

# BUEN INICIO

en la educación de la primera infancia

Guía para educadoras y educadores



*La poética y la ética de los ambientes en las escuelas infantiles*

### Consejo de Administración

Enrique Valiente Noailles  
Diego Herrera Vegas  
Norberto Padilla  
Alfredo Van Gelderen  
Gustavo Badino  
Alejandro Roggio

### Dirección Ejecutiva

Magdalena Saieg

### Staff

Noelia Salom, Analia Fariña

---

Esta publicación se elaboró en el marco del Programa Buen inicio en la educación de la primera infancia

---

### Desarrollo de contenidos y capacitadoras

Rut Kuitca, Claudia Soto, Paula Lorenzi

### Diseño y diagramación

Margarita Monjardín

### Coordinación de la Publicación

Analia Fariña  
*Directora de Programas  
de la Fundación Navarro Viola*

### Ilustración

Margarita Cubino

### Edición

Ignacio Merlo, Analia Fariña

## AGRADECIMIENTOS



La publicación es resultado del trabajo realizado en el marco de un Convenio de Cooperación con el Municipio de Tres de Febrero y la Fundación Navarro Viola que se implementó en el año 2019. El contenido de la presente guía está basado en los recursos desarrollados para la implementación del proyecto. Se agradece a Mercedes Sanguinetti, Secretaria de Educación y Cultura de Tres de Febrero,

Karina Ávila, Directora y coordinadora de nivel inicial, Sandra Barrigón, Inspectora de Tres de Febrero y a las directoras de los jardines municipales que participaron durante 2019: Aladino, Anteojoito, Ardillitas traviesas, Arenales, Bambi, Bichito de luz, Caminito, Cebollitas, Despertar, Dumbo, El Gauchito, El Libertador, Evita, Hormiguita viajera, J. Estrada, J. Hernández, Jilguerillo, La Ronda, Leoncito, Misia Pepa, Nubecita, Osito Mimoso, Pepino 88, Pietro Testa, Quinquela Martin, Remedios de Escalada y Ternuritas.

# CONTENIDO

|  |    |
|--|----|
| <b>PRÓLOGO</b>   | 5  |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>  | 6  |
| <b>ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES QUE ATRAVIESAN LAS PROPUESTAS COTIDIANAS</b>            | 8  |
| <b>EL AMBIENTE ALFABETIZADOR</b>   | 16 |
| ¿Qué significa pensar en los ambientes para las escuelas infantiles de manera poética? | 18 |
| ¿Por qué hablamos de Ética de los ambientes para la infancia?                          | 20 |
| Características de un “buen ambiente escolar”  | 22 |
| Algunas propuestas para el ambiente en palabras de los directores y las directoras     | 27 |
| <b>LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS POSEEN UNA RIQUEZA PROPIA QUE DEBE RESCATARSE</b>        | 28 |
| El recibimiento  | 33 |
| Dormir, descansar, higienizarse en el jardín   | 36 |
| Comer en el jardín   | 37 |
| <b>LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS COMUNES</b>   | 40 |
| El juego en el patio   | 42 |
| Opciones de juego en el patio  | 46 |
| El juego y las actividades en la cama  | 49 |
| <b>DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA PARA NARRAR Y COMPRENDER</b>                               | 50 |
| Registrar y documentar   | 53 |
| <b>A MODO DE CONCLUSIÓN</b>  |    |
| El puente como metáfora de transformación, como tránsito y como riesgo                 | 56 |
| <b>ANEXOS</b>  | 57 |



Fundación Navarro Viola

Buen inicio en la educación de la primera infancia : la poética y la ética de los ambientes en las escuelas infantiles / adaptado por Margarita Monjardín ; coordinación general de Analía Fariña ; dirigido por Claudia Soto ; Rut Kuitca ; Paula Lorenzi ; ilustrado por Margarita Cubino. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fundación Navarro Viola ; Organización Mundial de Educación Preescolar -OMEP, 2020.

Libro digital, PDF - (Buen inicio en la educación de la primera infancia)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-4904-66-9

1. Docentes de Nivel Inicial. 2. Infancia. 3. Jardín de Infantes. I. Monjardín, Margarita, adap. II. Fariña, Analía, coord. III. Soto, Claudia, dir. IV. Kuitca, Rut, dir. V. Lorenzi, Paula, dir. VI. Cubino, Margarita, ilus. VII. Título.

CDD 372.1102

## PRÓLOGO

### Sobre el programa *Buen Inicio*

Desde la Fundación Navarro Viola estamos convencidos de que una educación de calidad desde una edad temprana constituye una de las condiciones básicas para que niñas y niños puedan desarrollar sus habilidades y talentos. Con el programa Buen Inicio en la Educación de la Primera Infancia buscamos contribuir con los espacios educativos que atienden a la primera y primerísima infancia, mediante la formación de educadores, docentes y directivos en áreas claves de la educación y cuidado, para que puedan hacer realidad una educación de calidad desde el inicio, especialmente en las poblaciones más vulnerables.

Esta publicación recupera nuestra experiencia de trabajo en territorio y es producto de una construcción colaborativa y contextualizada con los especialistas y cada uno de los participantes de nuestros ciclos de formación. Esperamos que disfruten su lectura.

## INTRODUCCIÓN

### “La poética y la ética de los ambientes en las escuelas infantiles”

*“El ambiente es un elemento que percibimos de forma contundente y expresa ideas, no solo sobre el espacio, sino sobre sus habitantes, sus posibles relaciones con el ambiente y con los demás. Los ambientes contruidos son siempre ventanas para las ideas”.*

(Vea Vecchi, 2013)

En el Nivel Inicial, las decisiones que se toman con relación al ambiente físico, las relaciones sociales que se entretajan en él y los materiales y propuestas, son centrales para propiciar la enseñanza.



Por ello nos proponemos abordar estas decisiones desde una mirada creativa, que logre acompañar a las niñas y los niños en sus búsquedas y aprendizajes y amplíen sus universos personales y sociales como su acceso a la cultura, abriendo la escuela como un ecosistema que alberga y prodiga.

