han alcanzado a ver lo que desde allí les era posible.

- *¿Cómo quisiéramos que miraran el mundo que se abre ante sus ojos?*
- *¿Cuáles serán las cuestiones centrales que deberán conocer para transitar este período de sus vidas?*
- *¿Cuáles serán los aprendizajes trascendentales para que puedan empezar a sentirse parte de esa trama cultural a la que pertenecen?*
- *¿Qué saberes habrá que garantizar para cuando cumplan 6 años?*
- *¿Qué herramientas necesitarán para no fracasar en la escuela primaria?*

Frabboni lo expresa así:

“[Necesitamos] asegurar a la infancia tres experiencias educativas fundamentales: la primera se identifica con la entrada-participación del niño en el escenario de su territorio vital, dentro de la ciudad-barrio-pueblo, custodios del mundo de las cosas y valores de lo que él mismo es testigo; la segunda íntimamente ligada a las necesidades que la actual sociedad de consumo tiende a escamotear y negar a la infancia (nos referimos a la ‘comunicación’, a la ‘fantasía’, a la ‘exploración’, a la ‘construcción’, al ‘movimiento’, a la ‘acción personal’); la tercera se lleva a cabo en una experiencia de socialización que sea, al mismo tiempo, ‘asimilación’ e ‘interiorización’ (o sea concienciación, para decirlo como Freire), que lo capacite para contrastar cualquier adaptación social empeñada en crear una infancia a imagen y semejanza de la sociedad de los mayores”.

Frabboni, 1984, página 28.

Entonces el jardín de infantes tendrá que ser capaz de garantizar:

- la entrada y la participación en el escenario de su territorio vital;
- el resguardo de las necesidades propias de la infancia;
- y la socialización como proceso consciente.

Tres experiencias insoslayables para la educación infantil.



Jardín comunitario “Renacer”. La Matanza, Buenos Aires.

3. La comunidad y la escuela

*“De nuestros miedos nacen nuestros corajes
y en nuestras dudas viven nuestras certezas.
Los sueños anuncian otra realidad posible
y los delirios otra razón.
En los extravíos nos esperan hallazgos,
porque es preciso perderse para volver a encontrarse”.*

**Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*,
Madrid, Siglo XXI, 2011.**

Nuestra mayor riqueza es la diversidad. La Argentina es un país amplio, extendido, rico en matices. Recorrer sus escuelas nos lleva a apreciar en ellas los rasgos propios de los paisajes, los tipos de ocupación, las características de sus pobladores, las historias que dieron origen a la comunidad, sus leyendas y sus creencias religiosas, el modo en que se configuran las familias y se distribuyen a lo largo del territorio. Todo confluye en la escuela.

Cada realidad comunitaria imprime marcas específicas en las escuelas, que hacen que cada una de ellas sea especial, a la vez que define requerimientos formativos particulares para sus niños.

A veces la escuela está absolutamente emparentada con ese entorno cuya población atiende, pero a veces sostiene límites con la comunidad que resultan menos permeables que lo deseado.

En algunas oportunidades, las condiciones territoriales hacen que sea difícil sostener ese vínculo con las familias, y es en esa relación central, en la que se juega la posibilidad de que la escuela sea verdaderamente parte de la trama comunitaria.

En todos los casos, resulta imperioso que la relación entre escuela y comunidad se garantice, ya que lo necesitan los niños pequeños –por su corta edad–, lo necesitan las familias –por su condición de tal–, lo necesita la escuela, que se empobrece al distanciarse de la comunidad y se aleja de su destino de formar niños capaces de manejarse en el mundo que los rodea.

Entonces, hay preguntas que se tornan necesarias:

- *¿Cuáles son las riquezas de nuestras comunidades?*
- *¿Qué, de todo ese bagaje, resulta fuente de inspiración para la escuela?*
- *¿Cómo se garantiza el intercambio entre comunidad y escuela?*
- *¿De qué manera la escuela les ofrece a los niños claves para comprender su entorno cotidiano?*
- *La escuela, ¿en qué medida es receptiva frente a los aportes de las familias?*

Estas son cuestiones centrales sobre las que la educación infantil debe trabajar. Detengamos nuestra mirada en las siguientes imágenes.



Jardín de Infantes N° 913. Islas del Tigre, Buenos Aires.

Estos niños asisten a escuelas en las islas del Tigre, en la provincia de Buenos Aires. Llegan cada mañana al muelle de su jardín, en lancha. Las familias despiden a sus hijos en los muelles cercanos a sus viviendas. Cada mañana, ellos recorren en lancha la zona del Delta hasta llegar a su jardín; a veces viajan más de una hora.

Las familias no tienen contacto directo cada día con la escuela, dado que el transporte que ofrece el gobierno es el encargado de retirar y entregar a los niños al comienzo y al final del día escolar.

Podríamos preguntarnos aquí:

- *¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los maestros para integrar la mirada de las familias?*
- *¿Cómo escuchar su voz?*
- *¿Qué recursos facilitan una participación real y no simbólica, centrada casi exclusivamente en responder el cuaderno de comunicaciones?*

Sin duda no es sencillo para los maestros encontrar la manera de hacer posible un intercambio fluido, la participación genuina, la presencia aun a la distancia.

Miremos ahora una realidad totalmente diferente, como es el caso de algunas de las escuelas que reciben niños de comunidades originarias:



Escuela Yvy Pyta. Aristóbulo del Valle, Misiones.

La escuela “Yvy Pyta”, en Aristóbulo del Valle, Misiones, atiende a niños de la comunidad Mbya guaraní. Se encuentra dentro de los límites territoriales de dicha comunidad, rodeada por las casitas en las que habitan las familias de los niños. La cercanía es tal, que a la hora de merendar cada uno corre a su casa a buscar sus utensilios. Es frecuente que las madres se acerquen a mirar a sus hijos por la ventana de la sala, los hermanos menores circulan por la escuela con total libertad, y si llegan visitantes, el cacique tiene que estar al tanto y autorizar el ingreso.

Sin embargo, esta cercanía física no garantiza en absoluto el intercambio y la participación si no es la escuela quien la propicia y genera estrategias específicas, a partir de un interés genuino por conocer sus relatos, sus historias, sus luchas. Así, la escuela puede estar muy cerca y, sin embargo, aislada de la trama cultural comunitaria.

En la educación inicial, la escuela realiza esfuerzos importantes para incorporar a la comunidad a su vida cotidiana; sin embargo, es necesario plantearse qué tipo de participación buscamos.

En este sentido, necesitamos que tanto la escuela como la comunidad aporten su real potencial al crecimiento y formación de los niños.

Sin duda es importante superar la inclusión colaborativa en tareas de infraestructura, limpieza, comedores que, frecuentemente, las escuelas solicitan a miembros de la comunidad, así como también la comunicación limitada a pedidos y requerimientos de índole administrativa, organizativa o informativa. Es fundamental lograr estrategias que posibiliten un aporte vinculado al enriquecimiento del horizonte cultural de las escuelas, y de la propuesta de enseñanza, a partir del universo simbólico de las familias.

Por ejemplo, esta escuela del Chaco, que recibe a padres y miembros de la comunidad para que enseñen juegos tradicionales.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 418 "Niño Mocoví". Chaco.

Aprender a jugar "Cunitas", un juego tradicional que se trasmite de generación en generación. En este caso, lo enseña el Auxiliar docente aborigen, (ADA) miembro de la comunidad mocoví. Los niños y la docente disfrutaron de la experiencia.

- *¿Qué significa para los niños recibir a sus padres en la escuela y compartir juegos que se disfrutaron en familia?*
- *¿De qué manera las familias pueden contar sus historias?*
- *¿Cuánto conoce la escuela sobre las comidas típicas, sus formas de cocción, los gustos familiares, el modo en que se celebran las fiestas?*
- *¿Cuál es el respeto que la escuela tiene por las tradiciones de las comunidades que las reciben?*



Madres y niños jugando al “anillito”.

Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 786 “Elisa Banegas”. Chaco.

La participación de las familias y de los diferentes miembros de la comunidad resulta vital y es responsabilidad de la escuela generar estrategias que posibiliten la creación de una trama compartida, en la que se amalgamen los saberes, las historias, las tradiciones de los habitantes, con aquellos horizontes más distantes a los que la escuela se abre.

La modalidad rural tiene particularidades que hacen que resulte crucial el vínculo con la comunidad, dado que una de las características de las escuelas rurales es que están constituidas por pocas familias con numerosos niños de diversas edades, que confluyen en sus aulas y que además permanecen varios años en el mismo curso, con el mismo docente, que es quien va siguiendo el proceso de cada uno en sus diferentes niveles.

Por esto, como principio, tendremos que buscar que el intercambio entre los niños y los adultos (educadores y miembros de la comunidad) sea intenso, que interactúen entre sí creando un clima de expectativas, que despierte el interés y desarrolle las diversas posibilidades que se presentan en los proyectos que se generen. Para esto, la escuela necesitaría brindar un espacio donde todos se sientan a gusto y puedan relacionarse unos con otros, niños y adultos.

Las escuelas rurales tienen un peso significativo para los moradores de la comunidad porque tienen múltiples dimensiones en la unidad territorial. Son escuelas que en su mayoría han sido construidas y reparadas por las organizaciones de la comunidad o por los pobladores de la comunidad donde están insertas. Esta característica va asociada a que la escuela no es solo el lugar para enseñar, sino que también se convierte en el lugar donde se realizan diversas actividades socio-culturales en la comunidad: son centros de diversión, recreación, de significación religiosa y educativa, entre otros. Esta multidimensionalidad muestra cómo en la institución escolar converge una relación directa comunidad-escuela que no necesariamente está asociada al acto educativo sino a su significación cultural (Vargas, 2003).

Escuela, comunidad, significación cultural. Volvamos a Bruner y el lugar de la educación como puerta de la cultura. En sus palabras:

“(...) la educación no es solo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar ‘teorías del aprendizaje’ al aula ni de usar los resultados de ‘pruebas de rendimiento’ centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura”.

Bruner, 2000, página 62.

En este sentido, la cultura da forma a la mente y nos aporta una caja de herramientas con la cual construimos nuestros mundos y la concepción que nos hacemos de nosotros mismos. Esto es así, porque la cultura da forma a la vida y al pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente (después de que todo se ha hecho), terminamos llamando “realidad” para reconfortarnos (Bruner, 2000, pág. 12).

¿Podría ser parte de esta maravillosa experiencia una escuela que deja fuera de sus aulas los conocimientos que sus niños construyeron en familia y con su comunidad?



Sala de Nivel Inicial anexa a EPP N° 836. Chaco.

4. Pensar una escuela diferente

La educación infantil presenta marcas identitarias de origen: la adaptación de su mobiliario y objetos, la presencia de juguetes, el modo en que se entrecruzan actividades propias de la vida del hogar, más ligadas a la crianza (descansar, comer, ir al baño) y de la escuela (dibujar, resolver problemas, escuchar cuentos) con los intereses de los niños (jugar, estar con otros, sentirse amado y cuidado). Estos aspectos son nodales y hacen a la esencia de la propuesta de enseñanza de los jardines de infantes.

Ahora bien, existen otras marcas que, si bien forman parte del modo de ser “escuela”, no necesariamente hacen a la identidad de los espacios de atención de niños pequeños. Por ejemplo, la agrupación por edad, la forma en que ciertas prácticas se tornan rutinarias, la separación de las familias o la limitación a una participación ocasional, y la organización de actividades y contenidos más cercanos a la educación básica que a las necesidades infantiles como forma de optimizar los desempeños en la futura escolaridad primaria.

Estas marcas cuando se rigidizan y se consideran “inviolables” no nos permiten pensar en la escuela como espacio de innovación. Se van constituyendo como límites inamovibles que se nos imponen y que, lejos de facilitar la tarea cotidiana, generan obstáculos. Muchas veces, la fuerza del formato escolar –bajo las buenas intenciones de evitar un posible futuro fracaso en la escuela primaria– (Terigi, F. y Perazza, R. 2006) ha traccionado, de algún modo, los rasgos propios de la educación infantil, generando que se diluya lo más genuino de la educación destinada a los niños pequeños. Este panorama, bastante generalizado, puede visualizarse en jardines de infantes ubicados en diversos territorios, a lo largo y a lo ancho de todo el país.

La ruralidad presenta desafíos distintos que requieren ser contemplados en su especificidad. Si miramos la escuela rural desde una perspectiva menos rígida, más libre de ataduras; si nos animamos a pensar otros formatos posibles, otros agrupamientos, otras prioridades, tal vez logremos dejar de considerar “carencia” a aquello que podría ser su mayor potencialidad. Habría que comenzar a pensar desde otros parámetros esa realidad, debiéramos poder generar estructuras didácticas diferentes que genuinamente nos hagan posible la enseñanza fecunda y el aprendizaje profundo y significativo.

El desafío sería invertir los términos de la cuestión y preguntarnos acerca de sus beneficios, acerca de cómo esa realidad puede jugar a favor de la enseñanza en el marco de una propuesta capaz de asumirla, incorporarla y potenciar sus aspectos más ricos. ¿Cómo organizar la propuesta desde una perspectiva innovadora, que nos haga posible este salto cualitativo?

Podríamos empezar, por ejemplo, cambiando las preguntas:

- *¿Cuáles son las ventajas de contar con niños de diferente edad? ¿Cómo se facilita la colaboración mutua, la discusión de perspectivas? ¿Cómo se aprende a acompañar al otro, a escucharlo y respetar su tiempo?*
- *¿Cómo se trabaja cotidianamente en salas con muy pocos niños?*
- *¿Qué hacemos cuando un niño viene “salteado”, una o dos veces por semana? ¿Cómo se sigue una planificación? ¿Se planifica igual que si tuviéramos 25 niños todos los días de la misma edad?*

- *¿Y si solo tenemos un niño?, ¿y el mismo niño dos años seguidos?*
- *Y si tenemos 10 matriculados, pero asisten dos, ¿continúo con lo planificado o espero que vengan todos?*

Si bien la realidad de las escuelas rurales resulta limitante en muchos aspectos, precisamente son estas escuelas las que pueden proporcionar una interesante oportunidad para un desarrollo del potencial intelectual de los niños, sustentado en la idea de colaboración social (Vargas, 2003). Desde este punto de vista, la escuela rural tiene un papel crucial dado que cuenta con mayores posibilidades para integrar el entorno comunitario al desarrollo de aprendizajes basados en la continuidad entre la enseñanza escolar y los ámbitos cotidianos del uso de conocimiento.

Consideremos el caso de la Escuela de Educación Primaria N° 456 “Esteban Luengo” (San Bernardo, Chaco). Es una escuela rural con un amplio predio en el que –con la colaboración de la comunidad y las familias de la escuela– crearon una huerta que se utiliza para la alimentación de los niños.



EEP N° 456 “Esteban Luengo”. Chaco.

La siembra y el cuidado de la huerta está en manos de los niños de primaria (dos plurigrados) y de nivel inicial (una sala multiedad). Temas como la buena alimentación, el consumo de verduras, el cuidado de la salud, recetas de cocina y modos de cocción, forman parte de los contenidos que la maestra enseña a partir de esta experiencia.



EEP Nº 456 "Esteban Luengo". Chaco.

A través del cuaderno, las familias comparten recetas que no se encuentran en un libro (por ejemplo, el cuidado que hay que tener para extraer las zanahorias de la tierra sin que se partan, cómo proteger los brotes tiernos de la helada). En la escuela, las enciclopedias, la observación de programas de la televisión abierta satelital, les permiten a los niños ampliar la información. Como parte del proyecto se invita a la comunidad para compartir lo aprendido hasta ahora: por ejemplo, los niños de jardín comparten el modo de preparar una ensalada de zanahoria rallada y los de primaria, cómo se producen encurtidos con las verduras cosechadas.



Las niñas de 5 años y la maestra muestran lo aprendido en el proyecto.
EEP Nº 456 "Esteban Luengo". Chaco.



En estas imágenes se observa la producción y los encurtidos de la escuela primaria.
EEP N° 456 "Esteban Luengo". Chaco.

El desafío es mirar lo conocido, las experiencias exitosas para valorarlas, analizarlas y, a partir de ellas, construir nuestra propia aventura. Eso es innovar.

En este cuaderno, queremos presentar algunos modelos y propuestas, que probablemente no sigan el formato escolar más conocido, pero que los animamos a recorrer como forma de encontrar caminos nuevos.

¿Qué es la innovación educativa?

“Más de una vez, las innovaciones recogen las mejores propuestas de la historia de la pedagogía y de la didáctica e intentan promover experiencias pasadas que fueron verdaderas creaciones en su momento. Este intento de recuperar buenas experiencias requiere distinguir los contextos en los que las experiencias fueron buenas para volver a pensar si en los nuevos contextos y realidades esas creaciones podrían ser los faros de la buena enseñanza, tal como lo fueron en el pasado. Contextualizar, descontextualizar y recontextualizar se transforman casi de manera inconsciente en un ejercicio crítico importante para reconocer si una experiencia puede confirmar nuevamente el valor que tuvo antaño en las nuevas realidades”.

Litwin, 2008, página 65.

5. Una escuela que conmueve

*“La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar”.*

**Eduardo Galeano, citando al cineasta
santafesino Fernando Birri.**

Según Abad (2008), una escuela ha de ofrecer espacios propicios para:

- La acción y la quietud.
- El juego y el pensamiento.
- El recorrido y el descubrimiento.
- La intimidad y la relación.
- La construcción y la reconstrucción.
- El caos y el orden.
- Lo real e imaginario.
- Lo que permanece y lo transitorio.
- La identidad y la alteridad.
- La presencia y el ocultamiento.
- La mirada y la escucha.
- El placer y la transformación.
- El ser y el estar.
- Los procesos de vida y el crecimiento.
- La memoria y el imaginario.
- La apropiación y la interpretación.

Nos enfrentamos a una tarea compleja que genera grandes desafíos. Sin duda no nos va a ayudar definirla por la carencia: son niños, quizás pobres, no tienen la misma edad, ni los mismos intereses, ni las mismas posibilidades y comparten un mismo espacio, son los más chiquitos; son los niños reales que asisten a nuestras escuelas, ¿vamos a pararnos en la dificultad y la carencia o en la posibilidad y la utopía?

Tenemos la escuela y estamos los maestros. Con escuelas y con maestros cambiamos el mundo. Tratar de permanecer parados en ese lugar, con la mente abierta a pensar lo nuevo, sostenidos por el saber de quienes nos han precedido. Esa es la invitación. Queremos recuperar nuestras historias, las historias de los primeros maestros que se animaron a gestar un país nuevo; los maestros memorables que nos impulsaron a pensar en la educación como nuestro proyecto profesional y nos animaron a dedicarnos a esta tarea.

“Tenía frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua: pedía libros, es decir, horizontes, es decir, escaleras para subir la cumbre del espíritu y del corazón. Porque la agonía física, biológica, natural, de un cuerpo por hambre, sed o frío, dura poco, muy poco, pero la agonía del alma insatisfecha dura toda la vida”.

Federico García Lorca, Medio pan y un libro, 1935.

Capítulo 2

El tejido



1. Urdimbre y trama



Tejedora. Chinchero, Perú.

La “urdimbre” corresponde a los hilos que van de arriba hacia abajo. La “trama”, los que van de orilla a orilla y conforman el ancho de la tela. El telar es el instrumento que permite tensar los hilos de la urdimbre para atravesar los de la trama. El tejedor es quien hace posible la creación.

En esta búsqueda por comenzar a plantear las prácticas de enseñanza en los contextos rurales, seguimos utilizando imágenes que nos pueden ayudar a construir sentidos. Para esto, elegimos el tejido, especialmente el tejido artesanal en el cual el telar –en sus múltiples formatos– nos ayuda a pensar un entramado que, si bien se asienta en algunas técnicas de base, supone también la creatividad del artesano que va tejiendo su tela.

Nos imaginamos de ese modo la tarea del maestro en estas realidades: un maestro que se vincula con su comunidad y va eligiendo los hilos, la combinación de colores, el diseño, desenredando las madejas y en un ir y venir de la aguja, va dando forma al tejido que se despliega y que resulta único, original en cada caso. Una tarea laboriosa, que requiere el dominio preciso de una técnica, pero cuyo valor fundamental se asienta en el despliegue de la capacidad creativa del artesano.

Utilizando esta imagen pensamos la tarea del maestro que debe cotidianamente crear la tela que sostiene y cobija a los niños que recibe en la escuela:

- La **urdimbre**, como algunos aspectos que siempre se consideran para planificar una propuesta: el **tiempo disponible**, el **espacio** interior y exterior del aula, el **tipo de actividades** posibles, y el **ritmo cotidiano** en salas con niños pequeños.

- La **trama** es lo que varía en estas escuelas y que hará que la construcción didáctica sea diversa, distinta a otras escuelas, rica en posibilidades y que desafía a cada maestro en función de la realidad específica. En este sentido, pensamos en tres alternativas: el **número de niños que asiste** (de 1 a 5 niños, de 6 a 10 niños, más de 10); la **edad** que tienen (salas multiedad de nivel inicial, salas binivel con niños de la escuela primaria, salas homogéneas en edad) y la **disponibilidad cotidiana del maestro** (maestros que están toda la semana en la escuela, maestros itinerantes).



Así, sobre la base de la urdimbre común, que está dada por aquellas estructuras más estables, cada maestro puede ir entretejiendo su propio diseño, según la realidad y las necesidades de su comunidad, de su escuela y de su grupo de niños en particular. La diversidad de posibilidades que se abre es muy amplia. Probablemente, otras variables también serán tenidas en cuenta como el grado de participación de los padres, el momento del año, los cambios de estación (otoño, invierno, primavera, verano) o las fiestas propias de cada comunidad, entre otras.

Los “colores” y el “diseño” que cada tejido vaya asumiendo estarán determinados por la temática que elijamos para trabajar con nuestro grupo. El recorte particular designado para trabajar será el eje de sentidos y significados que iremos desplegando a lo largo del desarrollo de nuestra propuesta de enseñanza. El maestro, como un tejedor experto, irá tomando las decisiones necesarias para que el “tejido” vaya apareciendo, deslumbrante, llamativo, colorido frente a los ojos cargados de entusiasmo de los niños. Las decisiones en relación con el recorte temático a trabajar, la manera de abordar los contenidos, los tipos de actividades que se proponen, los momentos, los tiempos, los grados de autonomía, entre otros, irán configurando las particularidades de la propuesta de enseñanza.

En todos los casos, nos guían dos principios:

- Que los temas que se propongan sean ricos, interesantes, que despierten interés en los niños.
- Que la forma en que se presenten les permita a los niños dotar de sentido las diferentes propuestas, dando paso a su vez a la presencia y participación de las comunidades y familias.

En resumen, planteamos:

- 1°. Elementos más estables constituidos por el tiempo, el espacio interior y exterior, el tipo de actividades y el ritmo cotidiano: lo que llamamos metafóricamente urdimbre.
- 2°. Elementos variables según las distintas realidades de cada sala: cantidad de niños, edades de los niños, presencia del educador; la trama.
- 3°. Una temática para conocer, indagar, plantear preguntas, será la tela que iremos creando, con sus colores y sus texturas.

Esperamos que los maestros construyan una propuesta de enseñanza de calidad que tenga a los niños como el centro de su trabajo y se encuentre contextualizada (considerando a las familias y la comunidad).

Los recorridos que propondremos a continuación suponen una oferta diversificada en función de las necesidades de la población destinataria, pero tienen como horizonte la adquisición de las capacidades que se espera que los niños construyan durante su escolaridad inicial, más allá de su residencia geográfica y su origen social y cultural.

En este sentido, los proyectos que describiremos tienden a fortalecer procesos de aprendizaje en torno a capacidades vinculadas con:

- el conocimiento de sí mismo y el encuentro con los otros;
- la utilización del conocimiento como herramienta para comprender y resolver problemas;
- la creatividad y la iniciativa;
- la expresión y la comunicación.

2. Comenzando a tejer

Los “tejidos” que vamos a presentar responden al formato de **PROYECTOS**. De entre los diferentes modos de organizar la tarea de enseñar, elegimos este, dado que nos da mayor flexibilidad para pensar la organización, selección y secuenciación de la propuesta.

¿A qué llamamos proyecto?