Así como la poesía crea belleza con la palabra en sentido polisémico y ficcional, buscamos que en las escuelas infantiles los equipos diseñen ambientes para las niñas y los niños que tengan en cuenta la particularidad de los pequeños que en ellos habitan, así como la intencionalidad pedagógica de los educadores y educadoras que los piensan.

Transformando “lugares” en “ambientes” plenos de belleza poética y juegos en donde los significados sean múltiples y las posibilidades para las niñas y los niños también.





## Concepción de infancias

La representación de las infancias es producto del momento socio-histórico que tengan los portadores de una cultura, como de nuestros posicionamientos filosóficos, políticos y pedagógicos.

*“Las infancias son múltiples, heterogéneas, curiosas, con voz o sin ella, con derechos y muchas veces invisibilizadas”.* Directivos de jardines de Tres de febrero.



## Historiamos las infancias en la Argentina para comprender la pluralidad de ellas

En los finales del siglo XIX y el comienzo del siglo XX las políticas públicas y las leyes fueron haciendo un uso plural del término infancias, abordando distintas maneras de nombrar y pensar la niñez. Así en textos y normas aparece la infancia nombrada como **“menor” y “niño” como categorías diferenciadas**. Pesa sobre los grupos más vulnerables de la sociedad (menores) una concepción de vivir en un entorno de vicios, por lo que el estado, mediante sus instituciones, ha de hacerse cargo y decidir por el menor y su familia como objetos a **ser tutelados bajo la Ley de Patronato (1919)**. La categoría “niño” quedó reservada para aquellos infantes que se movían entre la familia y la escuela, es decir, que recorrían los circuitos establecidos para una “evolución esperable y normal”.

Para unos y otros se crearían instituciones médico-asistenciales y educativas, algunas a cargo del estado, otras de la beneficencia, la Iglesia u otros grupos de la sociedad civil; para los “niños” la escuela común pública; para los menores, instituciones especiales (institutos, asilos, hospital de niños expósitos).

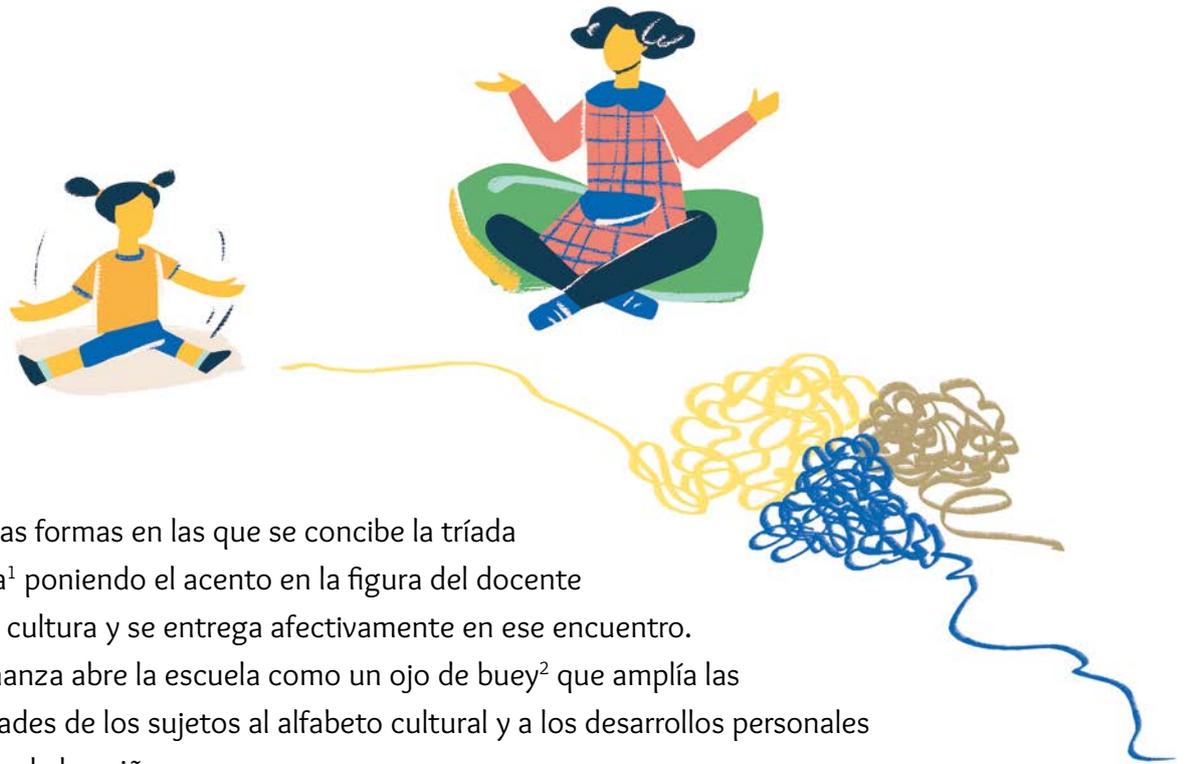
En el siglo XX se producen cambios en el paradigma tutelar y se acuerda pasar al **Sistema de Protección integral de derechos de la infancia**. Así se ponen en cuestión los argumentos del paradigma tutelar y se avanza en políticas públicas hacia la infancia que incluyen la protección integral de sus derechos.

La pluralidad en el término “infancias” se explica, en parte, si comprendemos esta historia y la diversidad de concepciones involucradas con el término.



## Concepción de enseñanza

La enseñanza implica un intento de alguien de transmitir cierto conocimiento, saber y valor a otra persona. Es la apropiación de un contenido por parte del aprendiz mediante una acción intencional de quien enseña. Puede haber enseñanza y no producirse aprendizajes.



Alude a las formas en las que se concibe la tríada didáctica<sup>1</sup> poniendo el acento en la figura del docente que lega cultura y se entrega afectivamente en ese encuentro. La enseñanza abre la escuela como un ojo de buey<sup>2</sup> que amplía las posibilidades de los sujetos al alfabeto cultural y a los desarrollos personales y sociales de los niños.