- Un proyecto toma como punto de partida un tema con la intención de desplegarlo, desarrollarlo, y llegar a un producto final.
- Incluye actividades para realizar con todo el grupo, con un grupo pequeño y/o de manera individual.
- En un proyecto, el esfuerzo está puesto en alcanzar las respuestas a la pregunta inicial o al desafío que nos propusimos. En esta búsqueda aprendemos modos de acercarnos al conocimiento, estrategias para contárselo a otros y representar nuestros hallazgos.
- Tiene como ventaja que, al introducir una amplia gama de actividades y partir de intereses genuinos de los niños, permite ser sostenido a lo largo de un tiempo sin que por esto decaiga el interés inicial. Por otra parte, hace posible la inclusión de las familias, especialistas y niños mayores.
- El tema o pregunta puede ser elegido por el maestro o por los niños, pero, una vez elegido, hay un ANTES del maestro, imprescindible para llegar a buen puerto. Es el maestro quien tiene que tomar decisiones sobre cómo va a desarrollarse la propuesta. La TRAMA va a depender del diseño inicial, la selección de los hilos, sus combinaciones, etcétera. Es decir, los maestros necesitan investigar sobre el tema con el fin de poder guiar a los niños hacia aprendizajes significativos y decidir cuál va a ser el curso de acción aun cuando puedan aparecer alternativas que nos inviten a enriquecer con nuevas propuestas lo previsto.
- Una vez diseñado, el proyecto les pertenece a todos y es importante que, quienes participen de él, estén al tanto de lo que se está desarrollando. Los niños deben saber cuáles son las preguntas de partida, cuáles son los desafíos, cuáles son las tareas y qué es lo que se espera lograr, de modo de que puedan entusiasmarse, hacerlo propio, y manejarse con cierta autonomía en relación con los aportes que cada uno pueda ir haciendo. Las familias y la comunidad también deben ser incorporadas al proyecto.
- El DESARROLLO del proyecto supone que el maestro, especialmente en estas escuelas, tenga los oídos y el corazón abiertos para escuchar, discernir cómo los chicos van dando sentido y se van apropiando de la propuesta. Esto requiere preguntarse y preguntar a los niños: ¿Qué es lo que quisiéramos hacer? ¿Cómo lo podemos hacer? ¿A quién le podemos preguntar? Las fuentes de información diversa, la documentación de lo que va sucediendo, la presencia de informantes clave son algunos de los elementos a tener en cuenta.

- El CIERRE del proyecto también es fundamental pues tiene como intencionalidad detenernos en lo realizado y compartirlo con otros. De esta manera, lo que pasa en la sala va configurando una historia común a la cual volvemos una y otra vez, para darnos cuenta de cuánto crecimos, cuán diferente es nuestro modo de vernos una vez transcurrida la experiencia. Sin duda se verán más “grandes” que antes gracias al esfuerzo colectivo. Es la “inteligencia cristalizada” en los productos de nuestra imaginación. Una forma de trascender el aquí y ahora. Una manera de dar sentido a quiénes somos y una muestra de cómo podemos colaborar con los otros en la construcción del mundo que queremos.

Nuestro proyecto, entonces, estará definido por las decisiones que tomemos en relación con nuestra “urdimbre”, nuestra “trama”, y el modo en que se va tejiendo nuestro tejido.

Vamos a empezar entonces a pensar en algunos aspectos de la práctica que resultan más estables. En nuestra metáfora, la urdimbre.

Mirando los componentes de la **URDIMBRE**, podemos detenernos en dar algunos ejemplos y consideraciones que nos permitan descubrir modos de tensar nuestro tejido³.

Vamos a tomar solo cuatro “hilos” o variables. Cada maestro puede agregar aquellos que considere necesarios para poder configurar su propio tejido.

- **El tiempo disponible.**
- El **espacio** interior y exterior del aula.
- El **ritmo cotidiano** en salas con niños pequeños (actividades de alimentación, de encuentro con otros, de descanso e higiene, etc.).
- El **tipo de actividades** posibles -entre las que privilegiamos el juego, las actividades vinculadas con los diferentes lenguajes expresivos y la alfabetización- que nos permiten articular diferentes contenidos de enseñanza).

Cada una de estas categorías funciona como organizador del quehacer diario en las salas. El docente piensa en ellas cada vez que toma decisiones en relación con su propuesta de enseñanza. Decide en qué espacio se realizará, en qué momento del día, decide si la propuesta será de un tipo u otro, si la llevarán a cabo antes o después del desayuno, etcétera.

Los niños rápidamente consideran estas categorías y aprenden a confiar en ellas para ir ganando niveles de autonomía en su accionar. Así, es probable que si la maestra propone salir de la sala, ellos ya sepan exactamente qué tipos de actividades pueden desarrollar afuera, si pueden o no sacar juguetes de la sala, qué tipos de juegos van a suceder en el espacio exterior. Del mismo modo, perciben que algunas cosas suceden siempre antes que otras, o que para realizar determinadas actividades antes es imprescindible hacer otras.

El conocimiento acerca de la organización cotidiana de la tarea otorga libertad al niño que amplía sus márgenes de independencia respecto del docente. La organización estable y compartida con los niños genera confianza y seguridad, propicia márgenes de mayor autonomía.

A continuación, veamos en detalle cada una de estas categorías:

³ En el Anexo 1 presentamos algunos ejemplos para cada uno de estos aspectos, que pueden ser útiles para pensar, en cada contexto, cómo ofrecerles a los niños oportunidades de sostener la vida cotidiana y crecer en autonomía.

a. El tiempo disponible

El tiempo resulta una categoría central a la hora de pensar la propuesta de enseñanza. El maestro toma constantes decisiones en relación con la distribución y el uso del tiempo en cada planificación que desarrolla para su grupo, en la organización de la secuencia diaria de propuestas, en la decisión de continuar o interrumpir una propuesta de trabajo determinada, incluso cuando piensa en los tiempos que cada uno de los niños necesita para aprender. En todas sus decisiones está el tiempo definiendo aspectos centrales de los procesos que la escuela propicia⁴

Vamos a pensar aquí en el tiempo del proyecto.

- *¿Cómo se definen los tiempos propios de un proyecto?*
- *¿Cuánto debería durar?*
- *¿Cómo distribuir las propuestas en el período en que necesito desarrollarlo?*

Generalmente, pensamos en una propuesta para no más de cuatro semanas, pero también puede resolverse en una semana o en un cuatrimestre. La decisión de cuándo finalizar el proyecto depende de las preguntas iniciales y el modo en que los niños, la comunidad y los maestros se involucran en esto.

En las escuelas rurales resulta interesante pensar en los matices particulares que asume la variable tiempo, por lo que nos parece importante tomar las recomendaciones que el Ministerio de Educación de la Nación señala para dicha modalidad (2016):

-
- “Organizar el tiempo de los niños en la escuela distribuyendo períodos de juego con los diferentes materiales y consignas: escucha de cuentos, proyectos y actividades compartidas con los niños de la sala y/o de la escuela tales como dibujar, pintar o modelar. Para los casos en que los maestros a cargo sean docentes de primaria, es importante que cada uno organice su propio tiempo de trabajo en el aula incluyendo a los niños de inicial como un agrupamiento interno del plurigrado”.
 - “Destinar tiempos a cada uno de los grupos, mientras los otros sostienen la tarea autónoma, con materiales o consignas distribuidos previamente, de forma tal que mientras el docente se dedica [a un grupo], [los otros] puedan desarrollar algunas actividades”.
-

Considerando estas sugerencias, será necesario pensar el proyecto, desplegándose de manera tal de garantizar el desarrollo de los distintos tipos de actividades sugeridas, las situaciones de intercambio propuestas y los espacios de trabajo autónomo.

A continuación, veamos algunos ejemplos de cómo juega el tiempo en algunos proyectos realizados en escuelas concretas.

⁴ En el Cuaderno N° 1 *Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza* de la Serie “El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza”, se despliega esta variable de manera pormenorizada. (Sarlé, P. Rodríguez Saénz, I. Rodríguez, E. 2014. Buenos Aires: OEI - UNICEF).

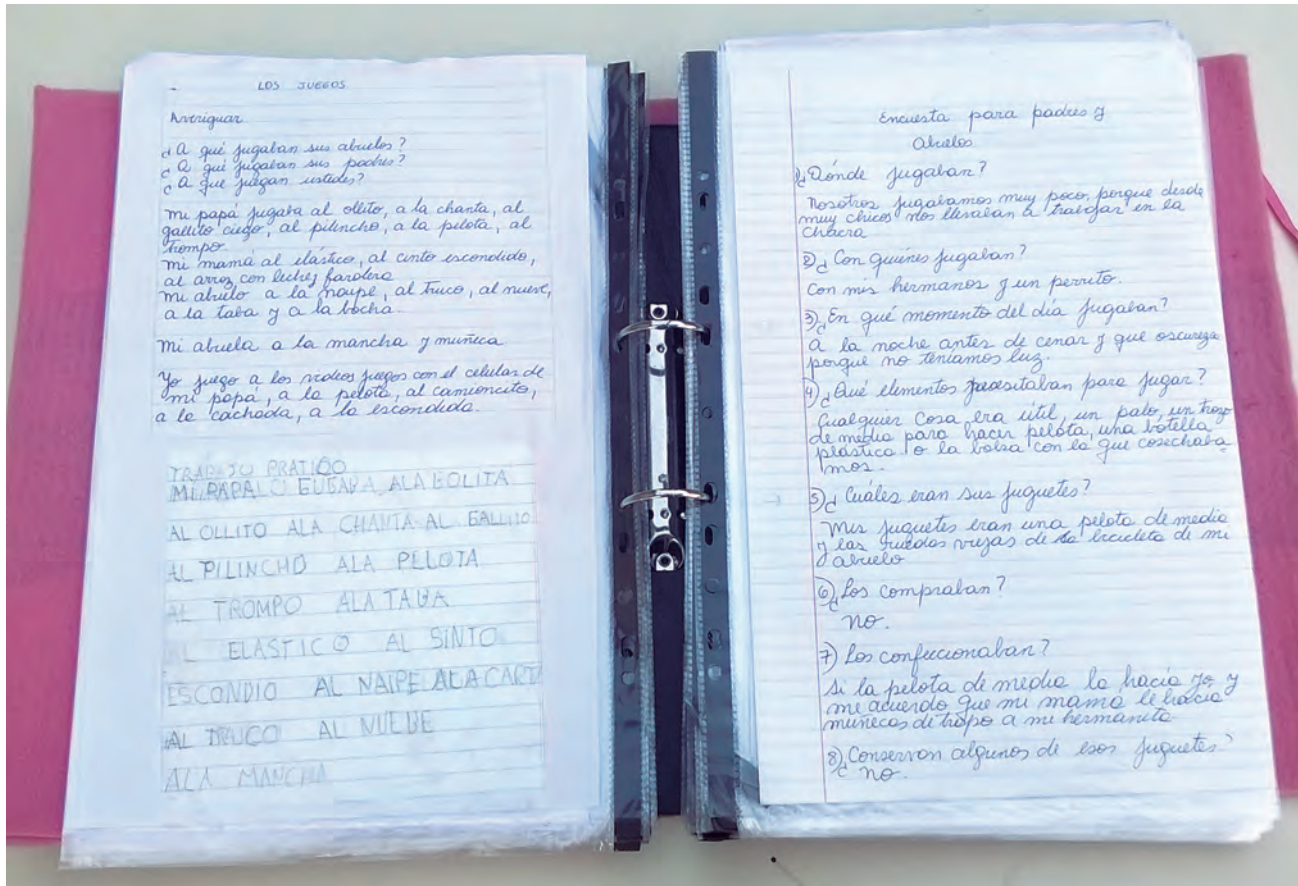
Proyecto “Juegos de ayer y de hoy” desarrollado por la Escuela de Educación Primaria Nº 105 “Padre Mario Luis Mignone” Colonia Bajo Hondo Chico (Pte. Sáenz Peña, Chaco).



Niños de primaria y de Nivel Inicial.
EEP Nº 105 “Padre Mario Luis Mignone”. Chaco.

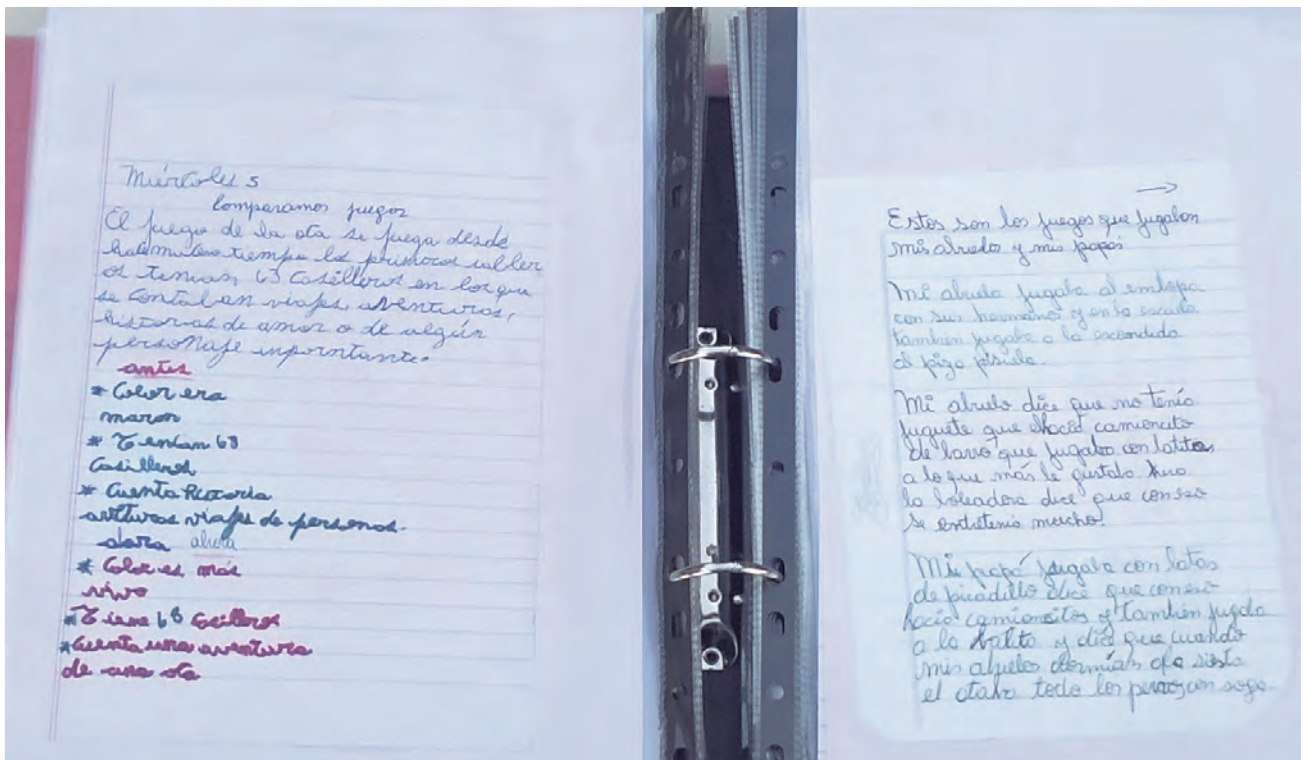
Este proyecto tuvo una duración de un mes y participaron los niños tanto de nivel inicial como de primaria. Se pensó en el marco de los festejos del día del niño. Se propuso hacer una investigación sobre los juegos y juguetes de la época de los padres y los abuelos, un taller de elaboración de juguetes caseros, salidas para conocer otros tipos de juegos y una jornada familiar para jugar juntos los juegos. Se miraron fotos, se hicieron encuestas, se observaron libros. Con toda la información recabada se elaboró una carpeta que documentó el proyecto y puso en valor todo lo realizado.

En la página siguiente, les presentamos algunas imágenes de la carpeta.



(Arriba) Relatos de los abuelos y padres a partir de la pregunta ¿a qué jugaban?

(Abajo) Respuestas tomadas por los chicos de primaria. EEP N° 105 "Padre Mario Luis Mignone". Chaco.



todos los participantes, se traza una raya en el suelo, en medio de los dos equipos, y cada uno de ellos debe tirar hacia atrás intentando que el equipo contrario traspase la línea. El equipo que logra hacer que pase la línea el contrario, será el vencedor.

ANÉCDOTA: El nombre del juego es probable que proceda de una lectura errónea de la palabra francesa "moisieur" y de la feminización de esta.

PISA, PISUELA

Pisa, pisuela, color de cinuela, vía, vía, este pie: No hay de montá, ni de rosa, para mi querida esposa. / que se llama doña Rosa / y que vive en Mendoza. Y se acaba de casar / con un palo de a-ma-sar



La niña cuyo pie había sido tocado en el momento de pronunciar la última sílaba debía levantarse. Si volvía a resultar tocada era elegida "Primer Ángel", y debía apartarse del grupo. En esta forma eran elegidos los restantes "Ángeles", que se alineaban detrás del primero. La niña que quedaba resultaba "Diablo". Llegado el juego a este punto la "Madre" llamaba a los "Ángeles".



Madre: Primer Ángel, ven a mí.
Ángel: No puedo porque está el Diablo.
Madre: abre tus alas y ven a mí.

El "Ángel" debía atravesar a la carrera el lugar que ocupaba el "Diablo". Este le arrojaba entonces una pelota o botitas de papel. Si lo alcanzaba con sus proyectiles el "Ángel" quedaba prisionero del "Diablo", y en caso contrario pasaba al bando de la "Madre". Ganaba la figura que había reunido más "Ángeles".

El juego del elástico

El juego del elástico (también llamado la goma o saltar a la goma) es un juego tradicional infantil que consiste en realizar una serie de saltos rítmicos sobre una cinta elástica unida en sus extremos.

Los niños se ponen en los laterales sujetándola con las piernas abiertas de modo que quede un espacio en el medio para saltar. Entonces, uno o varios niños tienen que realizar determinados ejercicios que pueden ser acompañados al ritmo de canciones. En el momento en que uno falla el ejercicio, pierde pasando a sujetar el elástico.



Se juega con diferentes niveles de dificultad pasando de jugar a nivel del tobillo, al nivel de la rodilla y hasta la altura de la cintura.

Puede haber más niveles: tobillos, media pantorrilla, rodillas, medio muslo, cadera, cintura, cuello y sobre la cabeza.
Por su parte, los ejercicios pueden consistir en:
Pisar el elástico o los dos elásticos con un pie o con los dos pies.
* Pasar el pie o la pierna por encima del elástico.



* Enrollar y desenrollar el elástico a la pierna.
* Saltar con los dos pies en el centro o dejando uno fuera.

Se puede llegar a jugar en solitario, sujetando el elástico en las patas de dos sillas.

ORIGEN
Su origen se remonta a la zona del altiplano boliviano. Los niños de esos pueblos originarios jugaban con una tripa de llama, entre las diferentes formas.

OTROS JUEGO QUE JUEGAN SIEMPRE EL GALLITO CIEGO



(Arriba) Momentos de juego y descripción de los juegos tradicionales en la escuela.
(Abajo) Jornada de juegos con las familias. EEP N° 105 "Padre Mario Luis Mignone". Chaco.



festajeando con las familias, el cierre del proyecto y agradeciendo su participación.



Entrega de golosinas al finalizar la jornada.



Tenemos entonces un proyecto que se organiza en torno a un día festivo. Generalmente, esto implica un día especial en el que se convoca a la comunidad para el festejo. Seguramente, esa maestra habrá previsto con anterioridad los modos de organizar el tiempo de manera de llegar con todo lo pensado a ese día tan especial, en el que se cierra el trabajo y se comparte la experiencia de haber participado en esa producción conjunta.

Las propuestas de trabajo se organizan según vayan aportando a esa construcción colectiva. Habrá algunas que estarán en manos de los niños, otras que involucrarán a los otros alumnos de la escuela y otras que convoquen la participación de la familia y la comunidad.

Las propuestas, según del tipo que sean, se podrán desarrollar en los espacios con los que la escuela cuenta. Sin duda que involucrarán distintos tipos de actividades, algunas estarán ligadas al juego, otras a la construcción de herramientas comunicacionales, expresivas, de indagación de lo social y cultural. Y así, el día del niño se constituye en un episodio central del que todos participan y disfrutan.

Para el Nivel Inicial recomendamos que los juegos tradicionales sean parte de la vida cotidiana, no sólo un proyecto puntual⁵.

Otros proyectos pueden desplegarse de manera muy diferente y asumir un formato de tiempo “especial” en función del objetivo que se propone el maestro. Por ejemplo, en “Para aprender con la familia y en la escuela” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2016) se presentan algunas actividades que se “reiteran” a lo largo del tiempo con el propósito de ayudar a los niños a “reconocer cuánto han crecido a lo largo del año” (pág. 15). En esta propuesta, medirse y anotar la altura o dibujar el contorno de sus manos y guardar estas producciones, permite retomar, comparar, descubrir cerca del final del año cómo se modificó su cuerpo y tomar conciencia de su propio crecimiento.



Para aprender con la familia y en la escuela: Cuaderno para los alumnos (2016). Ministerio de Educación de la Nación. (Página 9 y página 11).

⁵ Ver Cuaderno Nº 8 *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* de la Serie “El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza”. Sarlé, P. Rodríguez Saénz, I. Rodríguez, E. 2014. Buenos Aires: OEI - UNICEF.

Aquí estamos frente a un proyecto que se sostiene a lo largo del año aun cuando no está presente de manera constante. No se trabaja sobre él todas las semanas; sin embargo, los niños saben que están involucrados en este seguimiento, que les resulta muy significativo. En determinados momentos aparece en escena, ya sea porque la docente establece que es un momento para realizar mediciones, comparaciones y registros, o bien porque un niño lo propone⁶.

Podríamos decir, a modo de síntesis, que el tiempo es una variable central que de algún modo estructura el proyecto. Del uso que hagamos de él, dependerá en gran medida su potencial, ya sea en relación con la profundidad del abordaje de la temática, la diversidad de propuestas de trabajo y fundamentalmente la posibilidad de convocar tanto el compromiso como el entusiasmo de los niños y de las familias.

b. El espacio exterior e interior del aula

El espacio con el que se cuenta para el trabajo cotidiano define en gran medida los modos de organizar las tareas en la sala y fuera de ella. Espacios propios, espacios compartidos, espacios prestados, espacios de circulación, espacios exteriores; todos y cada uno de ellos pueden aportar al despliegue de las propuestas. Los niños se manejan con soltura en los espacios escolares siempre y cuando los conozcan, los habiten en distintos momentos, sepan de sus posibilidades y sus limitaciones, y tengan el permiso para usarlos.

Nuestras escuelas rurales cuentan, sin duda, con amplios espacios exteriores y con espacios comunes para la escuela primaria y el Nivel Inicial. Cada uno de ellos podrá jugar a favor de la propuesta de enseñanza si el docente decide utilizarlo y aprovechar las posibilidades que brinda. En este sentido, además de los aspectos propios a tener en cuenta para que el espacio se convierta en un alfabeto cultural para los niños⁷, el despliegue del proyecto puede atender a esta multiplicidad de posibilidades. En todos los casos, resulta interesante que los niños puedan manejarse con seguridad y libertad en el espacio escolar.

En algunas escuelas rurales, esta posibilidad se torna crucial, ya que la diversidad de modalidades de organización puede generar momentos en la jornada, en los que uno o algunos niños de jardín se encuentren sin un docente específico del nivel y compartan con la primaria sus propuestas, o situaciones en las que los hermanos menores permanecen en el predio esperando que termine el horario de los hermanos mayores. En estos casos, sería interesante que pudieran manejarse con autonomía en los distintos espacios de la escuela, incluso ingresar a la sala si es que cuentan con una, realizar alguna propuesta afuera mientras los niños mayores trabajan en su aula, y hasta contar con alguna propuesta individual que ellos asumieran como responsabilidad personal. Pensar en el espacio maximizando las posibilidades que este brinda para el desarrollo de la propuesta de enseñanza será un desafío que cada maestro tendrá que asumir.

Ofrecemos ahora algunos ejemplos⁸ que pueden servir para pensar opciones, abrir posibilidades, invitar a imaginar alternativas propias, contextualizadas en las realidades de cada uno.

⁶ En el Anexo 1 presentamos otros proyectos en donde el tiempo aparece desplegado.

⁷ Véase Cuaderno Nº 5 *Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje* de la Serie "El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza". Sarlé, P. Rodríguez Saénz, I. Rodríguez, E. 2014. Buenos Aires: OEI - UNICEF.

⁸ Como en el punto anterior, en el Anexo 1, ampliamos los ejemplos para este aspecto.

⁹ Véase Cuaderno N° 8 *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* de la Serie "El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza". Sarlé, P. Rodríguez Saénz, I. Rodríguez, E. 2014. Buenos Aires: OEI - UNICEF.

En los espacios exteriores

Si se cuenta con patios embaldosados o de cemento, se pueden pintar los patios de juego con rayuelas, laberintos, recorridos para los autos; contar con un tambor de juegos⁹ con diversas propuestas para trasladar al patio y jugar solos o con otros niños, incluidos los de primaria.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 444 "Carlos A. Díaz". Chaco.

Si contamos con arena o tierra, es interesante tener elementos que potencien el juego con esos materiales. También puede contarse con sectores de juego especialmente diseñados. En algunas escuelas, los neumáticos, los tambores de metal, las sogas y los areneros, entre otros, sectorizan espacios ricos para el juego corporal y con elementos que les permiten a los niños interactuar entre ellos.

Juegos con arena.



Jardín de Infantes N° 913. Islas del Tigre, Buenos Aires.

Diseño del patio.



Jardín de Infantes N° 914 “Los Álamos”. Islas del Tigre, Buenos Aires.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 427. “Azucena del Carmen Salto”. Chaco.

Ahora bien, los patios también pueden dar lugar a proyectos especiales como armar un “Patio de sonidos” o tener un espacio especial para “inventar”, “reciclar”, “construir”, “reparar”, como la propuesta del “Patio de reciclado” (cfr. Anexo 1, páginas 134 a 137).

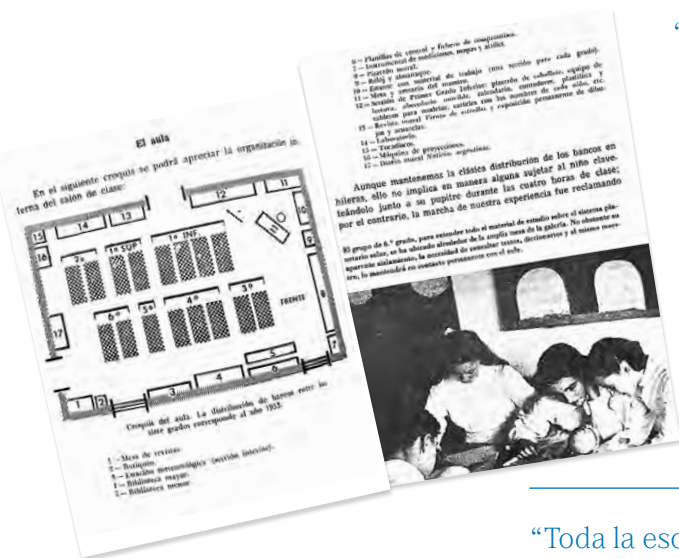
El interior de la sala

Las salas de jardín de infantes habitualmente se parecen entre sí, y siempre se diferencian mucho de la organización de los espacios o aulas de la escuela primaria. Esa apariencia especial no responde a la casualidad, sino que resulta el fruto de decisiones tomadas por quienes se ocuparon de pensar la propuesta educativa del Nivel Inicial con una fuerte mirada centrada en los niños pequeños y sus necesidades particulares a la hora de aprender y educarse.

Muchos de los rasgos actuales de las salas se fueron instalando desde los inicios y a lo largo de la historia de la educación inicial y se mantienen vigentes en tanto se sigue valorando esa impronta y el aporte a la propuesta de enseñanza.

Así, la organización de las salas de jardín de infantes en sectores diferenciados es una de las características que trajo la implementación de la Escuela Nueva. El objetivo de este modo de organizar los materiales y los espacios era asegurar la autonomía de los niños en el uso de los diferentes objetos disponibles. Saber dónde están los elementos para dibujar, para construir, para dramatizar; dónde se guardan los libros, los juegos de mesa, los utensilios para limpiar, no solo da seguridad, sino que también les permite a los niños manejarse de forma efectiva en la vida cotidiana. Esta organización se contrapone a los grandes espacios indiferenciados, en los que el material permanece oculto, guardado o sin clasificar, en los que cada cosa que se utilizará cambia continuamente de lugar de guardado, o permanece siempre inaccesible a las posibilidades de los niños. Estas configuraciones de los espacios escolares no solo obstaculizan la tarea, sino que además dispersan y obligan a que sea el adulto el que domine lo que sucede en la sala, dado que es él quien tiene acceso a los materiales y dispone cada día la “novedad” en la ubicación de los objetos de uso común¹⁰.

Por otra parte, la distribución de la sala en sectores también es una particularidad de las escuelas rurales. Luis Iglesias (1995), en su libro *La escuela rural unitaria*, presenta en sus primeras páginas, el plano del aula y el modo en que se disponían los objetos y señala:



“(...) el croquis demuestra claramente cómo realizamos esa distribución en el año 1953 (...) Alrededor de la clase, al alcance de todas las manos, están los elementos de trabajo, sencillamente ordenados en estantes abiertos; no hay puertas ni cajones con cerraduras y se desconocen las clásicas vitrinas para “ver sin tocar”, ya que el instrumental de la escuela ha sido preparado para ser inevitablemente utilizado en el instante preciso (...)” (página 8).

Así organizaba su aula este maestro, dado que así pensaba su escuela:

“Toda la escuela, con sus patios, galerías, cocina, muebles, juegos, etcétera, es pertenencia efectiva de los niños; ellos entran, se instalan, usan todo libremente, y libremente juegan o incursionan en los alrededores, respetando sus propias reglamentaciones (...). Nosotros ambicionamos responder con amplitud a sus gustos y necesidades, para que ellos encuentren en su escuela casi todo lo que se les niega tan torpe y despiadadamente; creemos que recién entonces nos es dado plantearles honradamente las exigencias de sus aprendizajes y responsabilidades.

En esta breve presentación objetiva de nuestra escuelita quedan ya señaladas dos de sus características esenciales: su estructuración material, que responde a los intereses más urgentes de la infancia, y la libertad de acción que en ella tiene asegurada los transitorios moradores” (página 23).

¹⁰ En el texto “La organización de la enseñanza” (Soto, 2011, págs. 26-31) se presenta una serie de planos de cómo pueden organizarse las salas de jardín. Y en el Cuaderno N° 8 *Juegos con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!* de la Serie “El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza”, les proponemos algunas variables para pensar el aula (Sarlé, P. Rodríguez Saénz, I. Rodríguez, E. 2014. Buenos Aires: OEI - UNICEF).

Un párrafo especial merece la perspectiva estética desde la cual nuestro espacio de trabajo se va configurando. Es frecuente notar que la decoración que abunda en las salas de jardín de infantes se ajusta, la mayoría de las veces, a la oferta de imágenes que el mercado o la televisión ofrecen para los niños. En general, esta oferta resulta estereotipada, infantilizada, ajena a las particularidades comunitarias, y de poca calidad y valor estético.

Algunas salas permanecen despojadas, con sus paredes desnudas, sin señales del trabajo, sin huellas que nos hablen de los niños que las habitan, de sus producciones, de lo que el maestro enseña. Otras aparecen atiborradas de imágenes, carteles, afiches y trabajos en una disposición caótica, que a veces no responde más que a la superposición de elementos que el tiempo va acumulando sin que medie una decisión fundada del maestro¹¹.

La selección que realizamos en relación con aquello que exponemos en los muros de nuestras salas, forma parte del amplio espectro de decisiones didácticas que hacen a la esencia de nuestra propuesta de enseñanza. La estética de nuestra sala, así como la organización de los materiales, de los espacios y los modos de habitarlos y utilizarlos, dicen mucho acerca de lo que los maestros pensamos de la escuela.

Por eso vale la pena detenernos, mirar alrededor, y ver cuánto refleja el espacio que compartimos con nuestros niños cada día, aquello que pensamos acerca de lo que necesitan y se merecen ellos para aprender, y nosotros, para enseñar.

- *¿Cómo son nuestras salas? ¿Existen sectores diferenciados? ¿Hay espacio para una reunión grupal? ¿Posibilitan el trabajo en pequeños grupos?*
- *¿La organización facilita el movimiento de los niños dentro de la sala? ¿Propicia el manejo autónomo dentro de ella?*
- *¿Es seguro manejarse en la sala si los niños están solos? ¿Algún elemento de los disponibles implica un riesgo para los niños pequeños?*
- *¿Se refleja en las paredes de la sala el trabajo compartido? ¿Se exponen producciones de los niños? ¿Las imágenes que se disponen en las paredes resultan estéticamente valiosas?*
- *¿Los objetos en nuestra sala invitan a ser usados? ¿Pueden los niños acceder fácilmente a ellos?*
- *¿Se encuentran en condiciones razonables para su uso? ¿Pueden usarlos en forma autónoma? ¿Están habilitados para tomarlos?*

Al abrir la categoría espacio en toda su complejidad se descubre la contundencia didáctica de esta variable y el impacto que tiene en la calidad de la propuesta de enseñanza.

¹¹ Véase Cuaderno Nº 5 *Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje* de la Serie "El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza". Sarlé, P. Rodríguez Saénz, I. Rodríguez, E. 2014. Buenos Aires: OEI - UNICEF.

c. El ritmo cotidiano

La organización y el ritmo cotidiano de las actividades de una sala de jardín de infantes tienen particularidades y difieren de las de la jornada escolar de otro nivel.

Quisimos agregar este apartado, ya que nos parece inherente a la educación de niños pequeños, el cuidado de sí mismo y las actividades propias de la crianza, y el cuidado de la sala y sus habitantes. Sin que asuman la parte más importante del día, resulta relevante poner en consideración tareas tales como el cuidado de sí mismo, de la sala, incluidas sus mascotas y plantas, los momentos de alimentación, higiene; las conversaciones informales sobre las novedades personales y comunitarias. Todas estas son actividades que necesitan ser consideradas en el modo en que se desplieguen los proyectos.

La estructuración de esas actividades cotidianas de manera estable encierra una importancia central, que radica esencialmente en su función organizadora de la estadía de niños de tan corta edad en la institución escolar. Estas actividades resultan esenciales para los niños pequeños y la estabilidad de su ritmo cotidiano hace que funcionen para ellos como generadoras de seguridad y autonomía. Otra vez aquí vemos la importancia que tiene para los niños el saber, el conocer, el poder anticipar qué se va a hacer y por qué.

En este sentido, la agenda de actividades de la jornada compartida y armada cada día con ellos les va a permitir organizar y organizarse, les hará posible anticiparse a lo que viene y ordenar sus expectativas, les brindará cierto nivel de libertad en orden a las cosas que hay que hacer y resultará especialmente útil cuando en la sala se definen espacios de actividades simultáneas para pequeños grupos de niños.

Veamos algunos ejemplos:

En este jardín, tienen una serie de tarjetas en las que se indica no solo cuál es la secuencia del día sino también, por medio de la flecha, en qué momento están.



Jardín Kuruwi. México.

Solo se indican las actividades en su generalidad, como un modo de sostener la rutina del día.

Pero el registro de tareas, responsables y encargados a veces se hace imprescindible. Si la escuela cuenta con un Proyecto de Huerta, el seguimiento del proceso de siembra, crecimiento y cosecha supone la búsqueda de estrategias para documentar los cambios y también la distribución de responsabilidades en su cuidado. En el Anexo 1, les presentamos un Proyecto de Huerta y su seguimiento en una escuela infantil.

Como vemos, la educación infantil tiene una larga tradición en la organización de registros, calendario y elección de responsables para las diferentes tareas que forman parte de las actividades cotidianas y pueden ser resueltas a lo largo del día escolar por los niños elegidos para tal tarea. Cuadros de doble entrada, con las tareas posibles y los niños que las cubren, señaladores para marcar cuándo se cumplió la tarea organizan el ritmo cotidiano y permiten transformar tiempos inertes en tiempos ricos para todos los niños¹².

Estas tareas no requieren que el maestro disponga de un momento especial. Durante la merienda, al llegar, mientras esperamos que ingresen los niños o momentos antes de la salida, cuando nos preparamos, todos pueden ser parte del modo en que cada niño se responsabiliza de un aspecto de la vida cotidiana.

- *¿Qué servicios se pueden prestar?*
- *¿Cómo asegurarse que se cumplieron?*

Les presentamos un sencillo listado, al que seguramente ustedes podrán incorporar otros más:

- Regar las plantas de la sala.
- Cuidar la huerta (ver si se necesita agua, sacar yuyitos, etc.).
- Dar de comer a las mascotas (peces, pájaros, etc.).
- Mirar el perchero para ver que no haya ropa en el suelo.
- Poner al día el calendario y el cuadro del tiempo.
- Limpiar las mesas después de los momentos de comida.
- Cerciorarse de que los materiales de los sectores estén ordenados. Por ejemplo, ver si hay que lavar las ropas de dramatizaciones, si los lápices están mezclados, etc.

Ahora bien, no solo las actividades que solemos llamar “cotidianas” forman parte del ritmo diario. Como señalamos en el capítulo anterior, una particularidad de las zonas rurales es la alta discontinuidad de la asistencia de los niños por diversos factores propios de este ámbito:

“(…) inaccesibilidad de caminos, distancia entre el hogar y la escuela, imposibilidad para acompañar a los niños diariamente, cuestiones climáticas eventuales, falta de tradición de concurrencia al nivel (...)”.

(Ministerio de Educación de la Nación, 2016, pág. 5).

- *¿Cómo acompañar a los niños que no tienen continuidad en su asistencia?*
- *¿Cómo seguir su trayectoria escolar?*
- *¿Cómo facilitar a las familias el seguimiento de su proceso de aprendizaje y brindarles pistas para que, en el hogar, puedan también sostener su aprendizaje?*

En estos casos, resulta importante sostener la “continuidad de la presencia” de los niños aun cuando no asistan diariamente. En el Anexo 1, les presentamos algunos ejemplos de cómo se resuelve en algunas salas: la utilización de mensajes entre los niños, carteleros con imágenes, etcétera, que permiten visualizar, acompañar, integrar, a los niños que están ausentes.

¹² Véase Cuaderno Nº 1 *Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza* de la Serie “El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza”, página 35 y siguientes. (Sarlé, P. Rodríguez Saénz, I. Rodríguez, E. 2014. Buenos Aires: OEI - UNICEF).

d. Los diferentes tipos de actividades

En el Cuaderno “*Para aprender con la familia y en la escuela*” (Ministerio de Educación de la Nación, 2016), se presentan algunas estrategias que el maestro debe poner en consideración a la hora de pensar una propuesta de trabajo. Entre ellas, se sostiene que el maestro debería:

- estar presente y explicitar las consignas de cada actividad a los niños, pero al mismo tiempo estar disponible para colaborar con ellos aportando posibles estrategias de resolución de la propuesta;
- favorecer la apropiación autónoma de los niños;
- ofrecer oportunidades de articular, en simultaneidad, diferentes tipos de propuestas acordes con la edad y el tamaño del grupo según la ocasión;
- facilitar a las familias propuestas que les permitan sumarse voluntariamente a lo que se viene realizando en la sala (compartir juegos, incorporar saberes locales, aportar experiencias, proponer situaciones de interés, etc.) y darle una continuidad a la tarea.

Si bien no pretendemos realizar una tipología de actividades posibles de llevar a cabo en una sala de jardín de infantes, sí presentaremos determinadas propuestas que no pueden faltar en el desarrollo del proyecto. En este sentido, privilegiamos:

- **Los diferentes tipos de juego:** juego dramático, juegos con reglas convencionales y juegos de construcción, dado que cada uno de estos tipos de juego privilegia, explora y potencia aprendizajes específicos, centrales para el desarrollo de los niños pequeños. La presencia de cada uno de ellos propicia experiencias peculiares, que involucran a los niños en aspectos específicos, les demandan conocimientos, saberes, emociones diversas (cfr. la Serie “El juego en el Nivel Inicial”, OEI-UNICEF).
- **Las actividades de alfabetización en sentido estricto, es decir, la alfabetización temprana**¹³. Nos interesa destacar aquí todas las actividades que potencien el desarrollo lingüístico de los niños pequeños: sus posibilidades de expresar y comunicar sus ideas, experiencias y emociones, con otros niños, con los maestros y con los adultos miembros de su comunidad. En particular: a) la lectura de cuentos a cargo del maestro y las conversaciones con los niños que giren en torno a las historias que narran, b) los intercambios orales que permitan a los niños narrar, describir, explicar y argumentar, c) los juegos con palabras y conceptos para promover el desarrollo del vocabulario y d) los juegos con sonidos, rimas, letras y poesías para promover el aprendizaje del sistema de escritura¹⁴.
- **La alfabetización en sentido amplio**, es decir los diferentes modos en que podemos conocer los lenguajes del ambiente y las forma de aproximarse a él: informaciones perceptuales, de códigos lógicos, éticos y culturales (estos códigos los encontramos desplegados como contenidos de las diferentes áreas curriculares).

¹³ “Actualmente se concibe a la alfabetización como (...) un conjunto de habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso de las personas a (...) los conocimientos que la humanidad ha producido a lo largo de la historia, y que han sido conservados mediante la escritura” y “(...) nos permiten comprender y producir textos orales y escritos y aprender a partir de ellos” (Rosemberg y otras, s/f, Módulo 2).

¹⁴ Puede consultarse la Serie “La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza”. Rosemberg, C., Stein, A. 2015. Buenos Aires: OEI - UNICEF.

- **Las actividades vinculadas con el arte y la expresión.** Nos interesa dotar a los niños de múltiples posibilidades de expresión y comunicación de su pensamiento, sus emociones a través del dibujo, la pintura, la cerámica, la construcción de objetos con diversos materiales, la música, el baile. Los espacios rurales son ricos en tradiciones, relatos, bailes, música, expresiones visuales con diversidad de materiales. La importancia de dotar de contenidos a la imaginación y enriquecer el mundo simbólico del niño, hace que elijamos este tipo de actividades por sobre otras, al pensar en la configuración de la propuesta de enseñanza.

Hasta aquí tenemos entonces una suerte de categorización de tipos de actividades, cuya presencia en el marco de la propuesta de enseñanza consideramos insoslayable. Sin duda puede haber otras que probablemente enriquecerán la oferta, pero las que mencionamos no pueden faltar dado que de alguna manera propician aprendizajes imprescindibles, que la escuela debe habilitar.

Ahora bien, dadas las características de la ruralidad, nos parece esencial pensar acerca de cómo se organizan estas propuestas. Creemos que probablemente el formato escolar más clásico y extendido, en el cual todos los niños realizan las mismas actividades bajo la supervisión directa del maestro de manera exclusiva, no resultará el más ajustado a estas realidades. El desafío en estas salas es sostener actividades para todos los niños potenciando la riqueza de aprender con otros de edades diferentes a la vez que ofrecer múltiples propuestas simultáneas. Todas ellas deberán considerar la asistencia discontinua, pero garantizando la equidad en el acceso al conocimiento y en su trayectoria escolar.

Es por esto que pensamos que sería conveniente, cada día, junto con las otras actividades que se proponen, sostener una estructura de trabajo que habilite un espacio de actividades múltiples, lo que se ha denominado “multitarea”.

“La multitarea es una modalidad organizativa privilegiada porque favorece el desarrollo de actitudes de autonomía, promueve el trabajo en el pequeño grupo, respeta los tiempos de aprendizaje individuales y, al ofrecer propuestas desafiantes, contribuye al logro y concreción cotidiana de una educación integral.”

(Soto, C. y Violante, R., 2011, pág. 45).

El ejemplo más clásico y conocido de multitarea es el llamado “juego trabajo”, “juego en rincones” o “juego en sectores”¹⁵. En este caso, los rincones son elegidos por los niños y se privilegia la posibilidad de realizar en ellos diferentes actividades que ya se han trabajado en forma grupal.

Esta propuesta, que resulta de gran valor educativo, no es de ninguna manera la única posible. No agota las opciones de pensar modos particulares de plantear en paralelo tareas diversas para realizar en grupos. En todo caso, habrá que garantizar que:

- las tareas se resuelvan en pequeños grupos o de a pares,
- de modo simultáneo se ofrezca una diversidad de actividades,
- la disposición espacial colabore con la resolución y favorezca el trabajo de cada grupo,

¹⁵ En este texto utilizaremos la expresión “juego en rincones” para referirnos a este tipo de actividad. Es importante tener en cuenta que los rincones no necesariamente suponen, en todos los casos, situaciones de juego. Dramatizar, construir, jugar juegos de mesa son juegos, mientras que mirar libros, dibujar, explorar con lupas son actividades que pueden tener un componente lúdico pero no son juegos.

- cada sector de trabajo cuente con los materiales que le son requeridos,
- se respete el tiempo que cada tarea puede demandar a cada grupo, y
- el maestro y los niños puedan explicitar dónde y con qué van a jugar/trabajar, entre otros factores.

En algunas oportunidades, los niños podrán elegir la tarea que quieren realizar y en otros podrá ser la maestra o maestro quien decida qué hace cada uno. Por esto, es un modo de organización clave para salas que cuentan con niños de diferentes edades dado que permite la realización de propuestas en grupos homogéneos o heterogéneos. Por ejemplo, se pueden organizar mesas para jugar diferentes juegos de cartas en los que las reglas sean más sencillas para los niños de 3 años y más complejas para los de 5 años, o proponer mesas con diferentes juegos de memoria en los que las imágenes y la cantidad de fichas sea la que complejice el juego. También pueden organizarse pequeños grupos cuando el docente necesita trabajar con algunos niños, puntualmente, una propuesta particular (como la escritura del propio nombre), mientras otros grupos pueden recortar imágenes y contar historias, jugar un juego de recorrido o modelar o cumplir con las tareas de vida cotidiana que señalamos en el punto anterior.

Elegir la multitarea supone poner en consideración las variables que hemos descrito hasta el momento (tiempo, espacio, ritmo cotidiano).

“En este sentido, la propuesta de multitarea responde a los requerimientos de ‘espacios bien diferenciados, de fácil acceso y especializados (fácilmente identificables por los niños/as también desde el punto de vista de su función como de las actividades que se realizan en ellos) (...), necesidad de dejar espacios y momentos a lo largo del día en los que sea cada niño quien decida lo que va a hacer (...). Atención individualizada a cada niño y a cada niña (...) diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades (...), materiales diversificados y polivalentes [es decir] una de las tareas fundamentales de un profesor de Educación Infantil es saber organizar un ambiente estimulante, posibilitar que los/as niños/as que asisten a esa aula tengan abiertas infinitas posibilidades de acción ampliando así sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias de aprendizaje (...)’ (Zabalza, 1996, págs. 50-52)”.

(Soto, C. y Violante, R., 2011, pág. 49).

Nos parece que la escena de una sala en la que -en diversos sectores-, grupos pequeños de niños, de la misma edad o de edades diversas, realizan actividades diferentes, podría ajustarse de manera interesante a las peculiares características de los jardines rurales.

Claro que para organizar grupos de trabajo se requiere una cantidad de niños suficiente y a veces nuestras escuelas rurales tienen una población muy baja. Probablemente, el mayor desafío en estas escuelas sea cómo generar espacios de intercambio rico y fructífero con los otros, además de posibilitar niveles de autonomía en salas donde asisten menos de 4 niños. ¿Cómo articular el tiempo en que la maestra está al frente de la propuesta y el tiempo en que los niños resuelven solos una propuesta?

Hay que considerar que, en este tipo de escuelas, las salas suelen tener las puertas abiertas para todos los habitantes de la comunidad. Es usual observar a niños de primaria -que han sido en algún momento alumnos de jardín-, ingresar a la sala para dialogar con los más pequeños, solicitar un juguete, acompañar contando un cuento. Estas “presencias”, lejos de entorpecer, marcan un ritmo diferente. De ahí la importancia de contar con espacios claros de demarcación de los objetos, disponibles para ser utilizados en todo momento, con reglas claras de préstamo y devolución. Propuestas abiertas que inviten a seguir pensando, materiales organizados que animen a explorar, inventar, crear. Maestros que se involucren con los niños y se sienten con ellos en las mesas a jugar, dibujar, resolver un problema. Maestros disponibles que observan, acompañan y ofrecen ideas. Ciertamente, una provocación para los formatos escolares que más conocemos, pero una oportunidad para pensar una escuela de calidad para todos.



Jardín Comunitario “La tortuga feliz”. La Matanza, Buenos Aires.

3. Un popurrí de tejidos para inventar la propia textura

*“A veces siento que pierdo el hilo, pero tejo y todo vuelve a tener sentido...
 (...) Con el paso del tiempo fui percibiendo que esta actividad
 no solo estimula mi creatividad y afina mis pensamientos,
 sino que además tiene el potencial de generar transformaciones sociales,
 de abrir al diálogo, la negociación y permite comunicar mensajes.
 En nuestra sociedad, el tejer ha sido relegado
 como una actividad exclusivamente femenina,
 aburrida, pasada de moda y solitaria.
 Pero tomar un gancho y un estambre, e ir anudando una línea,
 un triángulo, es comenzar a figurar una idea, es dar lugar a la creación”.*

<http://marianaxrg.wixsite.com/militantesdehilo>

Estimular la creatividad, afinar los pensamientos, generar transformaciones, abrir al diálogo y la negociación, dar forma a una idea, dar lugar a la creación.

¿No es acaso esto lo que anhela un buen maestro? ¿No es este el desafío central de una propuesta de enseñanza de calidad?

¿Con qué contamos para comenzar? Hablamos de URDIMBRE y TRAMA.

Recuperando la Urdimbre: los aspectos estables.

El tiempo disponible	<ul style="list-style-type: none"> ■ Breve: una semana. ■ Medio: un mes. ■ Extenso: un cuatrimestre.
El espacio	<ul style="list-style-type: none"> ■ Una sala para los niños pequeños. ■ Una sala compartida con primer ciclo. ■ Espacios comunes: ludoteca, patios, biblioteca. ■ Espacios comunitarios: cocina, comedor, etcétera.
El ritmo cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tiempo de compartir y asamblea. ■ Alimentación y descanso. ■ Juego libre. ■ Actividades de cuidado de la sala (mascotas, plantas, orden y reparación).
Tipo de actividades	<ul style="list-style-type: none"> ■ De juego (dramático, de construcción, reglas convencionales). ■ De arte y expresión (artes visuales, música, expresión corporal, literatura). ■ Alfabetización temprana (prácticas del lenguaje oral y escrito). ■ Alfabetización en sentido amplio (lenguajes del ambiente natural y social, experiencias con los números, las medidas, etc.).