1. Tríada didáctica la relación entre el docente/el contenido a enseñar y el alumno, en un contexto particular.

2. La escuela como Ojo de buey que amplía las posibilidades culturales es una metáfora de M.A.Zabalza.



*“La enseñanza es una construcción colectiva, es continua. Está comprometida con el aprendizaje. Tiene intencionalidad, pero con cuidado de no ser rígida, con apertura a transformar. Busca transmitir y no impartir”.*

*“El docente tiene saberes que los pone a disposición del otro”.*

*“La enseñanza es construcción, es algo que circula y que transmite ideologías. Tiene que ver con el compartir / comunicar de una manera que llegue al otro”.*

*“Se trata de buscar las formas que motivan, que contagian el deseo de saber y conocer...y renovar la amorosidad por la tarea. Cuando hay amorosidad por lo que se hace, el niño lo percibe claramente. Y el niño se lo transmite a su familia, entonces el cambio comienza en el jardín, el niño es agente multiplicador con este cambio y se replica”.*

*“Las prácticas educativas tienen que trascender las paredes de la escuela. Cuando la práctica se abre a la comunidad ahí hay práctica educativa”.*

*“Los modos de vincularse están inmersos en la enseñanza, pueden generar alegría y aprendizaje desde un lugar de igualdad, de compromiso y de escucha activa. No desde una escucha pasiva sino activa, teniendo la sensación de que las palabras valen y las acciones también”.*

La enseñanza en palabra de directivos  
de los jardines de Tres de Febrero.



## Concepción de Juego

El juego como estructura ficcional, con formato propio, implica un marco común de significación entre jugadores. Automotivado por el jugador (el jugador tiene que querer jugar). Placentero, divertido, ficcional. Es un hecho cultural.

El juego no tiene espectadores como sí sucede con las artes, que se completan en la mirada de quien las contemple. Algunas teorías no diferencian entre juego y arte. Existen posicionamientos que consideran que el jugar es constitutivo del ser humano, mientras que otros consideran que más allá de un sustrato biológico, a jugar se enseña. La enseñanza potencia el aprendizaje de juegos y posibilidades complejas de juegos elaborados. Podemos clasificar los juegos de diversas maneras (motores, dramáticos, de conocimiento físico, tradicionales, etcétera).

Resulta imprescindible que las propuestas lúdicas armadas para las niñas y los niños sean variadas y permitan múltiples resoluciones. Como también diversas elecciones por parte de los pequeños reconociendo que sus gustos, necesidades e intereses son diferentes y requieren tiempos y momentos distintos. Las infancias son diversas y heterogéneas, por lo que la escuela infantil debe propiciar situaciones tomando en cuenta la diversidad.





*"Somos libres de jugar o no jugar:  
la elección es siempre nuestra.  
El juego por mandato o delegación  
es una parodia o un simulacro.  
Pero una vez que decidimos jugar  
nuestra libertad debe amoldarse  
a la legalidad libremente aceptada.  
Hay entonces dos formas de libertad  
en el juego: la absoluta (que se ejerce  
al momento de tomar la decisión de  
jugar) y la condicionada por  
las reglas mientras jugamos".*

(Scheines, 2000)



## EL AMBIENTE ALFABETIZADOR

Concebimos el ambiente como  
...un espacio de significaciones de quienes lo habitan,  
las relaciones sociales que se entretajan,  
los recursos materiales con los que cuenta  
y los tiempos en los que transcurre la vida compartida.

Es el lugar que habitamos. Debe ser motivador, “invitador” y debe ofrecer diversidad de contextos afectivos y de acción. Es más que el espacio físico; posibilita y garantiza buenas prácticas educativas.





*“Un ambiente alfabetizador para las escuelas infantiles implica la posibilidad de abrir propuestas con múltiples lenguajes; el verdadero cambio es generar nuevos espacios alfabetizadores y nuevas maneras de enseñar desde la primera infancia, escuchando la voz de los pequeños y agregando desde el adulto nuevas inspiraciones para continuar”. Directivos de jardines de Tres de febrero.*

En el Nivel Inicial las decisiones que se toman con relación al ambiente son centrales para propiciar la enseñanza. Por ello creemos importante pensar estas decisiones desde una mirada creativa que logre acompañar a las niñas y los niños en sus búsquedas y aprendizajes y pensar como educadoras y educadores posibles recorridos a transitar.

**🔗 Actividad 1** Los invitamos a realizar una actividad relacionada con la mirada del ambiente como habilitador y potenciador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Ver ANEXO 1)

## ¿Qué significa pensar en los ambientes para las escuelas infantiles de manera poética?

Pensarlos poéticamente es otorgarles belleza, desde la plurisemia, desde la diversidad. Es inaugurar propuestas, es habilitar todos los lenguajes posibles. Como si abriéramos más los oídos y pusiéramos amplificadores y, ese terreno fértil que diseñamos, se transformara en una escucha más, en una escucha más amplia, una escucha con todos los sentidos.

Armar ambientes poéticos y estéticos para las infancias tratando de ser respetuosos de la singularidad de las niñas y los niños que habitan ese espacio cada jornada, nos da oportunidades, no solo a los pequeños, sino también nos da grandes oportunidades a los maestros y maestras. Oportunidades de encontrarnos y conocer a cada niña y cada niño que forma parte de los grupos que coordinamos cada mañana, cada tarde, cada día. Espacios variados para la participación de las niñas y los niños, para propiciar su elección sin una única propuesta del educador o educadora: sectores para jugar, trabajar en las mesas, en el piso, sectores para sentarse en almohadones, patio, parque, galerías, espacios de usos múltiples, pasillos, biblioteca, etcétera.

Las decisiones del educador o la educadora están especialmente visibles en la selección de los materiales y los andamiajes que va realizando al interactuar con las niñas y los niños y los elementos.