La Trama: los elementos variables, según las distintas realidades de cada sala, aquí donde aparece la creatividad de cada maestro, la particularidad de cada escuela y cada comunidad.

El número de niños que asiste	<ul style="list-style-type: none">■ 1 a 5.■ 6 a 10.■ 11 y más.
La edad que tienen	<ul style="list-style-type: none">■ Sala homogénea (misma edad).■ Salas multiedad (3, 4 y 5 años).■ Salas binivel (5 y primer ciclo).
La disponibilidad cotidiana del maestro	<ul style="list-style-type: none">■ Maestro asiste todos los días.■ Maestro itinerante (2 o 3 veces por semana).

Ahora necesitamos comenzar el **TEJIDO: nuestro PROYECTO**, es decir, construir la tela que iremos creando, con sus colores y sus texturas.

Es momento oportuno para preguntarnos acerca de qué vamos a elegir como temática central para armar nuestro diseño original y cómo será el formato que utilizaremos para diseñar nuestro proyecto.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 1055 "Cándido Solís". Comunidad Mocoví, Chaco.

Existen numerosas publicaciones que presentan preguntas y títulos de proyectos interesantes. Se los presentamos a modo de popurrí para, en el capítulo siguiente, tomar dos de ellos y poner en discusión diseños específicos que puedan iluminar sus propias búsquedas.

El interés en este momento es nutrir nuestra imaginación con contenidos sobre los que comenzar a pensar¹⁶. Algunos temas pueden ser:

- Acercar diferentes tipos de música, construir cotidiáfonos, bailes regionales, etcétera.
- La vida en el invernadero, la huerta, los sembrados.
- Pequeños alfareros: aprendieron a moler, cernir, mojar, modelar, bruñir, pulir y cocer la greda.
- Historia de mi cerro, el valle, la sierra, el río.
- La magia del “Cuenta cuentos”.
- En el hospital todos nos seguimos riendo.
- Comidas y recetas de nuestra comunidad.
- Jineteada, doma y yerra.
- Las comunidades. Fundación, historia, percances y festejos.
- Oficios y ocupaciones.
- Orígenes y sueños. Por qué son así algunas cosas del mundo y cómo otras suceden en el monte.
- Refranes, adivinanzas, acertijos, trabalenguas, juegos y chistes.
- Versos, arrullos y canciones.
- Mi sombra le gana a la tuya. Qué cosas nos dan miedo.
- Vamos a ser vecinos. Jugar a hacer casitas, a cocinar, a cuidar a los bebés.
- La historia de mi nombre.
- Una tarde de lluvia en casa.
- Sapos y ranitas (jugar afuera después de llover).
- Viajes (a Roque Sáenz Peña, a Pampa del Indio, a un paraje, a Buenos Aires).
- Máquinas y maquinarias (semáforo, ascensor, computadora, radio, auto, reloj).
- Rastros: quién anda por ahí (huellas, pozos y señales).
- La fuerza del viento (hacer barriletes, los molinos).
- En la chacra.
- Jugar al fútbol.
- El corral de las cabras.
- Las abejas.
- El río y sus peces.
- Una aventura de piratas.

16 Fuente para los temas: Borzone, A. M. y otras (2007). *El mundo de Zulma y El libro de Santiago*. Diuk, B. y otras (2004). *Las aventuras de Anita*. Integra 2015, *Experiencias educativas de calidad*. Junta nacional de jardines de infantes. (1998). *Historia de los pueblos indígenas de Chile. Mitos y tradiciones*. Santiago de Chile. OEI-UNICEF-Junji. Quesada Cuesta, B. E. y otro. *Anansé-El afro es oral* (2006). Rosemberg, C. y otra (2002). *Las aventuras de Tomás*. Rosemberg, C. y otra (2002). *Las aventuras de Huaqajñe; Dany*.

- Tejidos de hoy y de ayer: la leyenda de Coquena, el álbum de las vicuñas. La araña.
- Engaños para cazar y para defenderse: las aves de rapiña.
- Agua del río y agua del cielo.
- Huevos para la tortilla; huevos gigantes, pequeños; de colores y con pintas.
- El vendedor ambulante: de compras y vendedores.
- Secretos de mi abuela: recetas, yuyos y plantas curativas.
- Palmas, risas y cabriolas: canciones y rondas. Arrullos y canciones para dormir.
- Parque de atracción para los pájaros.
- Las puertas de nuestra ciudad.
- La estación de ferrocarril.
- Aramos el campo: los tractores y otras máquinas.
- La rueda: de la bicicleta a la camioneta.
- Todo bicho que camina ¿va a parar al asador?

Cada uno de estos títulos es una invitación a la indagación, a la búsqueda, a la imaginación, a la poesía.

Ya estamos acá.

*“Cuando estés acá, tendrás tu espacio,
tu tiempo y algo por qué luchar
al verte crecer y hacerte fuerte
¿Quién más le puede temer?
A esos ojos que no ven, corazones que no sienten,
si vos ya estás acá”*

(Fragmento “Cuando estés acá”. La renga).

Capítulo 3 Una diversidad de tejidos: los proyectos



1. Una diversidad de tejidos: los proyectos

*“¿Dime, la rosa está desnuda o sólo tiene ese vestido?
¿Por qué los árboles esconden el esplendor de sus raíces?
¿Conversa el humo con las nubes?
¿Por qué se suicidan las hojas cuando se sienten amarillas?
¿Qué dice la vieja ceniza cuando camina junto al fuego?
¿Qué cosa irrita a los volcanes que escupen fuego, frío y furia?
¿Las lágrimas que no se lloran esperan en pequeños lagos?, ¿o serán ríos
invisibles que corren hacia la tristeza?
¿Es este mismo el sol de ayer o es otro el fuego de su fuego?”*

Pablo Neruda, “El libro de las preguntas” (fragmento).

Si algo caracteriza a la infancia, es su capacidad de hacer preguntas. En el fragmento que presentamos, Pablo Neruda juega con algunas. También nosotras, en este momento, vamos a jugar un poco, presentando algunos ejemplos de proyectos. No son ejemplos acabados. Buscan abrir las preguntas, ofrecer posibilidades, puntos de partida y modos de pensar la realidad de la enseñanza en las zonas rurales.

En este caso, son ustedes los protagonistas de armar con las simples bases que les ofrecemos, su propio tejido. Nosotras vamos a tender, frente a ustedes, nuestro modo de construir esta **trama**. Después, pasaremos el PEINE fino, buscando que ninguno de los aspectos de la URDIMBRE quede sin atender: el resultado será un TEJIDO posible. Como buenas tejedoras, lo más importante será buscar estrategias para detenernos a cada paso, observar cómo va quedando nuestro tejido y, al finalizar, DOCUMENTAR lo realizado, para que nos sirva como experiencia y también para que les sirva a otros que vienen detrás de nosotras. Nos interesa con esto poner en sus manos la construcción de una serie de propuestas didácticas con base en los contextos que cada uno de ustedes tiene como realidad cotidiana; integrar la diversidad de estilos de enseñanza, de niños, de comunidades.

¡Manos a la obra!

El primer paso consiste en elegir un TEMA, un MOTIVO que sirva de punto de partida para comenzar a pensar. En nuestro caso, vamos a tomar dos:

- Mi sombra le gana a la tuya, ¿te da miedo mi sombra?
- El vendedor ambulante: de compras y vendedores.

Elegimos un motivo con arraigue en el ambiente natural y otro más sensible al ambiente social. Para pensar ambos temas, nos inspiramos en los libros de lectura que forman parte de un proyecto de investigación y desarrollo educativo coordinado por Celia Rosenberg¹⁷; en proyectos ya realizados en otras escuelas infantiles; navegamos por la web; buscamos en enciclopedias; tratamos de conocer un poco la realidad de las escuelas rurales que visitamos. Es decir, el proyecto va a tener mucho de prestado y mucho de imaginado y creado por nosotras; ambos aspectos son necesarios para la creación: nuestra propia experiencia y la experiencia de otros, y, a partir de allí, lo nuevo que podamos imaginar.

En ambos casos, no vamos a presentar el proyecto en su forma final, aun cuando ensayemos algunas propuestas finales de organización en el tiempo. Queremos que lean la propuesta y piensen con nosotras, aporten sus ideas e imaginen cómo podría desenvolverse en sus comunidades.

¹⁷ Los libros que tomamos de referencia forman parte de un proyecto de investigación y desarrollo educativo en el que colaboran maestros e investigadores. En el proyecto se registran etnográficamente las situaciones cotidianas y el habla de los niños de las comunidades. Ese material se utiliza como base para la redacción del libro que, de esta manera, intenta recuperar la mirada de los niños acerca de su realidad. En esta ocasión tomamos dos: “*Las aventuras de Huaqajñe*” (Rosenberg, 2010) y “*Las aventuras de Anita*” (Diuk, Borzone y Rosenberg, 2004).

2. Proyecto

“Mi sombra le gana a la tuya, ¿te da miedo mi sombra?”

En “Las aventuras de Huaqajñe” (Rosemberg, C. y Ojeda, G., 2010), encontramos el siguiente relato:

“Una tarde, Ramón y Huaqajñe volvían juntos de la escuela. El sol se estaba poniendo y las sombras de los niños se proyectaban en el camino de tierra. Ramón le dijo a Huaqajñe: ‘Mirá, mi sombra le gana a la tuya’ y empezó a correr. Huaqajñe agarró fuerte su mochila y lo quiso alcanzar.

Faltaban unas cuadras para llegar a la casa de Huaqajñe, cuando las dos sombras largas y delgadas de los niños desaparecieron. Una sombra enorme cubrió a los niños...”.

(Páginas 13-14).

Este relato, que habla de la vida cotidiana de dos niños pequeños, nos pone frente a un fenómeno en el que muchas veces no nos detenemos: la sombra. A veces, la buscamos, como cuando el sol nos quema y nos amparamos debajo de un árbol; otras veces la evitamos, como cuando queremos leer algo y nos corremos de la sombra para ver mejor. La sombra está siempre con nosotros; para enseñarla, necesitamos “desnaturalizarla”, es decir, hacerle preguntas, intervenirla para ver cómo se modifica o permanece inmutable.

Este es el sentido de la enseñanza, desnaturalizar la realidad para mirarla con otros ojos; brindar nuevos puntos de vista para pensar y crear a partir de lo conocido; despertar la curiosidad. En suma, abrirnos a transformar lo cotidiano por el placer de conocerlo y hacerlo propio; modificarlo y crear nuevos significados, interesantes además de útiles para mejorar y enriquecer nuestra vida y la de los demás.

a. ¿Cómo empezamos?

Podemos formularle a este tema preguntas como por ejemplo:

- *¿La sombra nace de los pies? ¿Está pegada a mí?*
- *¿Cómo hacer desaparecer la sombra?*
- *De noche, si está nublado, cuando no hay sol, si llueve, ¿hay sombras?*
- *¿Cómo hacer mover una sombra?*
- *¿Cómo hacer crecer una sombra?*
- *¿Por qué cambia mi sombra?*
- *¿De dónde viene la sombra que se alarga al lado del objeto al que pertenece?*
- *¿Dónde se va la sombra cuando desaparece?*

La pregunta nos invita a movernos, a buscar, a pensar; dispara la indagación y la profundización del tema. La pregunta compartida hace que un grupo se ponga en acción. Por eso pensamos que es interesante partir de preguntas, para luego ir tomando cada una e intentar respuestas entre todos.

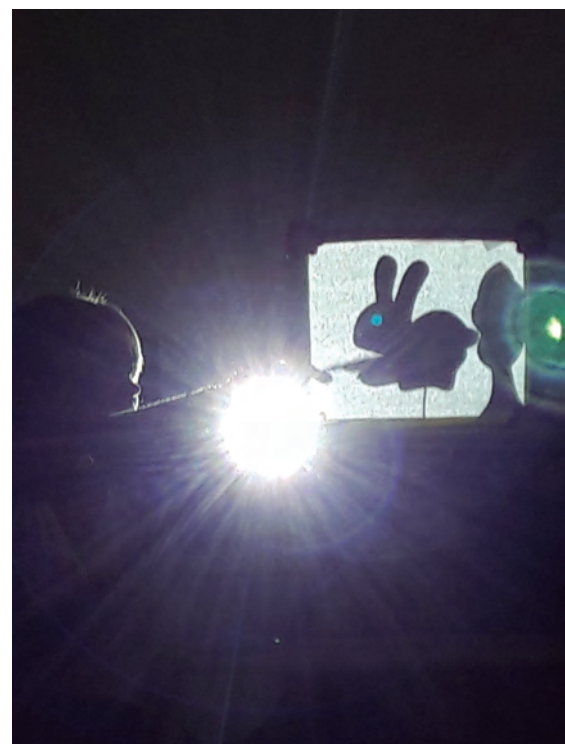
Es muy importante registrar las preguntas, que estén a la vista de todos, disponibles siempre; así como también resulta indispensable registrar las respuestas, ya sean estas expresadas por los niños según sus propias hipótesis como aquellas a las que se va arribando a partir del desarrollo de las diferentes experiencias.

El maestro puede seleccionar una o dos preguntas y avanzar en la indagación hasta agotarlas, para luego proponer otras que reorienten la búsqueda, de modo tal que la tarea se vaya organizando en función del camino que las preguntas nos van marcando.

Es importante considerar que NO en todos los casos habrá respuestas para las preguntas y mucho menos respuestas “correctas”. Nos interesan las respuestas de los niños porque nos muestran el curso de su pensamiento, el modo en que van construyendo el mundo, sus ideas que son valiosas y revelan lo más original de su forma de construir la realidad. La posibilidad de dialogar entre ellos, confrontar sus respuestas, buscar la más adecuada, ponerla en consideración con lo que también aporta el maestro es el modo en que avanza el pensamiento crítico.

El valor de las preguntas se asienta fundamentalmente en el poder movilizador de la búsqueda. La propuesta está centrada en la riqueza de la experiencia de búsqueda e indagación, supera el valor informativo de la respuesta en sí. A las posibles respuestas nos iremos acercando con mayores o menores niveles de certezas; en todo caso, serán aproximaciones válidas en el marco de la búsqueda.

Siempre es importante, entonces, contar con buenas preguntas para poner en marcha el proyecto.



Jornada presencial de formación destinada a docentes. Proyecto “La educación inicial en el contexto rural”.
Ministerio de Educación de la provincia de Chaco - OEI - UNICEF. Presidente Roque Sáenz Peña, Chaco.

Pensar desde los tipos de actividades

Habíamos planteado en el capítulo 2 la importancia de generar propuestas que se desarrollaran a través de distintos tipos de actividades. Es interesante entonces, a la hora de ir desgranando nuestro proyecto en propuestas concretas, considerar estos tipos de actividades de manera de ir cubriendo algunos de los elementos que definimos como necesarios en nuestra oferta de enseñanza para los niños.

Planteamos la necesaria presencia de actividades que cubran los diferentes tipos de juego, actividades vinculadas con los diferentes lenguajes expresivos y con la alfabetización en sentido amplio, es decir, en términos de indagación del ambiente social y natural.

Considerando esto, entonces podríamos pensar en las siguientes propuestas.

Juego

■ Jugar con mi propio cuerpo y las sombras

- Correr la propia sombra, tratar de atraparla, correr la sombra de un amigo.
- Sombras largas-sombras cortas: compararlas, tratar de igualarlas, hacer crecer mi sombra.
- Comparar sombras (frente -perfil): adivinar si está de frente o perfil, adivinar quién es el dueño de la sombra.
- Comparar por horario y sombra: a la entrada marcamos con palitos o piedritas, o con tizas si es en un patio, los bordes de la sombra de un compañero, repetimos a la salida, dejamos las dos sombras armadas en el patio.
- Perseguir sombras. Pisar la sombra al compañero (mancha sombra).

■ Jugar con teatro de sombras

- Con mi cuerpo, con las manos, con siluetas.
- ¿Qué estoy haciendo? Descubrir acciones realizadas a través de la sombra: me estoy peinando, estoy comiendo, durmiendo.
- Improvisado o con texto dado (cuento-canción).
- Adivinar de qué objeto se trata, descubrir posiciones.

Lenguajes expresivos

■ Dibujar sombras propias y de objetos

- Nos dibujamos: nosotros con nuestra sombra en una hoja.
- Al aire libre, con tiza o ramita en la tierra.
- En la sala con linternas y objetos proyectados.
- Contorno de siluetas de un amigo.
- En la sala, uno se queda quieto mientras otro dibuja la sombra producida.
- Cambios en la sombra según la distancia de la luz.
- Observar cómo diferentes artistas “retratan” la sombra.

Afabetización temprana

- Dialogar y escuchar cuentos sobre las emociones frente a la luz y la oscuridad
 - Los miedos.
 - La luz y los arcoíris.

Ambiente natural y social

- Producir sombras con luz o descomponer la luz
 - Con un CD, jugar carreras de luces.
 - Descomponer la luz con el CD, proyectando en un papel o en la pared.
 - Intervenir objetos o espacios para que aparezcan diferentes sombras o el trasluz de distintos colores. Por ejemplo, papel celofán, papel manteca, papel radiografía sobre las ventanas de la sala.
 - Mirar objetos a través de lupas de papel celofán de colores y proyección de colores.
 - Medir las sombras en diferentes momentos del día.
 - Construir un reloj de sol en el patio.

Es necesario aclarar que no todos los temas van a posibilitar el trabajo con todos los tipos de actividades. Probablemente, el desarrollo que estamos planteando a partir de las sombras no sea el más propicio para trabajar cuestiones ligadas a la indagación del medio social ya que está fuertemente definido por un abordaje de conocimiento del medio natural.

Del mismo modo, es probable que el juego dramático no sea el tipo de juego privilegiado para este recorrido, que seguro se apoyará más en juegos vinculados a la exploración de objetos o fenómenos naturales. Los juegos de conocimiento físico o juegos con el cuerpo no serían la mejor estrategia para forzar los contenidos y los formatos de las actividades para garantizar la presencia de todos los tipos de actividades. Pero sí es importante que el maestro, en el despliegue de su propuesta de enseñanza a lo largo del año, considere que estos tipos de actividades estén presentes.

b. Una vez pensadas las posibles actividades, ¿cómo seguimos?

Ya tendimos los hilos posibles; entonces, tenemos que comenzar a organizarlos en una propuesta posible para los niños reales y concretos de nuestra sala. Aquí también tenemos varias maneras de organizar las propuestas.

Podemos imaginar subtemas para períodos de tiempo

- Semana 1. Nuestras sombras y las sombras de las cosas.
- Semana 2. La luz y las sombras, los temores y las alegrías.
- Semana 3. Jugamos con la luz y las sombras, construimos un reloj de sol y transformamos la sala.

Cada semana se inicia con uno de los subtemas y se agrupan en ese período todas las propuestas que abordan ese eje.

También podemos pensar en secuencias por tipos de actividad que vayan creciendo a lo largo de las semanas y que se desplieguen en forma individual o combinada, por ejemplo:

- De las sombras chinescas al teatro de sombras: jugar con las manos a producir sombras chinescas, armar plantillas para un teatro de sombras, producir una historia y representarla en teatro de sombras.
- Sombras iguales, sombras distintas: dibujar la sombra de objetos, fotografiar las sombras y armar una secuencia con formas distorsionadas en función de las posiciones de los objetos ante la luz.
- Atrapar la sombra en el papel: observar, apreciar; analizar cuadros para descubrir cómo aparece la sombra en la pintura y buscar formas de representar la sombra en papeles grandes y pequeños.
- Jugamos a atrapar sombras: jugamos a la mancha sombra, de a dos; inventamos posiciones y el otro la dibuja, competencia de sombras largas y cortas, etcétera.

c. Una posible forma de organizar un recorrido

Vamos a abrir ahora la organización en un **cronograma semanal** de manera de ir ordenando las propuestas de un modo equilibrado que garantice ofertas variadas, que requieran de los niños esfuerzos y desafíos diversos, que les demanden alternativamente períodos de atención y concentración, con propuestas que los impliquen en sus posibilidades comunicacionales, que los exijan cognitivamente, que logren apasionarlos y comprometerlos con el trabajo, y además que considere secuenciaciones necesarias y respete las lógicas de desarrollo de los contenidos trabajados. ¿No será mucho? Tremendo desafío; pero, ciertamente, el desafío frente a cada proyecto que iniciamos y la pregunta por cómo lograr interesar a los niños y ofrecerles lo mejor cada día.

Tomamos, como punto de partida, el relato de una maestra rural en una sala multiedad de jornada simple (3 horas diarias), donde asisten 5 niños.

“El día se organiza así: No bien llegan les damos cocido [mate cocido] y comenzamos una actividad más dirigida, por ejemplo, de anticipación, o gráfica, hacer un dibujo, o movernos, bailar. Después juegan en los rincones. Hay rincón de arte, madurez [juegos de mesa, pronos, entre otros], la casita... Después salen al patio. En invierno, salen más tarde y les gusta jugar por ejemplo a las carretillas. En verano, la salida es más temprano por el calor y juegan a la pelota, con baldes, Lobo está.

Mientras están en el patio, limpio la sala para el almuerzo. Almuerzan y yo me voy. Ellos se quedan”.

(E.E.P. Nº 143 Maestro Victoriano J. Luna. Abril, 2017)

En un cronograma, este relato tendría este formato:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
		Ingreso y desayuno		
Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad
Juego en rincones	Juego en rincones	Juego en rincones	Juego en rincones	Juego en rincones
		Juego en el patio		
		Almuerzo		
		Salida		

Sobre la base de esta organización real, vamos a jugar con las actividades de nuestro proyecto, tratando de respetar que por día haya dos actividades potentes, además de las actividades cotidianas vinculadas con el juego en el patio, la alimentación y la higiene. Para facilitar la lectura, no lo escribimos en un cuadro, ustedes definirán el formato más cómodo para registrar las actividades del proyecto. Ponemos en azul el tipo de actividades que se reiteran todos los días de la semana.

Semana 1. Nuestras sombras y las sombras de las cosas

Lunes 1

Ingreso y desayuno.

Actividad 1: Dialogar sobre las sombras. Buscar nuestras sombras en el patio: ¿cómo son? Las marcamos (con tizas, piedritas, palitos, etc.).

Juego en rincones: Armamos un rincón especial para experimentar con sombras.

Juego en el patio: Durante la semana, seguimos jugando con la sombra: jugar a mancha sombra, atrapar la sombra de un amigo, comparar nuestras sombras con las de los chicos de primaria, buscar formas de registrarlas.

Almuerzo.

Salida: Todos los días, antes de irnos, escuchamos un cuento, una poesía, una serie de adivinanzas, cantamos canciones y ampliamos el repertorio.

Martes 1

Ingreso y desayuno.

Actividad 2: Observamos “La mujer con sombrilla”, de Claude Monet. ¿Cómo se representa la sombra?

Actividad 3: Buscamos formas de atrapar sombras en papel (un niño hace la sombra, el otro la contornea).

Actividad 4: Teatro de sombras (la maestra, con plantillas, narra un cuento, recita una poesía o canta una canción). Improvisación de los niños.

Juego en el patio (ver lunes 1).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 1).

(Continuación) Semana 1. Nuestras sombras y las sombras de las cosas

Miércoles 1

Ingreso y desayuno.

Actividad 5: Salimos al patio en diferentes momentos del día y vemos cómo cambia la sombra (elegir un niño, dibujar la sombra e ir saliendo en diferentes momentos para volver a registrarla).

Juego en rincones: Incorporamos: en el rincón de biblioteca: un libro de imágenes con obras de arte que representen de diferente manera sombras, en el rincón de ciencias: linternas para jugar con las sombras y registrarlas. Se incluye el teatro de sombras en otro sector ad hoc.

Juego en el patio (ver lunes 1).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 1).

Jueves 1

Ingreso y desayuno.

Actividad 6: Dialogamos sobre la luz y la oscuridad. Juego con linternas: iluminamos objetos y capturamos sus sombras (de a dos).

Multitarea: En pequeños grupos: teatro de sombras, memotest de objetos y su sombra, dibujar objetos y su sombra.

Juego en el patio (ver lunes 1).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 1).

Viernes 1

Ingreso y desayuno.

Actividad 7: Sombras largas y sombras cortas, en el patio y en la sala. Juego con linternas y buscar distorsionar la sombra según la posición de la luz.

Escribir una tarea similar para hacer en la casa en el fin de semana con las familias.

Juego en rincones (ídem miércoles). Se incorpora el memotest al rincón de juegos tranquilos.

Juego en el patio (ver lunes 1).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 1).

Semana 2. La luz y las sombras, los temores y las alegrías

Lunes 2

Ingreso y desayuno.

Actividad 8: Dialogamos sobre las sombras y si pudimos jugar con nuestras familias. ¿Qué descubrimos? Lo anotamos.

Actividad 9: Luz y sombra. Intervenimos las ventanas con papel celofán de colores para ver cómo cambia el ingreso de la luz en la sala.

Juego en rincones: Incorporamos el papel celofán en el rincón de experimentación.

Juego en el patio: Durante la semana, seguimos jugando con la sombra: jugar a mancha sombra, atrapar la sombra de un amigo, comparar nuestras sombras con las de los chicos de primaria, buscar formas de registrarlas. Se incorpora para el juego las lupas de papel celofán y los CD para atrapar y descomponer la luz.

Almuerzo.

Salida: Todos los días, antes de irnos, escuchamos un cuento, una poesía, una serie de adivinanzas, cantamos canciones y ampliamos el repertorio.

Martes 2

Ingreso y desayuno.

Actividad 10: Teatro de sombras con plantillas caladas con celofán (en primer lugar, la maestra narra un cuento o canta una canción, luego los niños, ya sea en forma individual, en parejas o tríos, improvisan para el resto).

Multitarea: Teatro de sombras en pequeños grupos (hasta tres niños por grupo), lupas con celofán para mirar a través de ellas y proyectar con la linterna.

Juego en el patio (ver lunes 2).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 2).

Miércoles 2

Ingreso y desayuno.

Actividad 11: Cuento: “Miedo” (Graciela Cabal). Dialogar sobre las cosas que nos dan miedo. Con una sábana, hacemos sombras que nos asusten y las fotografiamos.

Juego en rincones: Incorporamos: en el rincón de biblioteca, el cuento de Graciela Cabal; en el rincón de ciencias: lupas de celofán. Se incluyen las nuevas plantillas al teatro de sombras en otro sector ad hoc.

Juego en el patio (ver lunes 2).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 2).

Jueves 2

Actividad 12: Observar la obra “El pintor en camino al trabajo”, de Van Gogh. Describir cómo aparece la sombra.

Actividad 13: Jugamos con CD a atrapar la luz y proyectarla (en la sala y al aire libre). Dialogamos sobre lo que pasó y buscamos una forma de registrarlo (por ej., crayones de colores en una hoja blanca). El arcoíris.

Multitarea: en pequeños grupos: ídem martes. Se puede incorporar un sector para dibujar sombras y los colores de la luz (arcoíris). Imprimir las fotos de las sombras que dan miedo, ponerles nombres e inventar una historia.

Juego en el patio (ver lunes 2).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 2).

(Continuación) Semana 2. La luz y las sombras, los temores y las alegrías

Viernes 2

Actividad 14: Volvemos a intervenir las ventanas, pero ahora incorporamos figuras hechas con papel manteca o de calcar y cartulina negra. Observamos qué pasa con los diferentes papeles, la luz y la sombra que producen. Arma-mos plantillas para nuestro teatro de sombras utilizando estos materiales.

Juego en rincones: (ídem miércoles). Se puede continuar inventando plan-tillas para el teatro de sombras en el rincón de arte.

Juego en el patio (ver lunes 2).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 2).

Semana 3. Seguimos jugando con la luz y las sombras, y construimos un reloj de sol

Lunes 3

Ingreso y desayuno.

Actividad 15: Dialogamos sobre cómo cambian las sombras según la luz. Sa-limos al patio, plantamos un palito y registramos dónde da su sombra. Al final del día, lo volvemos a hacer.

Actividad 16: Observamos la obra “El banco del jardín”, de Ernesto de la Cár-cova. Vemos cómo el pintor representa la luz.

Actividad 17: Teatro de sombras. Probamos con todo lo que descubrimos: Diferencias en las posiciones de frente y de perfil. Sombras largas y cortas. Sombras cerca de la luz y lejos. Escribimos las conclusiones.

Juego en el patio: Durante la semana, seguimos jugando con la sombra: jugar a marcha sombra, buscar formas de registrar las sombras que proyec-tan los diferentes objetos.

Almuerzo.

Salida: Todos los días, antes de irnos, escuchamos un cuento, una poesía, una serie de adivinanzas, cantamos canciones y ampliamos el repertorio.

Martes 3

Ingreso y desayuno.

Actividad 18: Observamos imágenes sobre diferentes relojes de sol (en pa-redes, en el piso, etc.). Decidimos dónde vamos a construir un reloj de sol para la escuela y qué horas vamos a señalar (cuando llegamos, la hora que vamos al patio, la hora en que nos vamos, etc.). Pedimos ayuda para marcar las horas en que no estamos en el jardín.

Juego en rincones: Con inclusión de todo lo trabajado hasta ahora.

Juego en el patio (ver lunes 3).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 3).

Miércoles 3

Ingreso y desayuno.

Actividad 19: Volvemos al lugar elegido y registramos las sombras en los momentos del día elegidos (tomamos medidas, plantamos la vara, colocamos una señal para indicar los momentos del día en que medimos). Escribimos qué necesitamos de los chicos de primaria y se los comunicamos para que esa tarde marquen en el reloj.

Multitarea: Armar diseños de las actividades que quedarán registradas en el reloj de la escuela.

Juego en el patio (ver lunes 3).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 3).

Jueves 3

Ingreso y desayuno.

Actividad 20: Vemos el registro de los chicos de primaria. Armamos un instructivo para armar un reloj de sol en nuestra casa. Construimos la plantilla base (cartón y vara) que llevaremos a casa para registrar la hora.

Juego en rincones: (idem martes 3).

Juego en el patio (ver lunes 3).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 3).

Viernes 3

Ingreso y desayuno.

Multitarea:

Grupo 1. Decidir qué dejamos y qué modificamos de nuestras ventanas (puede decidirse dejar un espacio intervenido).

Grupo 2. Armar un libro de preguntas y respuestas sobre las sombras y la luz: escribimos allí lo que aprendimos de las sombras (con la maestra).

Grupo 3. Dibujamos sombras de objetos para incluir en el libro.

Actividad 21: Dejamos armado el reloj de sol y se lo presentamos a los padres. Nos llevamos el molde para armar el reloj de sol en nuestras casas.

Juego en el patio (ver lunes 3).

Almuerzo.

Salida (ver lunes 3).

Nos entusiasmos: probablemente el desarrollo de las actividades lleve más tiempo del previsto, pero mejor pensar en grande e ir desgranando de a poco las propuestas.

Vamos a listar las actividades en el orden en que las ubicamos en el cronograma y pasarlas por el PEINE para analizar la URDIMBRE de nuestro tejido.

¿Qué encontramos?

d. Ahora, integramos URDIMBRE y TRAMA en forma consistente

Repasemos todas las actividades del proyecto:

Nuestros hilos, tejidos en el proyecto

1. Dialogar sobre las sombras. Buscar nuestras sombras en el patio: ¿cómo son? Las marcamos (tiza, piedritas, palito, etc.).
2. Observamos “La mujer con sombrilla”, de Claude Monet. ¿Cómo se representa la sombra?
3. Buscamos formas de atrapar sombras en papel (un niño hace la sombra, el otro la contornea).
4. Teatro de sombras (la maestra con plantillas narra un cuento, recita una poesía o canta una canción). Improvisación de los niños.
5. Salimos al patio en diferentes momentos del día y vemos cómo cambia la sombra (elegir un niño, dibujar la sombra e ir saliendo en diferentes momentos para volver a registrarla).
6. Dialogamos sobre la luz y la oscuridad. Juego con linternas: iluminamos objetos y capturamos sus sombras (de a dos).
7. Sombras largas y sombras cortas, en el patio y en la sala. Juego con linternas y buscar distorsionar la sombra según la posición de la luz. Escribir una tarea similar para hacer en la casa en el fin de semana con las familias.
8. Dialogamos sobre las sombras y si pudimos jugar con nuestras familias. ¿Qué descubrimos? Lo anotamos.
9. Luz y sombra. Intervenimos las ventanas con papel celofán de colores para ver cómo cambia el ingreso de la luz en la sala.
10. Teatro de sombras con plantillas caladas con celofán (en primer lugar, la maestra narra, luego los niños improvisan para todos).
11. Cuento: “Miedo”, de Graciela Cabal. Dialogar sobre las cosas que nos dan miedo. Con una sábana, hacemos sombras que nos asusten y las fotografiamos.
12. Observar la obra “El pintor hacia su trabajo”, de Vincent van Gogh. Describir cómo aparece la sombra.
13. Jugamos con un CD a atrapar la luz y proyectarla (en la sala y al aire libre). Dialogamos sobre lo que pasó y buscamos una forma de registrarla (por ejemplo, crayones de colores en una hoja blanca). El arcoíris.
14. Volvemos a intervenir las ventanas pero ahora incorporamos figuras hechas con papel manteca o de calcar y cartulina negra. Observamos qué pasa con los diferentes papeles, la luz y la sombra que producen. Armamos plantillas para nuestro teatro de sombras utilizando estos materiales.
15. Dialogamos sobre cómo cambian las sombras según la luz. Salimos al patio, plantamos un palito y registramos dónde da su sombra. Al final del día, lo volvemos a hacer.

16. Observamos la obra “El banco del jardín”, de Ernesto de la Cárcova. Vemos cómo el pintor representa la luz.
17. Teatro de sombras. Probamos con todo lo que descubrimos: diferencias en las posiciones de frente y de perfil. Sombras largas y cortas. Sombras cerca de la luz y lejos. Escribimos las conclusiones.
18. Observamos imágenes sobre diferentes relojes de sol (en paredes, en el piso). Decidimos dónde vamos a construir un reloj de sol para la escuela y qué horas vamos a señalar (cuando llegamos, la hora en que vamos al patio, la hora que nos vamos, etc.). Pedimos ayuda para marcar las horas en que no estamos en el jardín.
19. Volvemos al lugar elegido y registramos las sombras en los momentos del día elegido (tomamos medidas, plantamos la vara, colocamos una señal para indicar los momentos del día en que medimos). Escribimos qué necesitamos de los niños de primaria y se los comunicamos para que esa tarde marquen en el reloj.
20. Vemos el registro de los niños de primaria. Armamos un instructivo para armar un reloj de sol en nuestra casa. Construimos la plantilla base (cartón y vara) que llevaremos a casa para registrar la hora.
21. Dejamos armado el reloj de sol y se lo presentamos a los padres. Nos llevamos el molde para armar el reloj de sol en nuestras casas.

Es deseable que estos tipos de actividades sucedan todos los días, ya que ofrecen la oportunidad de volver a realizar lo ya trabajado en forma grupal, pero eligiendo dónde se quiere estar y cómo resolver la propuesta.

Qué podemos decir de las propuestas de juego en sectores y la multitarea

- **Juego en rincones.** Paulatinamente, se van incorporando a los rincones los materiales y las propuestas realizadas en formato de grupo total, que coexisten con otros materiales disponibles en estos espacios. Por ejemplo:
 - Rincón de ciencias:
 - Linternas para producir sombras.
 - Papeles celofán y con diferentes tipos de transparencia.
 - Tubos con papel celofán (tipo lupas).
 - Rincón de biblioteca:
 - Libros de imágenes con obras de arte que representen diferentes modos de representarlas.
 - Cuento “Miedo”, de Graciela Cabal.

- Rincón de arte:
 - Hojas, papeles, linternas que permitan “atrapar” la sombra de los objetos.
 - Cartulinas y varillas para confeccionar plantillas para el teatro de sombras.
 - Papel celofán para incluir en las plantillas para el teatro de sombras.
- Rincón de madurez /juegos tranquilos/juegos de mesa:
 - Memotest de objetos con su sombra.
- Rincón de dramatizaciones:
 - Teatro de sombras (puede incluirse en un rincón ad hoc).
- **Multitarea.** Este tipo de actividad, como hemos presentado en la página 53 supone la posibilidad de realizar diferentes actividades simultáneas. Se diferencia de los rincones ya que no son propuestas estables, sino que van variando en función del tipo de tarea que la maestra ofrece. Aquí predomina también la posibilidad de elección de los niños, la diversidad de propuestas y la posibilidad de que el maestro utilice esta actividad para proponer tareas diferenciadas según la edad de los niños (por ejemplo, un espacio para escribir el nombre propio para los niños de 5 años mientras los de 3 y 4 están ocupados en otros juegos; la maestra indaga sobre un tema en la computadora y otras con posibilidades de juego más autónomo, etc.). Entre las tareas posibles, creemos pertinente sostener siempre una tarea vinculada con la lectura de libros de la biblioteca de Nivel Inicial. Algunos ejemplos de estas tareas (tener en cuenta que las propuestas pueden repetirse más de dos veces):
 - Multitarea 1: Teatro de sombras, memotest de objetos y su sombra, dibujar objetos y su sombra, espacio de lectura.
 - Multitarea 2: Lupas de celofán para mirar a través de ellas o proyectar con linternas, espacio de lectura, juegos de mesa (tambor de juegos).
 - Multitarea 3: Diseño del ambiente de la sala: grupo a) realiza los calados para poner en las ventanas de la sala, grupo b) diseña móviles con CD para reflejar la luz que entra por la ventana o cerca de las lámparas que iluminan la sala, grupo y c) escribe con la maestra lo aprendido sobre las sombras.
 - Multitarea 4: Armar un libro de preguntas y respuestas sobre la sombra (con la maestra), dibujar sombras de objetos para armar un libro de imágenes, espacio de lectura.
 - Multitarea 5: Armar diseños de reloj de sol, buscar en la computadora información sobre los relojes de sol; dibujar los tipos de actividades que ubicaremos en el reloj de sol, espacio de lectura.

La URDIEMBRE

Recordemos:

El tiempo disponible	<ul style="list-style-type: none">■ Breve: una semana.■ Medio: un mes.■ Extenso: un cuatrimestre.
El espacio	<ul style="list-style-type: none">■ Una sala para los niños pequeños.■ Una sala compartida con primer ciclo.■ Espacios comunes: ludoteca, patios, biblioteca.■ Espacios comunitarios: cocina, comedor, etcétera.
El ritmo cotidiano	<ul style="list-style-type: none">■ Tiempo de compartir y asamblea.■ Alimentación y descanso.■ Juego libre.■ Actividades de cuidado de la sala (mascotas, plantas, orden y reparación).
Tipo de actividades	<ul style="list-style-type: none">■ De juego (dramático, de construcción, reglas convencionales).■ De arte y expresión (artes visuales, música, expresión corporal, literatura).■ Alfabetización temprana (prácticas del lenguaje oral y escrito).■ Alfabetización en sentido amplio (lenguajes del ambiente natural y social, experiencias con los números, las medidas, etc.).

En este proyecto:

- El **tiempo** previsto son 3 o 4 semanas: aquí lo importante es sostener una secuencia en la que cada día se retome el hilo del proyecto, descartando lo que no podemos hacer, alternando las propuestas, sosteniendo la intención de enseñar a lo largo del tiempo previsto.
En nuestra propuesta, respetamos un ritmo diario que consiste en una actividad centrada en la maestra y otra de elección de los niños entre varias posibilidades (multitarea o juego en rincones).
También, incluimos una breve actividad antes de finalizar la jornada: lectura de cuento breve, poesía, canción.
- El **espacio**: algunas actividades se realizan en la sala y otras en el patio. Dependemos de los lugares donde haya luz. También le damos al espacio interior y exterior un sentido estético. Se presentan imágenes que ilustran las propuestas.



Intervenimos con papeles la sala, especialmente las ventanas, para “descubrir” cómo la luz atraviesa lo que ponemos ante ella.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 1055 “Cándido Solís”. Chaco.

Dibujamos, observamos en el suelo nuestras sombras, cubrimos con piedritas las sombras de objetos.



EEP N° 301 “Nicolás Ferenczy”. Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 581.
“Estanislao del Campo”. Chaco.

Nos quedamos fijos y un compañero dibuja en la tierra o en la arena sobre nuestra sombra.



<https://ar.pinterest.com/pin/548805904569901530/>



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 427
"Azucena del Carmen Salto". Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 444 "Carlos A. Díaz". Chaco.

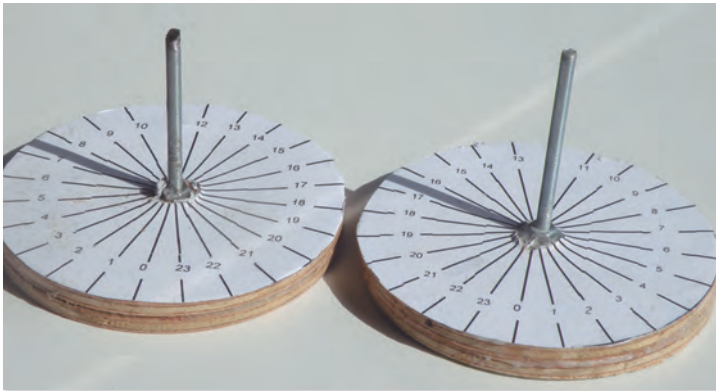
Buscamos y diseñamos un reloj de sol para el patio de la escuela.



<https://pixabay.com/es/reloj-de-sol-tiempo-piedra-sol-2449442/>



(Arriba) <http://www.astrovigo.es/2016/01/construccion-de-un-reloj-de-sol.html>



(Izquierda) <http://www.academie-pontdugard.com/exposition-maquettes-du-gnomon-aux-cadran-solaires/>

(Abajo) <http://paseandohistoria.blogspot.com.ar/2012/06/el-reloj-de-sol.html>



- **El ritmo cotidiano:** como se observa en el cronograma, abrimos el momento del patio para que los niños sigan explorando con las sombras y los diferentes objetos que vamos introduciendo: lupas de colores, papeles para dibujar sombras diversas, CD para descomponer la luz, etcétera.

Esta posibilidad habilita también que los niños, primero bajo la mirada de la maestra que propone, alienta, sugiere ideas, y luego solos (si se quedan después de hora, en sus casas) cuenten con recursos para continuar explorando en forma autónoma (seguir dibujando sombras, descubriendo las propiedades de la luz, etc.).

- **Los tipos de actividades:** en este cuaderno, elegimos un modo de clasificar las actividades, pero puede haber otro. Desde nuestra elección, en el proyecto tenemos principalmente tres formas de jugar: juego dramático (de tipo dramático, a partir del teatro de sombras); juegos con objetos (exploración de la luz y oscuridad mediado por lupas de colores, papeles diversos, CD) y juegos con reglas convencionales (mancha sombra, perseguirse y pisar la sombra del compañero). También incluimos un memotest de sombras y objetos que resulta sencillo para los niños.

Aquí algunos ejemplos:

Teatro de sombras

Teatro de sombras al aire libre y en la sala; basta colgar una sábana.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 394 "Juan P. Puppo". Chaco.

Armar con cajas, papel manteca y una linterna, pequeños teatros de sombras para jugar en pequeños grupos o en forma individual.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 581
"Estanislao del Campo". Chaco.

Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 726 "Pioneros del Palmar".
Chaco.

Armar plantillas para contar diferentes relatos, calados con papel celofán y colores¹⁸.



En esta página encontrarán un tutorial de cómo armar las siluetas:

https://youtu.be/pSVd_OAKTKc



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 836. Chaco.

¹⁸ Ver diseños en <https://es.pinterest.com/pin/131097039124366172/>

Juegos con la luz y los objetos

Buscar colores de la luz con un CD.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 786
"Elisa Banegas". Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 326
"Gobernador Deolindo Felipe Bittel". Chaco.



Cajitas caladas con celofán para proyectar en la pared junto con juguetes de la sala¹⁹.



¹⁹ <https://ar.pinterest.com/pin/577234877210546855/>

Contextualización del Proyecto “Mi sombra le gana a la tuya” de acuerdo con las creencias de la comunidad Mocoví

Escuela de Educación Primaria N° 1055 “Cándido Solís”,
Villa Ángela, Chaco

En la escuela N° 1055 conviven niños criollos y de la comunidad mocoví. Cuenta con dos salas de Nivel Inicial, en cada una de las cuales trabaja una pareja pedagógica: la maestra Silvia Sclipa y la auxiliar docente aborigen -ADA- Lorena Villanueva en la sala de 3 y 4 años, y la maestra Marisa Valverde y Cintia Sosa, ADA, en la sala de 5. Las cuatro brindaron su testimonio en una jornada presencial de formación en noviembre de 2017 en Roque Sáenz Peña, Chaco.

A la hora de comenzar con el proyecto “Mi sombra le gana a la tuya” les pareció necesario consultar a la comunidad.

“Le pregunté primero a mi abuela, pero mi abuela decía que no se podía jugar con la sombra, porque si yo juego con mi sombra dentro de tres días muero o sino entra el diablo hacia mi alma.” (ADA Lorena).

Ante la imposibilidad de jugar con sombras de personas, Silvia le pidió a Lorena que indagara si podían hacerlo con las sombras de los objetos, pero la respuesta también fue negativa:

“Yo le pregunté a mi abuela ¿por qué no se puede jugar con la sombra? No me dio mucha más explicación, lo único que me dijo: con la sombra no, ¿vos querés jugar con la sombra?, bueno jugate tu propia sombra pero con los nenes no.” (ADA Lorena)

Según las maestras el trabajo en las salas se define en la pareja pedagógica, pero también atendiendo a las particularidades de la comunidad:

“(...) es una cosmovisión muy distinta la cultura mocoví (...). Trabajamos en parejas pedagógicas y (...) ellas no son meras traductoras de nuestros alumnos, sino que también tenemos que trabajar cada temática que nos proponen, cada tema que vamos a abordar también preguntarles a ellas y trabajar conjuntamente (...)”

“Se trabaja mucho con las familias también (...) se convoca al adulto de la comunidad, ancianos que para ellos son palabra sagrada. Y los ancianos, yo aprendí en este tiempo que (...) si ellos te dicen sí es sí. Entonces si con las sombras es no, entonces es no, respetemos y busquemos si podemos adaptar el proyecto y bueno eso intentamos hacer” (Maestra Marisa).

Al tener que descartar la temática de las sombras optaron por otras propuestas: jugaron con la luz.

“Con la luz del sol y ellos decían la luz que nos ilumina (...) afuera Lorena proyectó el CD sobre su mano y ahí donde se proyectó bien el arco iris y ellos ahí pudieron hacer su propia experiencia y (...) decían: ‘arco iris, muchos colores’, nombraban los colores. Fue una experiencia muy linda, la pasamos rebién y bueno desde ese lado (...) lo tomamos” (Maestra Silvia).

“(...) con las lupas también trabajamos. Las lupas de colores con el papel celofán de colores que también fueron afuera a ver como se proyectaban los colores, eso también les gustó” (Maestra Silvia).



En la sala de 5 además tomaron una leyenda escrita por Gustavo Roldan (escritor chaqueño, 1935 – 2012) “El origen del mundo” (Ed. Artemisa, 2012):

“Decía que primero se creó la noche y después el día” (ADA Cintia).

“Es una historia muy bonita que cuenta (...) cómo se crearon los colores, la tierra, el agua. Se hizo la reconstrucción del texto en palabras de ellos y bueno ahí es donde yo necesito ayuda, (...) yo tengo que escribir tierra, pero ella (ADA) es la que sabe cómo se escribe en la lengua (...)” (Maestra Marisa).

“(...) tiene una hermosa imagen que parece una persona oscura abriendo su mano y sale la luz. Entonces tomamos con ellos los colores de la noche, los colores del día y no trabajamos la sombra. Lo que tomamos fue el contorno de las figuras de ellos acostados en afiches y en distintas posiciones, quedaron expuestas en las salas, no tienen ni siquiera los cartelitos de sus nombres pero ellos saben quién es uno, quien es otro y los ven ahí todo el tiempo. Hicimos actividades grafico-plásticas también alusivas a los colores de la luz y los colores de la oscuridad, los colores fríos y los colores cálidos” (Maestra Marisa).



Lupas de colores con papel celofán para mirar a través de ellas o hacer pasar la luz.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 320 "José Manuel Ledesma". Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 487 "Paraje Las víboras". Chaco.