*“Primero hay que aprender a habitar nuevos espacios y animarse a cambiar la estructura tradicional de la escuela, esto de habitar espacios con calidad desde lo estético, espacios equilibrados en cuanto a contenido visual. Ni una sala despojada totalmente, porque sería una sala deshabitada y las salas del jardín son salas plenamente habitadas por los niños, pero con un equilibrio. Que esto no caiga en una contaminación visual. Y que estas paredes de la sala transmitan qué es lo que se está enseñando y lo que se está aprendiendo. Que no sean espacios de tránsito sino espacios para ser vividos”. Directivos de jardines de Tres de febrero.*



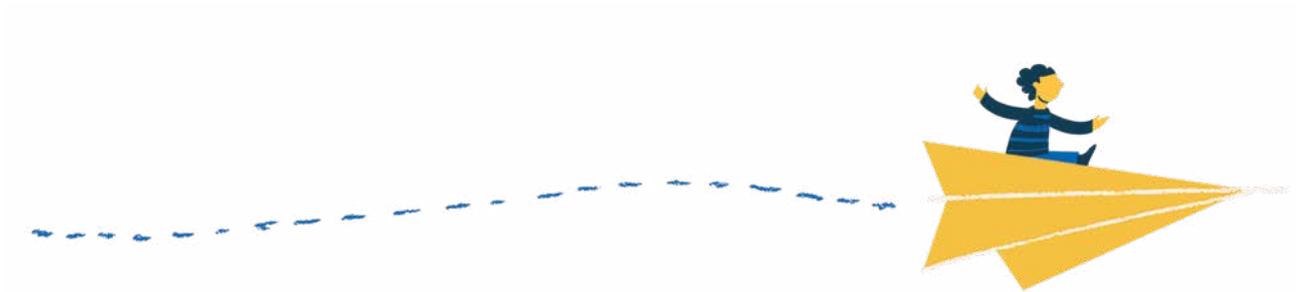
## ¿Por qué hablamos de ética de los ambientes para la infancia?

“Cuando los demás entran en escena aparece la ética”.  
Umberto Eco

Para que las niñas y los niños *entren en escena* verdaderamente, tendremos que repensarnos en nuestro rol docente. Si desde este rol ofrecemos la posibilidad **cotidiana y permanente** de expresarse, producir, relacionarse, investigar, desde diversos lenguajes, modos y ritmos, estaremos siendo respetuosos de la singularidad de cada uno de los “seres humanos en estado de infancia” que forman parte del grupo en el jardín.

La perspectiva de inclusión socioeducativa recupera la centralidad de una educación para todos, problematizando los viejos formatos anclados en propuestas pedagógicas homogeneizadoras. Es pensar una escuela donde todos puedan.

*“La ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo”.<sup>3</sup>(Hoyuelos, 2008)*



3. Civarolo, M.M. (2008) Entrevista “A dos voces: Hoyuelos habla de Malaguzzi y Reggio Emilia”. Revista Internacional Magisterio, Num. 31, febrero-marzo, Bogotá.

Pensar los ambientes desde la ética es remitirnos al paradigma de los derechos de las infancias.



*“Los niños tienen derecho a crecer en lugares cuidados y placenteros; la educación no puede eximirse de estas tareas. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de la belleza pertenece a los procesos autónomos de pensamiento, incluidos también los del niño”. (Vea Vecchi, 1998)*

En definitiva podríamos decir que el tener presente el aspecto ético de los ambientes educativos es **disponer los espacios, las propuestas, los elementos, las palabras... con dedicación, sentido y alegría. Buscando que cotidianamente se pongan en acto valores que propicien situaciones de “buena enseñanza”**<sup>4</sup> (Fenstermacher. G. 1989).

4. Preguntar por qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher. G. 1989).

## Características de un “buen ambiente escolar”

Al armar un ambiente propositivo pensamos en un espacio físico en donde los materiales seleccionados son centrales, pero también el tipo de relaciones que en él se tejen generando una bienvenida, que muestre que estamos listos para recibirlos, que genera sensaciones de alegría, disfrute, comunicación y placer.