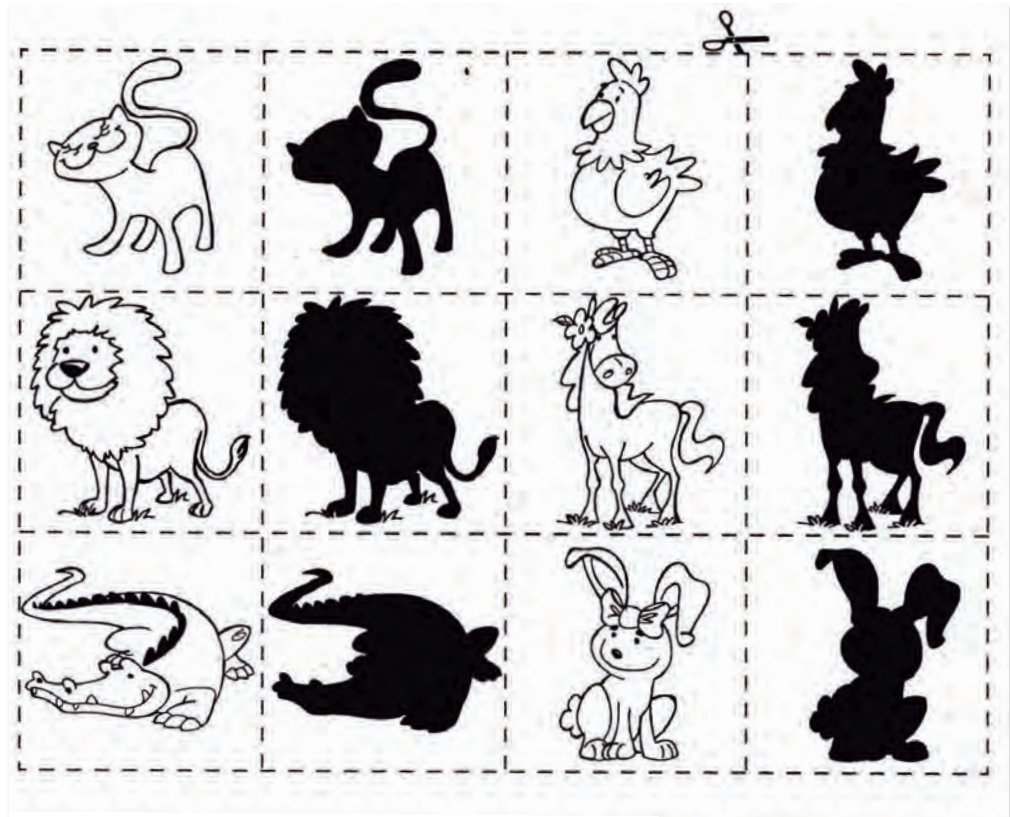


Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 487 "Paraje Las víboras". Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 1055 "Cándido Solís". Chaco.

En la Web, encontrarán diferentes posibilidades para construir memotest de sombras. Es un juego sencillo que puede jugarse en forma individual, en parejas, etcétera, y permite que niños de diferentes edades jueguen juntos variando la estructura superficial (imágenes y cantidad de fichas. Cfr. Cuadernos 4 y 8).



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 1055 "Cándido Solís". Chaco.

■ Los tipos de actividades: expresivas y de comunicación.

Aquí tenemos una variedad de propuestas. En nuestro caso, solo pusimos algunas. En función de los grupos, cada docente puede imaginar otras, siempre bajo el principio de cuidar que no se tensione la actividad en función del tema.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 581, "Estanislao del Campo". Chaco.



Ubicamos objetos frente a la luz y los dibujamos con marcadores.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 847
"Juan Gregorio Las Heras". Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 418 "Niño Mocoví". Chaco.

Inventamos formas con nuestras sombras.



Un cocodrilo. Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 786 "Elisa Banegas". Chaco.



Una paloma. Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N°124. "Silverio Guzmán". Chaco.

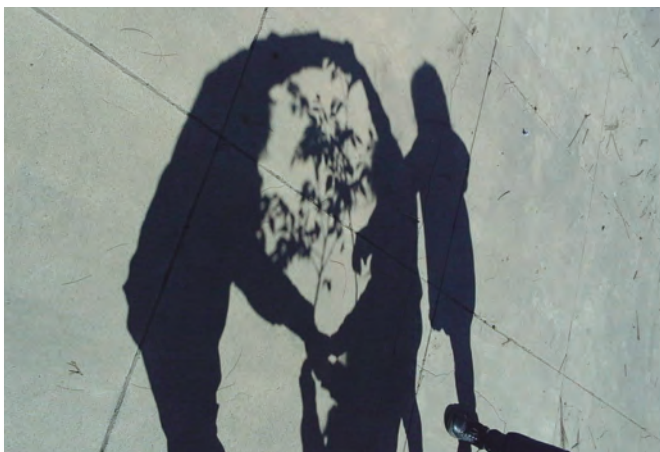


Las patas de un dinosaurio. Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 786 "Elisa Banegas". Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 301 "Nicolas Ferenczy". Chaco.

Capturar sombras y sombras con objetos.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 522
"San Roque González de la Santa Cruz". Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 444 "Carlos A. Díaz". Chaco.



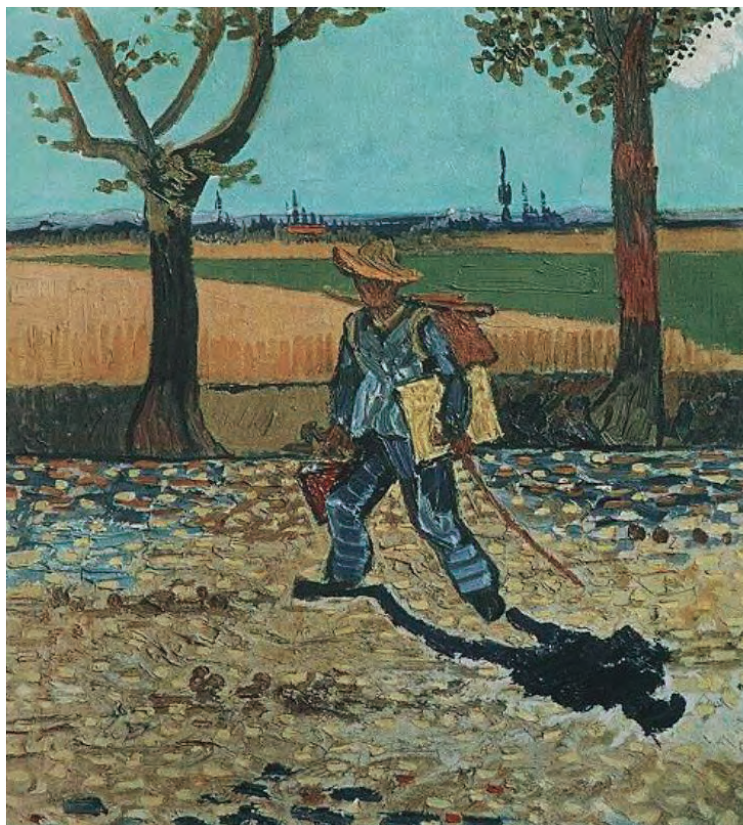
EEP N° 581. "Estanislao del Campo".
Chaco.

- También, la apreciación de obras de arte es un punto de partida para desnaturalizar y descubrir formas de representación nuevas. En el caso de este proyecto, elegimos tres:



“El banco del jardín”, del Ernesto de la Cárcova²⁰.

En este caso, no es la sombra sino la luz que se representa a través de los barrotes de la galería.



“El pintor en camino al trabajo”, de Vincent van Gogh²¹.

Una sombra nítida del caminante.

²⁰ <https://www.educ.ar/recursos/131291/ernesto-de-la-carcova-el-banco-del-jardin>

²¹ <https://www.vangoghgallery.com/es/catalogo/pinturas/374/El-pintor-en-camino-al-trabajo.html>



“La mujer con sombrilla”, de Claude Monet²².

Sombras difusas en el pasto.

- **Los tipos de actividades de alfabetización en sentido amplio:** durante el proyecto escribimos nuestras ideas, las preguntas y las respuestas que van surgiendo, elaboramos carteleros con la información, armamos un instructivo para las familias, contamos cuentos, etcétera.

También aprendemos en forma sencilla y práctica algunas propiedades de la luz. En “1, 2, 3 ¡A descubrir! - Jugando con luces y sombras”, del canal Pakapaka (disponible en https://youtu.be/icstB_kjZxo), se presentan diferentes formas de jugar con la luz y la sombra y se dan explicaciones sencillas.

La construcción del reloj de sol nos permite sistematizar en una producción todo lo aprendido sobre la sombra, la posición de la luz, etcétera, a la vez que dejar “testimonio”, en la escuela y en las casas, de estos nuevos conocimientos. En este sentido, de acuerdo con la edad de los niños, se podrá ahondar más en la historia del reloj de sol, el modo en que los hombres lo utilizaron para medir el tiempo, los diferentes tipos de relojes de sol (verticales, horizontales), etcétera. Lo importante es poder construir con los niños un artefacto que -sin la precisión absoluta de un reloj- sea útil como memoria de lo trabajado. Aquí también contamos con la sabiduría de la comunidad que cuenta con diferentes recursos para conocer, precisar, definir las horas del día. Involucrar a las familias, a los niños de primaria puede ser un desafío interesante como modo de cerrar el proyecto.

²² <https://www.pinterest.es/pin/849210073458726942/visual-search/?x=8&y=8&w=272&h=338>

Encontrarán algunas sugerencias sobre cómo armar el reloj de sol en estas páginas:

<https://explorable.com/es/reloj-de-sol>

<https://www.youtube.com/watch?v=DCSON8Jyqfc>

La TRAMA

El número de niños que asiste	<ul style="list-style-type: none"> ■ 1 a 5. ■ 6 a 10. ■ 11 y más.
La edad que tienen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sala homogénea (misma edad). ■ Salas multiedad (3, 4 y 5 años). ■ Salas binivel (5 y primer ciclo).
La disponibilidad cotidiana del maestro	<ul style="list-style-type: none"> ■ Maestro asiste todos los días. ■ Maestro itinerante (2 o 3 veces por semana).

Cada maestro podrá mirar este proyecto desde su propia realidad cotidiana y podrá, a partir de esa realidad, operar las adecuaciones necesarias para que las propuestas resulten lo más enriquecedoras posible.

Según cómo esté conformada su sala, podrá organizar las propuestas en grupos, según las posibilidades que brindan de ser realizadas en:

- grupos pequeños,
- grupos de edades heterogéneas,
- grupos de niños de la misma edad,
- el niño solo, si es que algunos días queda esperando a hermanos mayores,
- con colaboración de niños de la primaria,
- el grupo en forma conjunta,
- grupos con tareas diferenciadas de manera simultánea (multitarea),
- tareas que puedan realizarse en las casas, en el caso de que hubiera un maestro itinerante.

De este modo, la propuesta de enseñanza asumirá un desarrollo contextualizado a las realidades particulares, ajustado a los intereses de los niños, potencialmente enriquecedor para cada uno de ellos, independientemente de las configuraciones particulares de cada sala. Es un enorme desafío, pero creemos que vale la pena recorrer los caminos de la complejidad, porque es allí donde reside la potencia de la propuesta de enseñanza.

Como ya señalamos, cada día debe haber:

- actividades centradas en el maestro;
- actividades centradas en los niños, en las que cada uno elige (multitarea o juego en rincones);
- actividades que se repiten sin indicación del maestro (por ej., llevar al patio algún objeto o continuar jugando con una propuesta).

Para que esto sea posible, los materiales tienen que estar disponibles, organizados y -de ser necesario- ofreciendo la oportunidad para que se los lleven a sus casas y los vuelvan a traer (por ej., las lupas de papel celofán, recortes de papel celofán para intervenir las ventanas de sus casas, las cajas del teatro de sombras, etc.). Aquí, las familias, los hermanos mayores que seguramente cuentan con mucha experiencia sobre la luz y la sombra, son informantes y colaboradores clave en el desarrollo del proyecto.

Cerramos este proyecto con una poesía:

Mi sombra me sigue,
mi sombra me atrapa,
mi sombra se encoge,
mi sombra se alarga,

me imita y se esfuma,
se dobla y se agranda
y baja cuando subo
y sube cuando bajo

y sin ningún trabajo
es dinosaurio o nube,
es gigante o enano
y está donde ya estuve.

Sombra que prolongas
la noche en el día,
ahí donde te pongas
eres mi otra y la misma,

sombra que asombras
bajo sombrero o sombrilla,
dime en silencio, hermana,
dime, ¿por qué no brillas?

Edgar Allan García

(<https://salaamarilla2009.blogspot.com.ar/2014/01/experiencias-con-la-luz-y-la-sombra.html>)

3. Proyecto “El vendedor ambulante: de compras y vendedores”

Vamos a pensar ahora nuestro segundo proyecto.

Este nuevo título nos abre un campo de contenidos y saberes totalmente diferente al que configura la propuesta anterior. La posibilidad de alternancia entre unos y otros resulta enriquecedora en tanto nos va permitiendo realizar indagaciones diversas sobre campos de saberes diferentes, que posibilitan además la presencia de tipos de actividades variadas, garantizando, a medida que vamos desarrollando la propuesta anual, la presencia de todos los abordajes posibles de contenidos.

Aquí estamos, entonces, frente a una indagación que se abre al campo de lo social. En *Las aventuras de Anita* (Diuk, B.; Borzone de Manrique, A.; Rosemberg, C., 2004), págs. 17-18, encontramos el siguiente relato:

Relato “El ambulante”

Al día siguiente, Ana estaba en el comedor, donde todos desayunaban y se calentaban con las brasas. De pronto, oyó el ladrido de los perros y vio que por el río venía alguien a caballo.

La abuela señala y dice que es el vecino que lleva a vender un cabrito.

Abuela: hoy llega el ambulante. Dicen que es un ambulante muy lindo, trae de todo: gaseosa, pasto, verdura. Más tarde vamos a ir.

Anita: por el río vamos, yo quiero ir...

Ana y su abuela van a la Rinconada, donde para el ambulante. Sobre los estantes de su camioneta estaba la mercadería.

Mientras la abuela miraba todo y buscaba harina, Ana le contó al ambulante que se rompió el pantalón el día en que un puma se llevó su cabrito...

La necesidad de abastecerse de productos o vender lo que se produce (artesanía, productos agropecuarios, etc.) nos enfrenta a tres realidades cercanas a los niños, pero muy diversas en función de la cercanía a los centros urbanos y los modos de producción:

- La producción: artesanías, productos agropecuarios, conservas.
- La venta: de sus productos.
- La compra de otros productos necesarios (almacén, ropa, etc.).

Como señalamos en el capítulo 1, la escuela abre horizontes. En este sentido, parte de lo cotidiano, pero expande el contenido y les permite a los niños pensar en otros modos posibles de configurar la realidad. Por otra parte, el desafío de este proyecto -como el desafío en cualquier proyecto en el que las actividades están centrada en la búsqueda de información- consistirá en cómo sostener en paralelo propuestas que les permitan a los niños grados de autonomía para continuar interesados en el tema en su hogar, cuando quedan solos en la escuela o participan de actividades en las salas de la escuela primaria.

En este ejemplo, podemos incluir, a los temas trabajados, la posibilidad de iniciar una pequeña producción de algunos objetos que sea factible ofrecer en los puestos de la ruta, en una feria de productores para las familias, etcétera.

a. ¿Por dónde empezamos?

Podemos formularle a este tema preguntas, como por ejemplo:

- *¿Dónde compramos lo que necesitamos para vivir? ¿Qué formas diferentes hay de vender y comprar productos? El pago con dinero, el trueque de productos.*
- *Las ferias de productores, el almacén de campo, la proveeduría, el negocio de mi vecino, los puestos en la ruta, el vendedor ambulante.*
- *El vendedor ambulante: ¿de dónde viene? ¿A dónde va? ¿De dónde trae los productos que ofrece? ¿Cómo los traslada?*
- *¿Qué recorrido realiza un producto hasta llegar a manos del vendedor ambulante?*
- *La feria de productores: ¿quiénes venden allí? ¿De dónde sacan los productos que venden? ¿Cómo los trasladan hasta la feria?*
- *¿Cómo se compra y se vende en las grandes ciudades? Los negocios, los supermercados.*
- *El transporte de alimentos.*

b. Pensar desde los tipos de actividades

Juego

- **Juego dramático**
 - Jugamos al vendedor ambulante que vende casa por casa.
 - Jugamos a la feria: los puestos, los vendedores, los productos.
 - Armamos una maqueta de la feria y jugamos con muñecos.
 - Construimos un escenario en bloques cajas y elementos de la naturaleza: jugamos con muñecos.
 - Armamos una mini feria en el patio: vendemos collares, trenzados, pancitos, productos varios elaborados por los niños.
 - Armamos el almacén de campo.

Alfabetización temprana

■ Lecturas posibles

- Relato de “El ambulante” en Las aventuras de Anita (Diuk, B.; Borzone de Manrique, A.; Rosemberg, C., 2004).
- “El vendedor de gorras”, de Elsa Bornemann (<http://ateneodelainfancia.org.ar/uploads/elvendedordegorras.pdf>).
- “El vendedor de sueños”, de María Elena Walsh (<http://ruidodemagia.blogspot.com.ar/2006/09/el-vendedor-de-sueos-de-mara-elena.html>).

Lenguajes expresivos

- **Apreciación de obras de arte:** Cómo retratan los pintores a los vendedores ambulantes.



“La feria de Simoca”, de Alfredo Gramajo Gutiérrez²³.

²³ Museo Benito Quinquela Martín: <http://www.buenosaires.gob.ar/museoquinquelamartin/colecciones/artistas>.



“Regreso de la pesca en Boulogne”, de Jules Adler²⁴.



“La vendedora de frutas”, de Vincenzo Campi²⁵.

²⁴ <https://www.bellasartes.gov.ar/img/coleccion/obra/alta/6476.jpg>

²⁵ <http://es.wahooart.com/@/8Y34N8-Vincenzo-Campi-Vendedor-De-Frutas>



"The Village vendedor ambulante", de Louis Comfort Tiffany²⁶.

- **Producción de obras de arte:** Cómo los retratamos nosotros.
 - Pintamos con témpera, con acuarela, dibujamos con crayones escenas de ferias.
 - Dibujamos y pintamos diferentes vendedores ofreciendo sus productos. Armamos un "mural" con todos los vendedores.
 - Armamos escenas en tres dimensiones adentro de cajas de zapatos: pintamos los fondos, dibujamos a los vendedores, los recortamos y les pegamos corchos para poder pararlos en la escena.

Ambiente social

- **El vendedor ambulante**
 - Preguntamos a las familias cómo se proveen de los alimentos y otros productos necesarios.
 - Consultamos en la escuela dónde compran los elementos que se requieren para la tarea diaria.
 - Consultamos en la cocina cómo consiguen los alimentos que preparan en la escuela.
 - Hacemos carteleras en las que vamos registrando la información.
 - Invitamos a algún familiar productor para que nos cuente cómo produce y cómo vende lo que produce.
 - Vamos al kiosco, al almacén de campo o al comercio que tengamos más cercano, si es que lo hay.
 - Si hay feria y los niños concurren con las familias, elaboramos una guía entre todos para que cada uno observe mientras acompaña a su familia. Se arma un cuadernillo con algunas hojas para que lleven y puedan registrar/dibujar lo que ven.
 - Cada uno puede llevar una pregunta para averiguar todo lo posible acerca de aquello que se indaga.

²⁶ <http://es.wahooart.com/@/8YE7T2-Louis-Comfort-Tiffany-The-Village-vendedor-ambulante>

- ¿Tenemos acceso a un vendedor ambulante? Lo invitamos a la sala.
- Miramos imágenes de vendedores ambulantes: ¿qué venden?, ¿cómo lo trasladan?, ¿a quiénes les venden?
- **La feria de productores y los puestos en la ruta**
 - Indagamos acerca de los productos y los productores: ¿qué producen?, ¿cómo los producen?, ¿cómo los trasladan?, ¿dónde los venden?
 - Diferenciamos productos artesanales, productos del trabajo de la tierra, productos elaborados (conservas, dulces, etc.).
 - ¿Quiénes participan de la feria de productores? ¿Cómo se organiza esta? ¿Qué se vende y qué se compra allí? ¿Cómo se paga?
 - Los puestos en la ruta: ¿qué venden?, ¿cómo arman los puestos?, ¿quiénes les compran?



Puesto callejero en Roque Sáenz Peña, Chaco.



Venta de artesanías en quebracho a la vera de la ruta en Machagai, Chaco.



Puesto de instrumentos folklóricos. Cuzco, Perú.



Vendedor de sombreros. San Miguel de Allende, México.



“Manisero”, vendedor ambulante de maní. Foto histórica, Ciudad de Buenos Aires, 1920.



Productores de la Feria “Frutos de la Tierra y el Río” de San Pedro, Buenos Aires, vendiendo sus productos.



Vendedor ambulante de pescado, barrio Las Flores, Vte. López, Buenos Aires.
Foto del taller de fotografía de niños y adolescentes “¿Cómo la ves?”



Vendedor de chipá, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



Cocción y venta de tortillas en puesto callejero.



Puesto de artesanías en Tilcara, Jujuy.

c. Posible organización de las propuestas

Vamos a organizar ahora las actividades planteadas en un orden posible. No las presentaremos en un cronograma sino simplemente en un listado de propuestas a desarrollar por semana. Agregamos algunas breves consideraciones y sugerencias para algunas de las propuestas.

Si bien están numeradas, la organización no responde en todos los casos a una lógica de complejidad creciente, lo que significa que hay actividades que pueden presentarse en cualquier orden sin que esto altere u obstaculice las posibilidades de abordaje por parte de los niños, de los saberes implicados en las propuestas.

Sin embargo, es muy importante considerar que en algunos casos resulta imprescindible respetar el orden de presentación de cada propuesta para permitir una aproximación paulatina y secuenciada de los contenidos.

Semana 1

Esta será la semana de apertura del proyecto con lo cual es importante que la temática logre instalarse en la sala como una cuestión de interés para todos.

También sería interesante que, en el transcurso de la semana, se dé inicio a la elaboración de algunos productos a los fines de intentar comercializarlos en los puestos de la ruta o entre las propias familias. Estos productos podrían realizarse prioritariamente en los momentos de multitarea o juego trabajo.

Partimos de algunas de las preguntas orientadoras:

- ¿Dónde compramos lo que necesitamos para vivir? ¿Qué formas diferentes hay de vender y comprar productos? El pago con dinero, el trueque de productos.
- Las ferias de productores, el almacén de campo, la proveeduría, el negocio de mi vecino, el vendedor ambulante.
- Nuestra propia producción: ¿qué podemos producir para vender?

Propuestas	Les sugerimos...	Les recordamos...
<p>Actividad 1 Lectura del relato del vendedor ambulante.</p> <p>Un ejemplo, puede ser tomado de Las aventuras de Anita (Diuk, B.; Borzone de Manrique, A.; Rosemberg, C., 2004) (cfr. Anexo)</p>	<p>Generar un clima propicio para la lectura, de calma y escucha.</p> <p>Evitar hacer una “evaluación” posterior a la lectura a través de preguntas.</p> <p>Orientar la conversación posterior, a las propias experiencias de los niños centrándose en aquello que el relato despierta en cada uno.</p>	<p>Es importante que la lectura sea expresiva y abra al diálogo acerca de las propias experiencias.</p>
<p>Actividad 2 Conversamos acerca de la compra y venta de productos.</p> <p>Preguntamos a las familias cómo se proveen de los alimentos y otros productos necesarios: elaboramos un breve cuestionario por escrito para que los niños indaguen en las casas.</p>	<p>Que las conversaciones no se extiendan demasiado en el tiempo.</p> <p>La conversación puede estar acompañada de imágenes que ilustren aquello que se está trabajando.</p> <p>Considerar que no en todas las familias el registro escrito será accesible con lo cual es importante que los niños se lleven en sus mentes alguna pregunta para conversar con sus familias acerca del tema.</p>	<p>Los niños pequeños tienen un período de atención no demasiado extenso.</p> <p>Es interesante que quede registro de lo que se va conversando. El docente puede ir tomando nota de lo que surge en las conversaciones.</p> <p>Es interesante que la sala se vaya poblando de imágenes y producciones ligadas a las temáticas que se están trabajando.</p>
<p>Actividad 3 Jugamos a los vendedores ambulantes.</p>	<p>Es importante organizar el escenario del juego de modo de garantizar la diferenciación y la interacción de roles: en este caso, podrían armarse 2 o 3 casas en las que habitan familias y 2 o 3 vendedores que circulen por las casas ofreciendo sus productos.</p>	<p>Resulta fundamental el armado de varios escenarios que diversifiquen los roles²⁷.</p>
<p>Actividad 4 Compartimos la información aportada por las familias: la leemos o les damos la palabra a los niños para que compartan la información.</p> <p>Actividad 5 Salimos de recorrida para averiguar cómo se provee la escuela de los elementos necesarios.</p>	<p>Dejar registro de lo que aportan las familias pegando las respuestas si es que fueron por escrito, o escribiendo las palabras de los niños cuando realizan su relato.</p> <p>En la recorrida, llevar preguntas escritas para realizar a los interlocutores de modo de valorar el recurso de la escritura como modo de conservar en la memoria lo que se va a preguntar.</p> <p>Se puede consultar a los que preparan los alimentos en la cocina de la escuela, otros maestros, los chicos de la primaria, etcétera.</p>	<p>Es muy importante garantizar que todo aquel niño que buscó información la pueda compartir.</p> <p>A veces, a algunos les resulta difícil hablar frente a todo el grupo, la docente tendrá que encontrar la manera de abrir un espacio para lo que ese niño aporte quede representado.</p>

²⁷ Véase Cuaderno Nº 7 *Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos* de la Serie “El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza”. Sarlé, P. Rodríguez Saénz, I. Rodríguez, E. 2014. Buenos Aires: OEI - UNICEF.

Propuestas	Les sugerimos...	Les recordamos...
Actividad 6 Cómo retratan los pintores a los vendedores ambulantes: observamos obras de arte de diferentes artistas.	Las propuestas de apreciación requieren de una intervención importante del maestro que pregunta, hace observaciones, muestra aspectos no tan visibles, orienta la mirada de los niños.	Las imágenes van enriqueciendo las paredes de la sala y tiñen la vida cotidiana. A estas obras se van a sumar las propias producciones de los niños.
Actividad 7 Dibujamos vendedores ambulantes.	A la hora de la producción es importante pensar los materiales que se ofrecerán de modo que sean los adecuados.	Es importante que las obras de los niños queden expuestas en la sala.

Como en el ejemplo del proyecto anterior (“Mi sombra le gana a la tuya...”), a estas actividades se suman las propuestas de multitarea y juego en rincones que trataremos al finalizar y la lectura de cuentos, poesías, trabalenguas, canciones que enriquecen el repertorio y proponemos que se realicen todos los días, en algún momento de la jornada.

Semana 2

Algunas de las preguntas orientadoras:

- El vendedor ambulante: ¿de dónde viene? ¿A dónde va? ¿De dónde trae los productos que ofrece? ¿Cómo los traslada?
- ¿Qué recorrido realiza un producto hasta llegar a manos de vendedor ambulante?

Propuestas	Les sugerimos...	Les recordamos...
Actividad 8 “El vendedor de gorras”, de Elsa Bornemann.	La lectura, en este caso de un cuento, requiere de un clima apacible de escucha y disfrute.	
Actividad 9 ¿Tenemos acceso a un vendedor ambulante? Lo invitamos a la sala. Miramos imágenes de vendedores ambulantes: ¿qué venden?, ¿cómo lo trasladan?, ¿a quiénes les venden?	Es de gran valor el aporte que puedan realizar los informantes, por lo cual es importante generar un espacio de preguntas que facilite el aporte de información.	Es importante registrar lo que va diciendo por escrito, para poder recuperarlo y seguir trabajando sobre ello.

Propuestas	Les sugerimos...	Les recordamos...
<p>Actividad 10 Juego dramático grupal Volvemos a jugar a los vendedores ambulantes.</p>	<p>El juego dramático se propone de la misma forma que en la semana anterior. Pueden variar los objetos que se venden e incluir la “oferta” de los productos por parte de los vendedores.</p>	<p>Pueden incluirse diferentes formas de llevar los objetos (a partir de la información trabajada en la actividad anterior).</p>
<p>Actividad 11 Dibujamos y pintamos diferentes vendedores ofreciendo sus productos. Armamos un “mural” con todos los vendedores.</p>	<p>Cuando proponemos que cada niño elabore algo que luego integrará una obra común es importante que el niño lo sepa, conozca el producto final al que quieren arribar.</p>	<p>Es bueno en estos casos dar alguna pauta para el trabajo como, por ejemplo, reducir el tamaño de la hoja, sugerir que la figura la ocupe en su totalidad, avisar que luego serán recortadas, etcétera.</p>
<p>Actividad 12 Armamos una cartelera con toda la información sobre los vendedores ambulantes para exponer y contarles a las familias y el resto de la escuela.</p>	<p>La confección de carteleras apunta a una doble intencionalidad: por un lado, ir conservando la información que se consigue y trabajar por lo tanto el valor del registro escrito en la memoria colectiva.</p> <p>Por otro lado, lo hace comunicable a los demás y permite hacerlos participar del proyecto y tenerlos al tanto de lo que se está trabajando.</p>	<p>Valorar todo lo que cada niño aporta, mostrar todo lo que mandan las familias; escribir lo que dicen, lo que piensan, lo que sienten...</p>
<p>Actividad 13 Preparamos elementos para jugar a la feria: collares con elementos de la naturaleza, algunos productos con papel y cinta. Y jugamos a la feria: armamos puestos con mesas y diferentes productos.</p>	<p>La preparación de elementos para jugar se constituye en una buena oportunidad para trabajar en formato de multitarea, en el que cada subgrupo se ocupa de producir algo en particular que luego utilizarán entre todos.</p>	<p>Es importante que la preparación no lleve toda la jornada, sino que facilite el juego. Puede ser que los niños “jueguen” espontáneamente mientras preparan los diferentes objetos. Esto va preparando el momento lúdico.</p>
<p>Actividad 14 ¿Hay feria este fin de semana? Armamos una guía de observación para que cada uno, cuando acompañe a su familia, vaya registrando información interesante.</p>	<p>¿Qué miramos en la feria? ¿Quiénes venden? ¿Qué venden? ¿Cómo arman los puestos? ¿Quiénes compran? ¿Con qué pagan?</p>	

Continúa en página siguiente.

Propuestas	Les sugerimos...	Les recordamos...
<p>Actividad 15 Cada uno se arma un cuadernillo con algunas hojas para llevar a la feria y registrar/dibujar lo que ven.</p> <p>Actividad 16 Poesía "El vendedor de sueños", de María Elena Walsh.</p>	<p>El cuadernillo puede estar armado con dos hojas dobladas y abrochadas. Ellos podrían ponerle su nombre y dibujar algo a modo de tapa. Si fuese posible, atarle un lápiz a cada uno de modo que tengan con qué registrar.</p>	

Semana 3

Algunas preguntas orientadoras:

- La feria de productores: ¿quiénes venden en la feria? ¿De dónde sacan los productos que venden? ¿Cómo los trasladan hasta la feria?
- ¿Cómo se compra y se vende en las grandes ciudades? Los negocios, los supermercados.
- El transporte de alimentos.

Propuestas	Les sugerimos...	Les recordamos...
<p>Actividad 17 Vamos al kiosco, al almacén de campo, al puesto de la ruta o al comercio que tengamos más cercano, si es que lo hay.</p>	<p>Si no se cuenta con un comercio aunque sea muy menor en la zona, tal vez se pueda concurrir a la casa de algún productor que cultive algo para vender, produzca alguna artesanía, fabrique dulce para vender en la feria.</p>	
<p>Actividad 18, parte 1 Armamos escenas en tres dimensiones adentro de cajas: 1) Pintamos los fondos.</p>	<p>La idea es construir pequeños escenarios en los que se pueda jugar con los personajes creados. También podría ser una maqueta.</p>	<p>A partir de esta actividad, estamos comenzando a sistematizar lo aprendido.</p>
<p>Actividad 18, parte 2 Continuamos con las cajas: 2) Dibujamos a los vendedores y los recortamos. 3) Les pegamos corchos para poder pararlos en la escena.</p>	<p>Los vendedores pueden dibujarse en papel luego recortarse y pegarse en rollos de cartón de modo de que puedan pararse.</p>	

Propuestas	Les sugerimos...	Les recordamos...
<p>Actividad 19 Invitamos a algún familiar productor para que nos cuente cómo produce y cómo vende lo que produce.</p>	<p>Anticipamos preguntas para hacerle y registramos lo que nos dice.</p>	
<p>Actividad 20 Volvemos a jugar a la feria en el patio: vendemos collares, trenzados, pancitos, productos varios elaborados por los niños.</p>	<p>Se utilizan los materiales ya elaborados más otros que se puedan armar para dar continuidad al juego.</p>	
<p>Actividad 21 Invitamos a la comunidad para mostrarles todo lo que trabajamos: carteleras, escenarios, maquetas, obras de artes, testimonios.</p>	<p>A lo largo del desarrollo de todo el proyecto es necesario ir documentando lo trabajado de modo de poder cerrarlo haciendo partícipes a las familias.</p>	

Esta serie de actividades se complementa con propuestas de multitarea y de juego en rincones en las que por grupos se trabaja retomando actividades ya realizadas.

Posibles propuestas para el juego en rincones y la multitarea

Tal como planteamos en el proyecto anterior, este tipo de organización nos permitirá por un lado ir retomando aspectos trabajados en el grupo total y profundizando su abordaje, al tiempo que genera espacios de elección y trabajo autónomo, que pueden desarrollarse en situaciones en las que los niños tienen acceso a la sala sin que la maestra esté presente, e incluso en su hogar con su familia.

Multitarea: Este tipo de organización del trabajo en la sala puede resultar muy productivo a la hora de encarar la elaboración de productos para tratar de vender, ya sea en algún puesto de la ruta cuyo vendedor quiera ayudar a la escuela, en la propia feria de productos que se organice con las familias, o en recorridas breves por las casas que pueden realizarse con la maestra o llevándose cada uno algo para ofrecer en su hogar y casa vecinas. Algunos ejemplos de propuestas:

- Multitarea 1: elaboración de muñecos de trapo, mini telares, móviles con elementos de la naturaleza.
- Multitarea 2: continuidad a los trabajos iniciados, tambor de juegos, decoración de CD para armar trompos y de latas para armar zancos.
- Multitarea 3: continuidad de los trabajos iniciados, enhebrados de collares y pulseras, espacio de lectura, espacio de juego con el tambor.
- Multitarea 4: elaboración de carteles anunciando los productos, carteles de precios (numéricos), carteles con dibujos de posibles productos de intercambio.

A continuación mostramos varios ejemplos.

Los muñecos pueden hacerse con medias viejas, rellenas con trapos o algodón. Los ponchitos y gorritos pueden ser retazos de telas cosidos o pegados.



<https://www.pinterest.es/pin/47498971039765246/>



<https://www.pinterest.es/pin/391531761326334795/?lp=true>

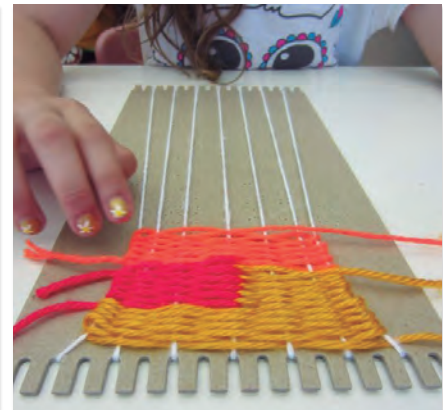


<https://www.pinterest.es/pin/431149364296947468/?lp=true>



<https://www.pinterest.es/pin/461056080587449568/?lp=true>

Los mini telares pueden realizarse tanto con hilos de colores como con elementos naturales. Pueden servir para decorar la sala, la escuela, los hogares.



<http://mamavahomeschooler.blogspot.com.ar/2016/04/arreglo-floral-al-estilo-waldorf-reto-1.html>

Los móviles con elementos naturales resultan interesantes para decorar distintos ambientes. Si bien el armado del móvil en sí es de mucha complejidad para los niños, la búsqueda, recolección, preparación, pintado de cada pieza puede resultar una tarea accesible para realizar en forma autónoma.



<https://es.pinterest.com/pin/185280972147268955/>



Los zancos pueden ser de latas decoradas por los niños y ensamblados por un adulto.



(Arriba) <https://es.pinterest.com/pin/445786063097041437/?lp=true>

(A la derecha) Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 75. Chaco.

La elaboración de juguetes puede ser una propuesta de mucho interés para los niños.



Ta-te-ti y dominó de piedras

Si todos saben que hay que encontrar piedras planas para pintar el dominó o fabricar un ta-te-ti, nos aseguramos de que cada niño traerá algunas en sus bolsillos.



<https://es.pinterest.com/pin/474426141987109386/>

Buscar ramas o piedras que puedan parecerse a algunos animales es un desafío interesante. Luego las pueden pintar y solo con detalles de ojos y dientes se transforman en animales para jugar.



(Arriba, izquierda y derecha, abajo izquierda) Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 418 "Niño Mocovi". Chaco.

<https://es.pinterest.com/pin/348958671100507051/>

- Juego en rincones: Cada una de las propuestas que se van desplegando puede tener una presencia en algunos de los rincones disponibles. Estas propuestas se agregan a la oferta habitual de trabajo en cada uno de ellos. Por ejemplo:
 - Rincón de dramatizaciones:
 - Jugamos a la feria, al puesto de la ruta, al vendedor ambulante.
 - Rincón de biblioteca:
 - Lectura de cuentos relacionados.
 - Miramos libros con imágenes de obras de arte.

- Rincón de ciencias:
 - Recolectamos ramas, piedras, frutos.
 - Clasificamos las piedras para los distintos juegos.
 - Buscamos formas de animales en las ramas.
- Rincón de arte:
 - Pintamos las fichas, las ramas, las piedras.
 - Dibujamos escenas relacionadas con el tema.
- Rincón de juegos tranquilos/madurez/juegos de mesa:
 - Jugamos con los juguetes fabricados: dominó, ta-te-ti... Sistematizamos y escribimos las reglas de cada juego para agregar un instructivo.

Volvemos a hacer el ejercicio para ver cómo se articula en nuestro tejido, la urdimbre y la trama.

La URDIMBRE

El tiempo disponible En nuestro caso, distribuimos las actividades en tres semanas, pero puede llevar más o menos tiempo, según cómo se expanda el tema.

Por ejemplo, comparar la venta ambulante con la venta en negocios o supermercados.

Probablemente, el tema tomará otro giro en tiempo y en riqueza de contenidos.

El espacio En este proyecto, es importante que la sala vaya cobrando vida a partir del registro de lo conversado (obras de arte, producciones de los chicos, registro escrito de las entrevistas, etcétera), para que se aprecien las producciones en la sala y en la escuela.

El ritmo cotidiano Dadas las características de este proyecto, es necesario cuidar que las actividades no estén centradas en la maestra, el diálogo y la obtención de información. Para esto resulta imprescindible sostener las propuestas de multitarea y juego en sectores de modo de garantizar los espacios de mayor autonomía.

Tipo de actividades Como señalamos, el juego dramático y las actividades de indagación del medio social tienen un espacio privilegiado, así como el registro de los diálogos, las entrevistas a informantes claves (familias, cocinera, vendedores, productores, etc.).

Quizás, en esta propuesta, la inclusión de otros proyectos paralelos (por ej., juegos tradicionales) puede enriquecer la diversidad y complementar la propuesta.

La TRAMA

El número de niños	Jugar a comprar y vender, dialogar sobre cómo conseguimos lo que necesitamos para vivir, tomar conciencia de la diversidad de oficios y ocupaciones, puede abordarse sin dificultad con grupos grandes o reducidos de niños.
La edad	Alfabetización temprana: La escritura de textos breves (por ejemplo, los productos que se venden, el “volante” que avisa cuándo llega el vendedor, etc.) pueden ser actividades que ocupen a los niños más grandes mientras que los pequeños registren a través del dibujo lo conversado.
La disponibilidad cotidiana del maestro	En esta unidad, es fundamental la indagación previa que puede realizar el maestro sobre las formas en que la comunidad se provee de lo necesario para la vida cotidiana. La riqueza de la información que cuente le va a permitir organizar las diferentes actividades y descubrir qué porciones de realidad necesita acercar a los niños (por ejemplo, si no existen negocios cercanos, buscar formas de acercar imágenes o pequeños videos que muestren otros modos de compra y venta; si las familias se trasladan en un momento del mes para concurrir a una feria y abastecerse; buscar estrategias para comprender qué diferencia existe entre ser productores, el lugar de la oferta de los productos).

Comprar y vender; descubrir cómo ofrecer nuestros productos; comprender la necesaria complementariedad entre los diferentes trabajos; en suma, mirar la realidad desde otros lugares es en definitiva lo que ofrecemos cada día a nuestros niños.

El vendedor de sueños (María Elena Walsh)

Vendo sueños con gusto a caramelo, países raros, lentas maravillas, ángeles que dan cine por el cielo, y relámpagos para pesadillas.	Sueños y sueños para todo gusto: cajas de azufre, paquetitos rojos. Lágrimas o canción, amor o susto para los niños que cierran los ojos.
Sueños como trapitos de colores, imágenes y muchas otras cosas. Algunos tienen pájaros y flores. Otros, infierno y brujas espantosas.	Llevo en mi cesta el mágico tesoro. ¡A ver quién me lo compra, quién me llama! Dejen afuera su moneda de oro, y mírenme pasar desde la cama.

4. Hacer experiencia con nuestra práctica

Algunas consideraciones finales

*“Yo voy soñando caminos
de la tarde. ¡Las colinas
doradas, los verdes pinos,
las polvorientas encinas!...
¿Adónde el camino irá?”*

Antonio Machado,
“Yo voy soñando caminos” (fragmento)

Estos dos proyectos que desplegamos son muy diferentes entre sí: “Mi sombra le gana a la tuya” es una propuesta centrada en la exploración y, por lo tanto, supone un protagonismo de los niños en la indagación, la formulación de preguntas, la puesta a prueba de experiencias, la exploración de objetos, que en el caso de “El vendedor ambulante: de compras y vendedores” no se genera. El conocimiento social requiere otro tipo de aproximación. Se necesitan informantes claves, un mediador que da información, genera propuestas, busca modos de acercar a los niños a una porción del mundo social al que no está tan acostumbrado.

Cuando el maestro piensa un proyecto para la escuela rural, debe contemplar que la aproximación al conocimiento por parte de los niños pueda darse a través de algunas actividades autónomas que le permitan moverse, continuar la tarea, más allá de la presencia constante del maestro o su asistencia continua a la escuela.

Los niños de la ruralidad muchas veces presentan una trayectoria escolar con características diferentes de las de los niños de zonas urbanas. Es decir, pueden:

- asistir a plurigrado de la primaria a cargo del docente de este nivel;
- concurrir diariamente a la escuela y con cierta frecuencia se encuentran con un docente de nivel itinerante;
- estar matriculados en una sala o escuela, pero no asistir diariamente.

Estas características ameritan que el maestro siempre prevea propuestas que puedan ser desarrolladas por los niños en forma autónoma, de manera de potenciar el tiempo que están en la escuela y aprovecharlo al máximo y en todos sus sentidos. Por otra parte, si la asistencia es discontinua, es importante lograr que en sus hogares se encuentren tan motivados, que algunas de las propuestas iniciadas en la sala puedan ser continuadas con sus familias. Carteleros, cuadernos de comunicaciones, diálogos informales con las familias, encuentros previos al inicio de los proyectos, objetos que van y vienen del hogar a la escuela, exposición de lo realizado con invitación a las familias y a los niños de la escuela primaria; todo suma para que la vida cotidiana se “tiña” de conocimientos nuevos.

Capítulo 4

Andando el camino



Andando el camino



“Recuerdo de mi infancia la alegría de medirme la edad en cada marzo. La tremenda ilusión con que veía crecer todos los años mis zapatos.

La fuga cotidiana y la paciencia de jugar con mi sombra a la escondida. El tiempo me trató con indulgencia, aún me asombro de cosas parecidas”.

Alberto Cortez,
“De mis recuerdos” (fragmento).

Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 124
“Silverio Guzmán”. Chaco.

Comenzamos este cuaderno planteándonos la utopía. La necesidad de volver a mirar a los niños que viven en nuestro vasto país y que, junto con sus familias, en sus comunidades, en contextos alejados, rurales, donde el agua se bombea del pozo y se cuida con esmero, el horno de barro en el patio cuida la brasa y cuece el pan; donde hay que cuidar de la helada, las plantas de nuestra huerta y el ritmo del día y la noche, el verano y el invierno van marcando los cambios en los trabajos y en la vida cotidiana.

Niños que viven a una gran distancia de la escuela y niños que tienen la escuela en medio de sus comunidades. Escuelas que se abren para las fiestas y acompañan el palpitar de cada celebración. Escuelas cotidianas que alimentan, cuidan, enseñan, buscan formas de facilitar y acompañar la trayectoria de niños que llegan con 3 o 4 años y se despiden entrada la adolescencia. Nuestras escuelas.



Escuela de la Isla Pando. Clorinda, Formosa.



Jardín de Infantes N° 934. Islas del Tigre, Buenos Aires.



Escuela N° 4824. Orán, Salta.



Escuela Mby Guaraní. Aristóbulo del Valle, Misiones.



Jardín de Infantes N° 913. Islas del Tigre, Buenos Aires.

Frente a esta diversidad de contextos, de posibilidades, niños, maestros:

- *¿Qué necesitaríamos tener siempre presente?*
- *¿Cómo ofrecer una educación de calidad, pertinente, oportuna, potente para los niños que se acercan cada día?*

Fuimos presentando algunas opciones. Queremos señalar ahora las que nos parecen imprescindibles de ser consideradas a la hora de planificar la tarea, nuestro proyecto, la oferta educativa que acercamos a los niños, el modo en que acompañamos su trayectoria escolar.

Señalamos cinco tareas irrenunciables:

- La diversidad de oportunidades para tratar contenidos equivalentes en forma progresiva.
- La propuesta de actividades simultáneas que permitan la elección del niño y la apropiación progresiva de los contenidos.
- La previsión de tareas que pueden ser realizadas por los niños en sus casas con algún miembro de su familia.
- La previsión de actividades que pueden facilitar la interacción con los niños de la escuela primaria.
- El seguimiento personal de cada niño.

Veamos cada una:

a. La diversidad de oportunidades para tratar contenidos equivalentes en forma progresiva

Las características de la ruralidad tornan discontinuo el modo en que los niños asisten. En algunos casos son pocos niños, en otros, las distancias, el clima dificultan la asistencia. Ante esto, la propuesta de enseñanza del maestro no se detiene. No hace esperar a los niños que asistieron porque sus compañeros no están. Por el contrario, continúa su planificación adaptando la actividad a los presentes (por ejemplo, si tenía previsto realizar una actividad de multitarea, probablemente deba decidir por menos tareas simultáneas). Esto no significa que deja de tener en cuenta a los que no asistieron, se adapta la propuesta a la realidad de cada día, siempre garantizando que esa jornada resulte productiva para los niños presentes. En el nivel inicial, el corazón de la enseñanza no está puesto en el contenido específico en sí mismo. Hablamos de contenidos equivalentes dado que lo esencial está centrado fundamentalmente en los modos de conocer, en las capacidades de resolver problemas, comunicarse con otros, expresar sus ideas y preferencias, realizar elecciones, comprender, interpretar, explorar lo cotidiano.

- el conocimiento de sí mismo y el encuentro con los otros;
- la utilización del conocimiento como herramienta para comprender y resolver problemas;
- la creatividad y la iniciativa;
- la expresión y la comunicación.

Por esto, al decidir los proyectos, las actividades, el maestro tiene que mirar cómo a lo largo del año va presentando propuestas que fortalezcan procesos de aprendizaje. En los ejemplos de proyectos que presentamos, quizás algún niño estuvo ausente el día en que leímos el cuento de Graciela Cabal, pero el cuento está disponible en la biblioteca, cada día se siguen contando cuentos y enriqueciendo el mundo imaginario a partir de múltiples oportunidades de disfrutar de la literatura.

Así como la semilla sigue creciendo más allá de que la veamos y no podemos interrumpir ese proceso, con la enseñanza sucede lo mismo. Si discontinuamos los contenidos “esperando” que el grupo esté completo, ¿qué sentido tiene, para el niño que asistió, su presencia en la sala?

b. La propuesta de actividades simultáneas

Una de las dificultades con las que nos enfrentamos en la ruralidad es el número de niños en la sala y la diversidad de edades. Por esto, propusimos como tipo de actividad principal, la **multitarea** y el **juego en rincones**. Ambos tipos de actividad, al organizar a los niños en pequeños grupos, en tareas por las que se sienten naturalmente atraídos, que además son conocidas pues ya se presentaron en forma grupal, les dan la posibilidad al maestro de acompañar con mayor privacidad a un grupo de niños o a un niño particular mientras los otros están ocupados en otras tareas pertinentes. Esto facilita que el maestro pueda organizar grupos homogéneos por edad según la necesidad del momento.

Por otra parte, es importante, en estas salas, apoyarse en la autonomía que los niños tienen en cuanto al cuidado de sí mismos, el conocimiento de las tareas y ocupaciones propias de su vida cotidiana (como cuidar las plantas, realizar pequeños encargos, explorar en ámbitos protegidos el crecimiento de animales pequeños, etc.). Estas ocupaciones pueden ser realizadas por los niños en forma individual en diferentes momentos del día. No es necesario que todos se ocupen al mismo tiempo de las mismas tareas. La organización de secretarios, responsables o encargados, la tarea de registro de actividades realizadas, la existencia de carteleras que recuerden lo que necesitamos atender, entre otras, facilitan estas propuestas.

En algunas salas, en ocasiones, asiste un niño toda la jornada. ¿Qué hace el maestro con ese niño? ¿Cómo se vincula? ¿Qué le ofrece? ¿Cómo facilita que todos los objetos y propuestas del jardín estén disponibles para que ese día no pase así nomás y se constituya en una oportunidad para el niño? Ciertamente, no estará todo el día “sobre” el niño pero eso tampoco significa dejarlo librado a su “suerte”. Cuando son “poquitos”, el silencio, el hacerse “par del niño”, la posibilidad de inventar algo nuevo para recibir a los compañeros en el marco del proyecto que estamos realizando, también debe ser anticipado por el maestro que conoce su realidad y sabe cuándo las condiciones climáticas impiden a los niños asistir en forma continua.

En otras actividades, será necesario que el maestro se siente con los niños a resolver la propuesta. Jugar con ellos “de verdad”, como experto jugador, enseña a jugar mucho mejor que recordarles las reglas del juego. Sentarse con un niño en la falda y contar un cuento mientras que otros están alrededor observando la situación; inclinarse y participar de una “merienda imaginaria” en el marco de un juego dramático, etcétera, son oportunidades únicas de compartir con los niños, mostrar nuestro interés por sus vidas; en suma, participar con ellos en la aventura de descubrir el mundo.