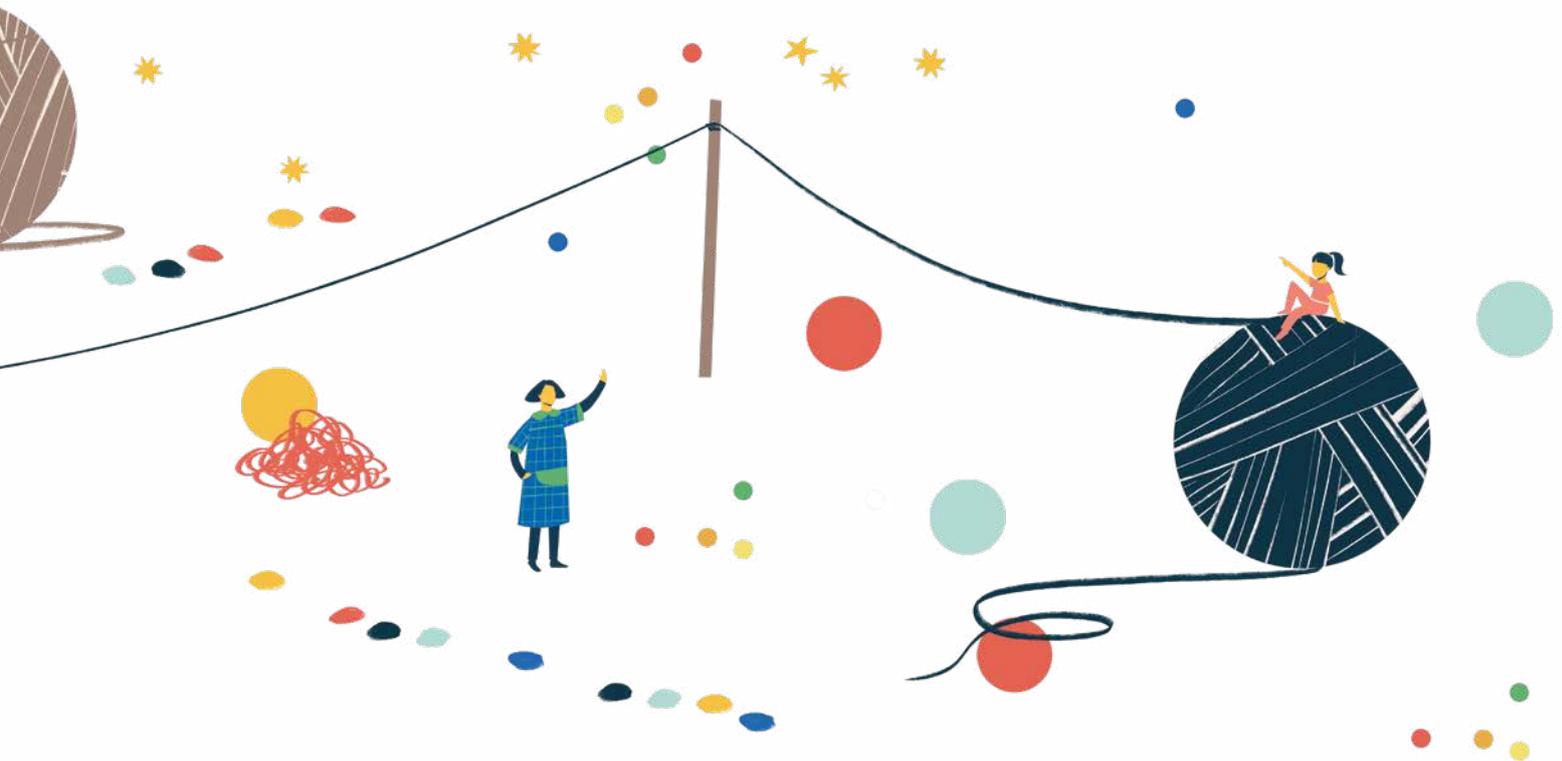


*“Consideramos que la calidad estética del entorno escolar contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación, tanto del que enseña como del que aprende y propone una reflexión de los espacios alfabetizadores, en tanto y en cuanto son los que permiten al niño apropiarse de los aprendizajes.*

*Brindar una educación de calidad implica contenidos contextualizados en tiempos y espacios agradables que permitan saber al niño que tiene acceso a ellos”.*

Directivos de jardines de Tres de febrero.

Armar un ambiente grato es factible cuando éste invita a crear con diferentes propuestas, cuando genera “buenos climas” para los que en él participan. Cuando da posibilidades múltiples de encontrar el camino de la creación sin consignas cerradas, sino ofreciendo inspiraciones para la producción: pinturas y dibujos de otros pintores, educadores o educadoras, niñas y niños en un *espacio de artes visuales*; libros, papeles con algunos pliegues o recortes realizados, en un *espacio de trabajo con papel*; inicios de tejidos o entramados, fotos de personas de distintas culturas tejiendo, en un *espacio de arte textil*; elementos de la naturaleza; bocetos de arquitectura con torres, barcos, puentes, en el *espacio de construcciones*, entre otros.



Los materiales, seleccionados según aquello que se quiere enseñar y respetando los intereses infantiles estarán a la altura de los pequeños, sin sobreabundar y organizados para su fácil acceso y orden (estanterías, cajones, mesas de luz, bibliotecas de sala, atriles para pintar, piletas etcétera).



*“El ambiente en las salas  
debe invitar a jugar;  
que sea un ambiente  
trabajado, explorado,  
útil, utilizado”.*

Directivos de jardines  
de Tres de febrero.

La institución contará con espacios acogedores pensados en función de todos los que la habitan —las niñas y los niños, las familias, el personal—, cuidando un entorno estético de calidad, con colores que no sobrecarguen los sentidos. Con materiales nobles (maderas de color natural, mimbre, telas neutras) para que lo que allí se exponga y se proponga adquiera relevancia.

Aspiramos idealmente a que las escuelas infantiles cuenten con: lugares al aire libre en contacto con la naturaleza y los juegos de movimiento; un patio de juegos cerrado; una sala sin elementos; otros (biblioteca infantil, con sala de video; sala de música; etcétera).



Que se proponga, en forma simultánea, materiales diferentes para que cada uno elija su lenguaje, y que se habiliten agrupamientos a elección de cada uno de los sujetos.

Estos ambientes deben ser planificados con antelación, proponiendo variedad y calidad de materiales que generen alegría de la mano del color y la posibilidad de transportarnos al encuentro humano con los otros. Espacios para compartir saberes, recuerdos, sensaciones.



*“Calidez, paz, incertidumbre medida, provocar ganas de hacer. Luz, color, orden en la presentación. La estética invita a sentarse, a estar tranquilo con los otros”. Directivos de jardines de Tres de febrero.*

Un equilibrio entre libertad y acompañamiento, entre propuesta sin consignas y sugerencias, inspiraciones, materiales de usos múltiples.

*“Hemos ido modificando los momentos de ingreso y egreso de las niñas y los niños, con música, propuestas lúdicas en las salas. Con el ingreso de los padres a las instituciones de forma más frecuente. Socializando con las familias el desarrollo de diversas propuestas trabajadas o en proceso”.*

*“Hemos realizado intervención en la vereda del jardín, con canteros... respetando a los vecinos e implementando los acuerdos urbanos, involucrando a las niñas y los niños en el riego y en el respeto de las normas sociales”.*

*“Intervinimos con cintas de colores el piso de la galería que lleva a cada sala y variamos materiales de juego para generar otras actividades”.*

*“Promovemos el compromiso de todo el personal en mirar con ojos de extranjero, hacemos reuniones individuales, en pequeño grupo y con todo el equipo”.*

*“Explicar qué es lo que queremos realizar en el recorrido de lo que se expone, buscar un equilibrio en lo que se expone y propone, ni despejado ni superpoblado”.*

Propuestas para el ambiente en palabras de las Directoras de los Jardines de Tres de Febrero.



**🔗 Actividad 2.** Los invitamos a realizar una actividad relacionada con el buen ambiente escolar. (Ver ANEXO 2)



## **LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS POSEEN UNA RIQUEZA PROPIA QUE DEBE RESCATARSE**

*Las manos de mi madre llegan al patio desde temprano  
todo se vuelve fiesta cuando ellas vuelan junto a otros pájaros  
arde la leña, harina y barro; lo cotidiano se vuelve mágico...*

Como pájaros en el aire. Peteco Carabajal, canción.

Lo cotidiano se vuelve mágico, cuando los educadores y educadoras deciden día a día recrear sus propuestas provocando múltiples posibilidades que se abren a los cien lenguajes de la infancia.

Todo lo que ocurre en las instituciones escolares es educativo y tiene un efecto formativo. Cada momento en la escuela puede ser un espacio educativo.



“Lo cotidiano es lo que sucede día a día, apareciendo como aquello que se constituye en cultura escolar. La cotidianidad y la regularidad de los acontecimientos que en ese marco suceden, sostienen una red de significaciones que estructuran y nos brindan un entramado, una red o tejido de seguridad sobre el que podemos tomar decisiones distintas pero confiables (...)”.<sup>5</sup>

5. Diseño Curricular para la Educación inicial (2018) Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

*“Una escuela amable es una red de tiempos donde cada momento —sin jerarquías— es un instante educativo único; la entrada, el baño, la comida, la siesta...”.*  
(Hoyuelos, 2013)

“Pero si bien lo cotidiano ofrece la regularidad del contexto escolar, también puede ser mirado en clave de texto, y convertir lo ordinario en extraordinario. De la vida diaria pueden surgir las nuevas ideas, tomando información de aquello que se hace todos los días, para inventar, imaginar, recrear”.<sup>6</sup>

Podemos afirmar que los modos en que se concretan estas prácticas cotidianas son formativos, en todas ellas se enseña y seguramente se producen aprendizajes. Cada uno de estos momentos, centrales en la vida de un jardín de infantes, son situaciones potentes de enseñanza en las que se concreta el acto educativo. Revisar los modos cotidianos, analizarlos y ponerlos en valor con criterios éticos y estéticos, nos permitirá visualizarlos, identificar y sostener lo valioso y transformar lo necesario.



6. Diseño Curricular para la Educación inicial (2018) Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

El modo en que llevemos adelante las actividades cotidianas da cuenta de las concepciones de infancia, de aprendizaje, de ambiente y de enseñanza que fundamentan nuestra tarea. Por ello es pertinente preguntarnos ¿Para qué niñas y niños están diseñadas estas propuestas educativas?

Pensar la educación de una niña y un niño de manera integral, significa también pensarla durante estos momentos y reconocerlos como contenidos a enseñar.

*“Estas actividades básicas y cotidianas representan experiencias fundamentales para el desarrollo infantil porque implican el cuidado del cuerpo, el despliegue de las emociones, y los modos de vinculación afectiva, a la vez que se constituyen en escenarios decisivos para la apropiación del bagaje cultural”.* (Maquieira, S. 2007)

Será útil entonces preguntarnos en cada caso hasta qué punto la manera en que abordamos dichas actividades son espacios fértiles para el desarrollo de la autonomía, de las relaciones sociales y el aprendizaje de bienes de la cultura.

La cuestión de la autonomía en el accionar cotidiano es central en las instituciones infantiles. En algunas de las actividades (comer, lavarse las manos, manejar sus pertenencias, ir solos al baño) nos proponemos enseñar a las niñas y los niños a ser cada vez más autónomos respetando formatos hogareños más que escolares.



La frecuencia diaria de estas actividades permite ofrecer oportunidades tanto para transmitir seguridad en lo que se mantiene estable como para plantear nuevos desafíos a medida que la autonomía y los saberes de la niña y el niño van cambiando.

Todo el personal que trabaja en el Jardín de infantes deberá pensar en qué medida las niñas y los niños pueden colaborar en la preparación de estas actividades con la intención de brindar oportunidades para ser cada día más capaces e independientes.

Si nos posicionamos en la idea de que cuando realizamos estas actividades cotidianas enseñamos y que hay una intencionalidad docente que se manifiesta en la manera en que las organizamos, nos parece importante también recuperar la idea de equilibrio entre la uniformidad y la variedad (Willis y Ricciuti, 1990); es decir *una estabilidad y orden que le permitan a la niña y al niño construir sus propias experiencias y aprender de ellas al mismo tiempo que la experiencia diaria vaya presentándole nuevos desafíos, nuevos problemas por resolver.*



📌 **Actividad 3:** Los invitamos a realizar una actividad donde se analizará un cronograma o agenda semanal. (Ver ANEXO 3)

## El recibimiento



Recibir es más que el saludo inicial... Es proyectar cada momento de inicio con amoroso interés, diseñar espacios que alojen los intereses de cada niña y niño. Es dar lugar a que vayan llegando y se incorporen espontáneamente a aquella propuesta que sea de su agrado; es también propiciar ambientes para la construcción de aprendizajes a través de materiales y elementos potentes, que habiliten las exploraciones y el despliegue de los múltiples lenguajes.

Recibir es brindar un espacio bello, estético, amable, con tiempo, sin apuros, que invite a entrar en diálogo y que contemple el deseo.

Cada niña, niño y familia llega al jardín con un ánimo singular. No siempre con disponibilidad al encuentro con otros o con deseos de estar un rato en soledad. Es importante dejar espacios para alojar todo ello.

Recibir es estar atentos a los despliegues que se van dando entre las niñas y los niños en esa primera parte de las jornadas, es escuchar diálogos, percibir emociones, observar acciones, intereses y conflictos. Es importante aquí el registro que hagamos de lo observado. Hablaremos más adelante de esto.