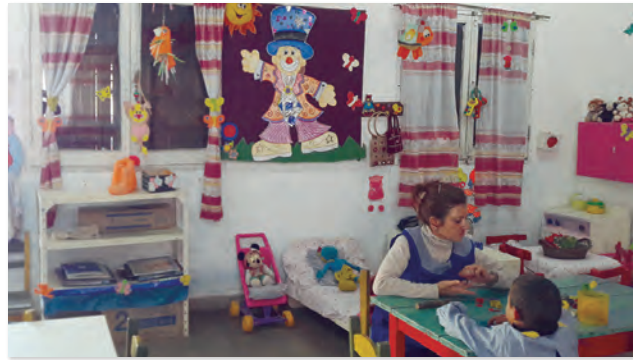
Jardín Comunitario Niño de Jesús.
La Matanza, Buenos Aires.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 726
"Pioneros del Palmar". Chaco.



Memotest de sonidos. Sala de Nivel Inicial anexa
a EEP N° 29. Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 143
"Maestro Victoriano J. Luna". Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 418
"Niño Mocoví". Chaco.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 326
"Gobernador Deolindo Bittel". Chaco.

c. La previsión de tareas para realizar en sus casas

En el capítulo 2, apoyándonos en la propuesta del cuaderno “Para aprender con la familia y en la escuela” (Ministerio de Educación de la Nación, 2016), señalamos la importancia de dar continuidad a lo que sucede en la escuela con propuestas que los niños puedan realizar en sus hogares, los días que no asisten al jardín. Por esto, junto con la planificación del proyecto, el maestro debería anticipar qué tareas, propuestas, materiales y juegos pueden ser compartidos con la familia en ese tiempo, cómo acercárselos y facilitar que los niños que se ausentan continúen aprendiendo.

Al visitar algunas escuelas, una dificultad que se señalaba era el analfabetismo funcional de las madres de familia o el desconocimiento del maestro de la lengua materna de los niños y sus familias. Aquí, el desafío es mayor pues facilitar la comunicación y la expresión, la posibilidad de enriquecer una alfabetización integral forma parte también de nuestra tarea.

- *¿Podríamos pensar en una biblioteca ambulante con libros de imágenes que puedan ser narrados por adultos y niños?*
- *¿Qué instrucciones –en texto y dibujo– podemos incluir en los juegos?*
- *¿Pueden las nuevas tecnologías –como son las pantallas del celular– acercarle a los niños que no vinieron, una imagen o un pequeño video de lo que hicimos?*

Las alternativas son variadas. La necesidad de anticipar, prever, buscar los medios está en el maestro. Probablemente una tarea más, pero una tarea ineludible y comprometida para con nuestros niños.



Jardín comunitario Sueño Azul. La Matanza, Buenos Aires.



Sala de Nivel Inicial anexa a EEP N° 143 "Maestro Victoriano Luna". Chaco.

d. La previsión de actividades para interactuar con la escuela primaria

Así como necesitamos anticipar cómo continuar la trayectoria escolar de los niños que asisten de forma discontinua en su hogar, muchas veces, los niños permanecen en la escuela cuando el maestro de jardín ya se retiró. Ya sea porque esperan a sus hermanos de primaria, porque el maestro asiste en forma discontinua o porque ese día faltó y no alcanzó a avisar.

- *¿Qué hacen los niños en ese tiempo? ¿Cómo se ocupan?*
- *¿Puede la sala permanecer abierta para que los niños utilicen responsablemente los objetos disponibles allí?*
- *¿Qué necesito anticiparle al maestro que va a contenerlos o al director de la escuela para que la permanencia en la escuela sea una oportunidad para el niño y no un tiempo inerte o perdido?*

Probablemente, las respuestas a estas preguntas lleve tiempo de diálogo con toda la comunidad educativa: los maestros y los niños de primaria; además de los padres, los niños de jardín, los porteros, cocineras, personal de maestranza, etcétera.

En una escuela, la maestra compartía con nosotros su experiencia y nos contaba que, muchas veces, los niños de primaria, que habían sido sus alumnos, ingresaban a la sala a pedir juguetes para el momento del recreo o simplemente a jugar, leer, estar con los más chiquitos (muchas veces sus hermanos, primos, vecinos). Dado que la organización del espacio era clara (cada objeto tenía un lugar donde ser guardado y donde estaba disponible para ser usado) y las normas de uso eran claras (usar sin romper, reparar o reponer si eso sucede), no se presentaban dificultades. El uso gastaba los objetos... pero para eso están.

No hay respuestas únicas porque cada comunidad es distinta. Pero necesitamos mirar nuestra realidad, tomar decisiones a favor de los niños y trabajar en ese sentido.

e. El seguimiento personal de cada niño

Dejamos para el final un aspecto que es prioritario: el seguimiento de cada niño. En las escuelas rurales, difícilmente los grupos sean tan numerosos como en la escuela urbana. Muchas veces, los maestros que han pasado varios años en estas instituciones o forman parte de la comunidad conocen muy de cerca a cada familia; otras, les resultan mundos extraños, lenguas difíciles de aprender, costumbres muy alejadas de su propia realidad.

Frente a todo esto, creemos que además de la carpeta didáctica, en la que el maestro vuelca lo referente al diseño de su enseñanza, sus evaluaciones y reflexiones, las fuentes de información que le permiten conocer mejor a los niños y su familias (perfiles, descripciones del contexto de la escuela, proyectos especiales, etc.), en estas escuelas necesitamos tener un modo de documentar, de manera clara, el proceso de aprendizaje que los niños van realizando y nuestra propuesta particular para ese niño, acorde con su realidad de asistencia, su edad, sus posibilidades.

Documentar el seguimiento de un niño en forma narrativa, tener un portafolio en el que reunamos producciones (dibujos, expresiones, imágenes de alguna actividad), una lectura del niño que nos permita anticipar algún problema de salud (especialmente referidos a la visión, la dentición, el oído), también forma parte de la especificidad de la zona rural.

Y vamos llegando al final... Cerramos este diálogo que iniciamos con ustedes con una imagen que nos invita a pensar en la escuela.



Escuela de la Isla Pando. Clorinda, Formosa.

Una campana que llama, que convoca, que anuncia que algo nuevo está por suceder que marca un tiempo, que acompaña el transcurrir de la infancia en la escuela, que nos compromete con nuestra tarea y nos anima a pensar siempre en el mañana.

Nos despedimos con una poesía, una invitación a futuro para seguir pensando, seguir transformando, seguir ofreciendo lo mejor para cada niño, para todos los niños.

*Cumpliendo con mi oficio
piedra con piedra, pluma a pluma,
pasa el invierno y deja
sitios abandonados,
habitaciones muertas:
yo trabajo y trabajo,
debo substituir
tantos olvidos,
llenar de pan las tinieblas,
fundar otra vez la esperanza.*

*No es para mí sino el polvo,
la lluvia cruel de la estación,
no me reservo nada
sino todo el espacio
y allí trabajar, trabajar,
manifestar la primavera.*

*A todos tengo que dar algo
cada semana y cada día,
un regalo de color azul,
un pétalo frío del bosque,
y ya de mañana estoy vivo
mientras los otros se sumergen
en la pereza, en el amor,
yo estoy limpiando mi campana,
mi corazón, mis herramientas.*

Tengo rocío para todos.

Pablo Neruda, "A mis obligaciones".

Bibliografía y normativa

- Abad, J. y Ruiz de Velazco Gálvez, A. (2008). *El juego simbólico*. Barcelona: Grao.
- Allan García, E. (Junio de 2017). <https://salaamarilla2009.blogspot.com.ar/2014/01/experienciascon-la-luz-y-la-sombra.html>
- Arnaiz, V. (Junio de 2017). <http://unaescuelaconlospiesenelcielo.blogspot.com.ar/2014/11/si-no-tuvieramos-escuelas-infantiles.html>
- Batiuk, V. (2015) “Educación infantil: una prioridad política y social. Avances, agenda y estrategias”, en Tedesco, J. C. (comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: S.XXI.
- Batiuk, V. y Coria, J. (2015) *Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza*. Buenos Aires: OEI – UNICEF.
- Bornemann, E. (Junio de 2017). *El vendedor de gorras*. Poema. <http://ateneodelainfancia.org.ar/uploads/elvendedordegorras.pdf>.
- Borzzone, A. M. y otras. (2007). *El mundo de Zulma*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba - Conicet Fundación Arcor – Fundación Antorchas.
- Borzzone, A. M. y otras. (2007). *El libro de Santiago*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba - Conicet Fundación Arcor – Fundación Antorchas.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cabal, G. (1997). *Miedo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Crespo, J. (2007). *Las maestras de Sarmiento*. Buenos Aires: Grupo Abierto - Comunicaciones.
- Diuk, B.; Borzzone de Manrique, A.; Rosemberg, C. (2004). *Las aventuras de Anita*. La Rioja: Ministerio de Educación de la Provincia de La Rioja.
- Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de cero a seis años*. Madrid: Cincel.
- Frabboni, F. (Febrero de 1999). Hacia una escuela infantil mayor de edad. (N. Educativas, Ed.) *0-5 La educación de los primeros años. Planificación. Aportes para anticipar y desarrollar la tarea*. (10), 2-22.
- Galeano, E. (2011). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- García Lorca, F. (Junio de 2017). *Discurso pronunciado por Federico García Lorca en la inauguración de la biblioteca de su pueblo natal, de Fuente Vaqueros (Granada) en septiembre de 1931*. Obtenido de Centro Nacional del Libro, Venezuela: http://www.cenal.gob.ve/wp-content/uploads/2015/11/Medio-pan-y-un-libro_-_Teor%C3%ADa-y-juego-del-duende3B11.pdf

Iglesias, L. (1995). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Lumen.

Integra 2015. (Mayo de 2017). <http://www.integra.cl/experiencias-educativas-de-calidad/>
http://www.integra.cl/wp-content/files_mf/1472044731ReporteIntegra2015.pdf

Junta Nacional de jardines de infantes. (1998). *Historia de los pueblos indígenas de Chile. Mitos y tradiciones*. Santiago de Chile: OEI – UNICEF – JUNJI.

Ley de Educación Nacional (Nº 26.206/2006).

Ley Federal de Educación (Nº 24.195/1993).

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Machado, A. (Junio de 2017) *Yo voy soñando caminos*. Poema. <https://masmachado.wordpress.com/4-poemas/poema-1/>

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Para aprender con la familia y en la escuela: Cuaderno para los alumnos*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016). *Para aprender con la familia y en la escuela: Cuaderno para docentes*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.

Neruda, P. (1974). (Junio de 2017). *El libro de las preguntas*. Poema. <https://www.neruda.uchile.cl/obra/librodepreguntas.htm>

Neruda, P. (Junio de 2017). *A mis obligaciones*. Poema. <https://www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda-a-mis-obligaciones.htm>

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial (2004). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Prudent, E. y Visintin, M. (2013). “De la lógica de la carencia a las transformaciones de las prácticas educativas en las secciones multiedad y binivel de nivel inicial en el ámbito rural”. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Quesada Cuesta, B. E. y Palacios Callejas, F. (2006). *Anansé - El afro es oral*. Medellín: Congregación Mariana – Alcaldía de Medellín.

Rosemberg, C. y Stein, A. (2015) Serie “La alfabetización temprana en el Nivel inicial”. Buenos Aires: OEI – UNICEF:

Guía 1. *Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas*.

Guía 2. *Juegos con palabras y conceptos para promover el aprendizaje del vocabulario*.

Guía 3. *Juegos con sonidos, timas, letras y poesías para promover el aprendizaje del sistema de escritura.*

Guía 4. *Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de animales.*

Rosemberg, C. y Borzone A. M. (2002). *Las aventuras de Tomás*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar y Educación Complementario - RAE.

Rosemberg, C. y Ojeda, G. (2010). *Las aventuras de Huaqajñe*. Buenos Aires: CIIPME - CONICET.

Inderecio B., Sánchez, A., Ojeda, G., Rosemberg, C. y Sgarby, S. (2013). *Dany*. Buenos Aires: CIIPME – CONICET.

Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010) Serie “El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza”. Buenos Aires: OEI – UNICEF:

Cuaderno Nº 1: *Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza.*

Cuaderno Nº 2: *Juego con objetos y juego de construcción. Casas, cuevas y nidos.*

Cuaderno Nº 3: *Juego dramático. Hadas, brujas y duendes.*

Cuaderno Nº 4: *Juego reglado. Un álbum de juego.*

Cuaderno Nº 5: *Juego y espacio. Ambiente escolar, ambiente de aprendizaje.*

Cuaderno Nº 6: *Juego de construcción. Caminos, puentes y túneles.*

Cuaderno Nº 7: *Juego dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos.*

Cuaderno Nº 8: *Juego con reglas convencionales. ¡Así me gusta a mí!*

Soto, C. y Violante, R. (2011). *La organización de la enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Stein, R y Szulanski, S. (1997). *Educación pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa*. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv.

Terigi, F. y Perazza, R. (Diciembre de 2006). *Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires*. Obtenido de Journal of Education for International Development 2:3: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>.

UNICEF-CIPPEC (2018) *Mapa de la Educación Inicial en Argentina* (en prensa).

Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrado ¿Cómo funcionan?* Santo Domingo: Unesco.

Walsh, M. E. (Junio de 2017) El vendedor de sueños. Poema.
<http://ruidodemagia.blogspot.com.ar/search?q=el+vendedor+de+sue%C3%B1os>



Nuestra URDIMBRE

En la metáfora que utilizamos, llamamos URDIMBRE a los elementos más estables constituidos por el tiempo, el espacio interior y exterior, el tipo de actividades y el ritmo cotidiano. Retomamos el cuadro con las categorías para cada una de estos aspectos:

El tiempo disponible	<ul style="list-style-type: none">■ Breve: una semana.■ Medio: un mes.■ Extenso: un cuatrimestre.
El espacio	<ul style="list-style-type: none">■ Una sala para los niños pequeños.■ Una sala compartida con primer ciclo.■ Con espacios comunes: ludoteca, patios, biblioteca.■ Los espacios comunitarios: cocina, comedor, etcétera.
El ritmo cotidiano	<ul style="list-style-type: none">■ Tiempo de compartir y asamblea.■ Alimentación y descanso.■ Juego libre.■ Actividades de cuidado de la sala (mascotas, plantas, orden y reparación).
Tipo de actividades	<ul style="list-style-type: none">■ De juego (dramático, de construcción, reglas convencionales).■ Expresivas y de comunicación (artes visuales, música, expresión corporal, literatura).■ Alfabetización (prácticas del lenguaje oral y escrito, lenguajes del ambiente natural y social).

A continuación, les ofrecemos ejemplos tomados de diferentes escuelas que pueden enriquecer la mirada sobre sus propias propuestas.

1. El tiempo disponible

El tiempo no solo involucra el uso que de él hace el maestro, sino también las marcas que permiten a los niños construir el paso del tiempo y la secuencia de propuestas.

El paso del tiempo también nos permite tomar conciencia de todo lo que vamos aprendiendo. En esta otra escuela, por ejemplo, se generaron una serie de registros sobre quiénes somos los habitantes de esta sala. A partir de las contraseñas y los nombres de cada niño, se va agregando información sobre cambios en sí mismos, en las familias, en sus viviendas.



Centro Educativo Franciscano Bilingüe Intercultural "Cacique Pelayo"
UEP N° 72, Fontana, Chaco.



Centro Educativo Franciscano Bilingüe Intercultural "Cacique Pelayo"
UEP N° 72, Fontana, Chaco.

La misma función la cumplen los calendarios, en los que vamos registrando tanto el día de la semana como situaciones que tienen mucho valor y vale la pena registrar: cumpleaños, festejos comunitarios y familiares, nacimientos de hermanos, etcétera.

Son registros que no necesariamente se realizan todos los días, sino que están presentes en la sala porque hablan de nosotros, de nuestras cosas. Tanto el docente como los niños tienen la potestad de usarlos. De este modo, damos paso a la toma de decisiones sobre lo que es importante de registrar como suceso en la vida, en "sus vidas", con todo lo que esto implica para los niños pequeños.

2. El espacio exterior e interior del aula

A continuación, les presentamos algunos ejemplos de proyectos que se sostienen en los espacios interiores y exteriores de la sala y que están disponibles para los niños como propuestas abiertas, de juego centrado en la exploración e invención. Son propuestas que necesitan ser cuidadas por toda la comunidad para que se transformen en posibilidades creativas para todos los niños, aun los de primaria.

a. El “patio de sonidos”

En las escuelas rurales, la posibilidad de escuchar los diferentes sonidos de la naturaleza (el canto de las aves, el suave murmullo del arroyo, el modo en que el viento mueve las hojas de los árboles, etc.) es parte de la vida cotidiana. Pero, también, podemos enriquecer este aspecto tan privilegiado de sonidos y silencios, generando en un sector del patio, un espacio para producir sonidos. A este espacio, lo denominamos el “patio de sonidos”.

Como propuesta específica, busca generar sonidos con objetos diferentes para poder ir diferenciando timbres e intensidades de sonidos. Por ejemplo, podemos tener cortinas con chapitas de metal, cucharitas de helado, palitos y ramitas diversas, etcétera. También se pueden armar diseños especiales como sistemas de objetos o “baterías”.

Les presentamos algunos diseños:

Baterías para tocar con metales y plásticos.



<https://ar.pinterest.com/pin/223913412696180049/>



Padre armando una batería de sonidos en el patio del Jardín Comunitario “Niño de Jesús”. La Matanza, Buenos Aires.



En este caso tenemos un móvil hecho con ramitas y frutos secos. Jardín Kuruwi, México.

Esta misma propuesta de exploración sonora puede desarrollarse en cualquier espacio abierto, en parques o terrenos. Se pueden utilizar los árboles, las plantas, las cercas para colgar los móviles sonoros y apreciar los sonidos que el viento produce al moverlos.

b. El patio de “reciclado”

También podemos sectorizar un espacio del patio o terreno exterior en el que materiales diversos de desecho agrupados y organizados permitan “inventar” objetos o transformarlos en otros, tal como se sugiere en “Patio con materiales de desecho” (Stein, R. y Szulanski, 1997). En esta propuesta, las autoras señalan: “cada objeto que la sociedad deja de usar, es pasible de ser reciclado para otro uso, por ello se llama recuperable o de desecho (por supuesto que no se trata de materiales peligrosos, rotos, herrumbrados, filosos, etc.).

En el patio de desecho, los niños tienen la oportunidad de estar en contacto con elementos reales, que cumplieron su función, en contraposición a los juguetes industriales diseñados por los adultos” (pág. 207-208).

De alguna manera, esta propuesta recupera el “Museo Didáctico” de las Hermanas Agazzi de los comienzos del Jardín de Infantes, en donde los objetos que espontáneamente traían los niños en sus bolsillos se transformaban en materiales para investigar, transformar, explorar, construir, en suma, aprender.

Algunos aspectos a tener en cuenta:

- El sector con los objetos debe estar delimitado por una cerca natural para evitar que influya en la estética de los otros lugares circundantes, pero que esté a la vista para facilitar el ingreso de los niños.
- Es responsabilidad del maestro que los materiales sean seguros, pero los niños colaboran en el orden y organización del material. Así como todos colaboramos en el orden y la higiene de la sala, lo mismo sucede con este sector del patio.

¿Qué tipo de materiales puede incluir?

- Elementos para construir (recortes de madera, toneles, tubos de PVC, ladrillos huecos).
- Objetos de la naturaleza (ramas, piñas, piedras de diferente tamaño, etc.).
- Partes de diferentes artefactos (ensambles, ruedas y ejes, pots vacíos de diferente tamaño).

Les presentamos algunas imágenes disponibles en la web de posibilidades de juego que ofrece esta propuesta.



<https://www.facebook.com/svane.frode>

3. El ritmo cotidiano

Les presentamos a continuación dos ejemplos de registros para proyectos que sostienen la vida cotidiana del jardín. Uno de ellos, probablemente conocido por todos ustedes, se refiere a los registros sobre el cuidado de las plantas, la huerta o las mascotas. Este tipo de registro facilita la autonomía de los niños en tareas que son necesarias y que pueden realizarse a lo largo del día bajo la supervisión de la maestra o no.

El segundo, un poco más novedoso, busca hacer presente a los niños, a los que están ausentes o asisten de forma irregular. A partir de un “Buzón personal de mensajes”, los niños se dejan regalos, cartitas, dibujos, etcétera. Las familias, los hermanos más grandes, el propio maestro, un miembro de la comunidad, puede ser el que recoja estos mensajes y se los lleve a los niños que por enfermedad, problemas climáticos o distancia asisten en forma irregular. De no ser esto posible, como el buzón es personal se guarda en la sala hasta que el niño regresa.

Veamos los ejemplos.

a. Los registros vinculados con el cuidado de las plantas, la huerta, las mascotas

En esta escuela, dadas las inclemencias del tiempo, junto con las familias construyeron un invernadero con botellas descartables para generar una pequeña huerta de plantas aromáticas durante todo el ciclo lectivo (Jardín infantil “Mi pequeño puerto”. Cerro El Litre, Valparaíso, Chile).




Jardín Infantil "Mi pequeño puerto". Cerro El Litre, Valparaíso, Chile.



Jardín Infantil "Mi pequeño puerto". Cerro El Litre, Valparaíso, Chile.

El registro en la sala era una planilla de doble entrada en la que el niño que se hacía cargo registraba el cumplimiento de la tarea. Junto con la planilla había palillos para hundir en la tierra y asegurarse si necesitaba o no agua (si salía mojado, no se regaba y se colocaba una "cruz" en la tarea realizada. De lo contrario, se dibujaba una gota de agua. En ambos casos, se colocaba el nombre del niño que había realizado la tarea).

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
X MARTINA	JUAN 			

b. El buzón de mensajes

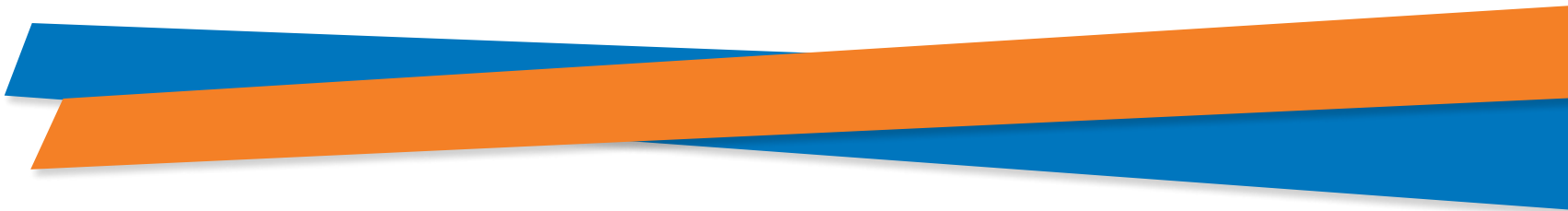
La diferencia con el “cuaderno de comunicaciones”, que permite el intercambio entre la familia y la escuela, es que el buzón es propiedad de los niños y los adultos que pueden utilizarlo para enviar mensajes, regalos, etcétera.

La maestra puede colocar una serie de carteles con frases que los niños suelen pedir que les escriba para enviarles mensajes a sus compañeros. Algunas de estas frases son:

- Siempre te recuerdo.
- Eres mi mejor amiga/amigo.
- Fui a la ciudad a visitar a mis primos.
- Nació mi hermanito/hermanita.
- Que te mejores.
- Te mando muchos besos.
- Vino mi abuela de visita.

Por otra parte, papeles y lápices están siempre disponibles para facilitar la escritura espontánea. Escribir es solo para el que quiere dado que los niños cuentan con muchas formas de expresarse. El envío de “regalos” (piedras encontradas en un camino, plumitas, caramelos, etc.) también forma parte de las posibilidades de comunicación que el buzón brinda.

Los buzones pueden armarse con diferentes materiales. Por ejemplo, cortando botellas de plástico por la mitad, canastitas o latas. En todos los casos, se identifica cada buzón con la foto del dueño.



Anexo 2 del Capítulo 3

Imágenes que nos ayudan a pensar en otros proyectos

En una recorrida por la ciudad de Roque Sáenz Peña (Chaco), nos encontramos con algunas imágenes que nos invitaron a pensar en otros proyectos.

No los desarrollamos aquí, solo dejamos que las imágenes hablen por sí mismas y los inviten a pensar cómo acercar estas realidades a los niños.

1. La estación de tren



La estación de tren. Roque Sáenz Peña, Chaco.



Las tres fotos muestran vagones en la estación de tren. Roque Sáenz Peña, Chaco.



Puente peatonal.



Paso a nivel.



Escultura realizada con un durmiente.



Durmientes.

2. El camino de los museos Museos de la Ciudad y de la Fundación



Caja registradora que perteneció a un negocio comercial de Tres Isletas.



Balanza.



Victrola antigua a cuerda, utilizada en la década de 1930.



Equipo de transmisión.



Pulpería.



Arado manual.

Material de distribuição gratuita



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

unicef 
para cada niño