Es atesorar ideas, producciones, “pistas” que quedaron de días anteriores y ofrecerlos de un nuevo modo, con alguna novedad en los materiales y/o en la disposición, con detalles que a las niñas y los niños les dé la pauta de que *“mi maestra me vio, cree que lo que hago y juego es valioso y me lo propone con nuevas ideas”*.





*“Implementando estas pequeñas propuestas de esperarlos con algo distinto noté la sorpresa de los nenes, que realmente esto les sumaba mucho a ellos desde el lugar de sentir que los educadores y educadoras los estaban esperando con algo distinto, que habían estado previamente preparando algo para ellos. Que los tenían en cuenta porque los habían mirado y escuchado el día anterior”.*

*“Habilitar estas nuevas miradas y pensar en pequeños cambios, como quizás esto de los momentos de ingreso al jardín o los momentos de egreso. Esperarlos con alguna canción, esperarlos con algún material sobre las mesas, con una música suave que invita a relajarse...”.*

Directivos de jardines de Tres de febrero.

## Dormir, descansar e higienizarse en el jardín

La relación afectiva y personal que entablan los adultos con las niñas y los niños requiere de un proceso de verdadera comunicación para convertir los momentos de dormir e higienizarse en encuentros agradables y particulares.

Cada uno de estos momentos, que se despliegan cotidianamente con las niñas y los niños, entrama situaciones de enseñanza y aprendizaje. Los educadores y educadoras reflexionarán sobre qué necesitan enseñar a las niñas y los niños y cómo lo harán para brindar las máximas posibilidades en diálogo con lo que se realiza en los hogares.

La educación, es también, una práctica de entrenamiento cultural. Compartimos prácticas culturales diversas con las familias de las niñas y los niños que asisten a los jardines. El respeto por esas prácticas y la posibilidad de intercambio y de acuerdos serán importantes para las niñas y los niños. Aprender a lavarse las manos con detalle y dejando el baño en condiciones; acomodar sus ropas para dormir y al levantarse, son algunos de los contenidos vinculados con la cultura que podemos enseñar. Es necesario que los docentes puedan reflexionar sobre lo necesario para educar sin “escuelizar”.<sup>7</sup>



7. La organización institucional arbitra las formas en que los niños pueden desplazarse con autonomía y acompañamiento ofreciendo una modalidad más semejante a la de un hogar familiar. Por ejemplo, evitar que todos vayan juntos al baño y esperen hasta que todos pasen.

## Comer en el jardín



Las niñas y los niños necesitan una atención afectuosa e individualizada mientras comen, es importante que examinemos la hora de las comidas en la escuela infantil con una mirada crítica.

Comer es un hecho nutricional y social, que encierra un alto valor afectivo y que promueve el desarrollo de aspectos personales y sociales de los pequeños a la vez que los modos de comportamiento social para alimentarnos.

*Lo que enseñamos en las actividades cotidianas de alimentación guarda relación con la idea de que comer es un acto social: “Comer en nuestra cultura, es un encuentro placentero que se realiza varias veces al día y en el que, además de saciar la necesidad individual de alimento, se busca satisfacer la necesidad de relación”. (Molina y Jiménez, 1992)*

Cabe preguntarnos si estas cuestiones fundamentales a transmitir a nuestras niñas y niños se tienen en cuenta al organizar las actividades cotidianas vinculadas a la alimentación en la escuela infantil.

Goldschmied nos propone dos medidas fundamentales para tener en cuenta a la hora de organizar los momentos de alimentación: reducir el nivel de ruido y establecer un clima pausado y relajado durante las comidas.

**Para poder enseñar los modos de comportamiento social en la mesa, Molina y Jiménez (1992) recomiendan:**

*· Mesas con grupos reducidos para que cada niña y niño pueda oír, hablar y ser escuchado.*



- Educadores que participan cotidianamente en dicha situación procurando crear un clima relajado para oír, hablar, reír, recordar, hablar sobre la comida.



- Preparación conjunta de la mesa con las niñas y los niños y su orden posterior, etcétera.

Podemos agregar que las niñas y los niños podrán aprender a poner y sacar la mesa, preparar los alimentos (desayuno con frutas cortadas y yogur, panes saborizados, mermeladas caseras, etcétera).

✎ *Actividad 4. Los invitamos a realizar una actividad para analizar la manera en que usualmente se realizan las actividades de alimentación. (ANEXO 4)*



## LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS COMUNES

*Pensar los espacios de uso compartido  
Un lugar donde todos tienen derecho a ser y estar  
Donde todos pueden  
Donde todos aprenden en comunidad.*

*Los espacios comunes son una oportunidad, para generar ambientes en donde niñas y niños de diferentes edades participen, eligiendo cómo hacerlo en comunidad.*

Reflexionamos acerca de situaciones de enseñanza vinculadas con los momentos de juego en espacios de uso compartido Rodríguez Sáenz (2008) invita a pensar en las posibilidades de acción que las niñas y los niños encuentran en estos espacios y que varían en función de la organización del mismo, las pautas establecidas para manejarse en él y las propuestas concretas que les acercamos.



## El juego en el patio

*“Pensar el juego en el patio como momento potente desde el punto de vista de los aprendizajes, fértil para algunas enseñanzas, extremadamente rico desde la perspectiva de interacción social y la inserción en la vida cultural comunitaria, obliga al maestro a asumir la responsabilidad que le toca en la construcción, dentro de la vida cotidiana del jardín, de lugares de encuentro genuino del niño con los otros niños, con los adultos, con la cultura”. (Rodríguez Sáenz, 2008)*





El momento de “juego libre”,<sup>8</sup> fuera de la sala y preferentemente en un espacio abierto, es considerado necesario para el crecimiento y el aprendizaje y es una de estas actividades que se repiten diariamente.

El equipamiento de estos espacios se le “impone” al educador o educadora como dado y preexistente. El diseño del patio es una oportunidad para pensar el juego en el Jardín y para hacerlo en equipos de educadores y educadoras de varias salas, potenciando ideas y trabajando colegiadamente.

8. Libre de propuestas del maestro quien no necesariamente aporta una propuesta concreta y definida de actividad.

*“El patio es un lugar poco habitado por el maestro, en el sentido de apropiación. Tradicionalmente el patio es para que los chicos salgan y jueguen”.*  
(Aubert. CABA, 2010)

La propuesta es transformar al patio en un lugar para enseñar y aprender. En el patio se encuentran niñas y niños de distintos grupos y de distintas edades, siendo una muy buena oportunidad para entablar nuevos vínculos.

El educador o educadora puede tomar decisiones e intervenir en este espacio, pensando qué utilización del mismo puede hacerse. Establecer un modo de “habitarlo”, de “ocuparlo” que es válido para ese momento y para ese grupo en particular.

*“En estos tiempos complejos, de aceptación del otro, de diálogo profundo les preparamos escenarios para ser felices, dispositivos lúdicos para la imaginación y la innovación; de la multiplicidad surge la nueva escuela”.*  
(Chiqui González, 2017)<sup>9</sup>



9. En, Singer, Laura y equipo, “Espacios, lenguajes e Infancias” Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019.

Modificar estos espacios no siempre es posible, pero podemos incluir elementos que inviten a las niñas y los niños a jugar y a desplegar su imaginación. Por ejemplo: preparar con los educadores y educadoras de las distintas salas propuestas de multitarea que potencien las iniciativas de las niñas y los niños.

No solo disponemos de elementos para jugar y crear, además estamos atentos escuchando y mirando qué sucede con lo que ofrecemos para jugar, para conocer los gustos e intereses de las niñas y los niños y los modos particulares a través de los cuales se acercan a los juegos y a los demás.

Acompañamos a las niñas y los niños a construir las pautas necesarias para jugar en estos espacios. Qué se puede y qué no. Enseñamos variados modos de comportamiento social, se establecen límites que muestren lo permitido y los modos de solucionar conflictos. Habilitamos la aparición de las iniciativas de los pequeños que irán construyendo acuerdos ligados a la vida de cada juego.

Pensar e intervenir en el espacio, sus elementos y su organización, las reglas y su sostenimiento, el cuidado y la seguridad de las niñas y los niños son decisiones pedagógicas que tomamos, aunque no siempre se explicitan.



## Opciones de juego en el patio

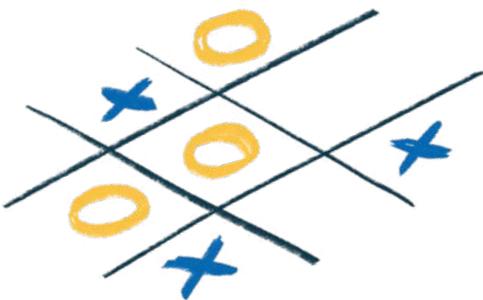
### **La caja de los juegos** (Roldán, 2004)

Es una “caja grande” que contiene diferentes tipos de juegos: Juegos de tablero, Juegos de emboque, Juegos de diferentes culturas. Puede trasladarse al patio, a otros espacios comunes o utilizarse rotativamente en las salas.

### **Los juegos tradicionales**

*“Los juegos tradicionales son aquellos de autor anónimo que perduran en la conciencia colectiva de los pueblos y se transmiten oralmente de generación en generación. Su lugar de origen es incierto ya que pertenecen a la comunidad mundial y se han ido seleccionando con el devenir del tiempo”.* (Soto, C. 2007). Con *“la sabiduría decantada de la experiencia colectiva”* (Pelegrín, A. 1984) explica esta autora en su libro.

Creemos que es de incalculable valor la decisión de incorporarlos en el jardín con el objetivo prioritario que las niñas y los niños los aprendan, los jueguen por iniciativa propia y puedan transmitirlos en otros contextos. Esto solo se consigue si los enseñamos, proponemos jugarlos y alentamos a las niñas y los niños a que los jueguen.



- Diseños que invitan a jugar** Por ejemplo: rayuelas, pistas, ta-te-ti, tableros gigantes, rondas, persecución, escondites, soga, elástico, etcétera. Propuestas sugeridas, no impuestas, que inviten a jugar en pequeños grupos en forma casi espontánea y de libre elección y decisión.
- Juegos con objetos** Elementos que suelen traer las niñas y los niños de sus casas y que esperan el momento permitido para usarlos y jugar.
- Juego dramático** *Las escenas o temáticas de la vida cotidiana, del mundo fantástico, de la oferta televisiva/de internet que aparecen, y en las que las niñas y los niños participan con entusiasmo y sumando a variados compañeros de juego, Cuevas con telas, cajas grandes con orificios, trepadoras con telas, roldanas y baldes, etcétera, pueden ofrecer escenarios propicios para la fantasía infantil.*
- Juego con arena** Uno de los placeres inolvidables de la vida en el jardín de infantes. Una oportunidad para explorar sensorialmente elementos naturales. La arena húmeda y la arena seca brindan posibilidades diferentes para jugar y modelar. Jugar solo, con otro o en pequeños grupos. Se ofrecen materiales para enriquecer el juego: palas, baldes, rastrillos, tamices, cernidores, moldes de distintas formas, autos, camiones, animalitos, muñecos, etcétera. Un juego con arena de comiditas, con plantas, semillas invita a la imaginación.



*“Creo que poner el foco en lo estético, en la escucha, en lo visual aporta mucho a los aprendizajes en el sentido en que las niñas y los niños pueden explorar no solo desde lo que el adulto les está brindando, sino que, justamente, si los espacios invitan a crear y a soñar y a probar sin miedo al error, creo que desde este lugar las niñas y los niños exploran el mundo y van construyendo su subjetividad”.*

Directivos de jardines de Tres de febrero.



## El juego y las actividades en las salas

Las salas son territorios fértiles para el armado de múltiples propuestas que retoman los intereses de las niñas y los niños abriendo a los múltiples lenguajes, con centralidad del juego. Solemos llamar a estas propuestas actividades de multitarea.

Si pensamos en las infancias diversas es necesario que las propuestas a ofrecer también lo sean, por ello proponemos que las salas sean un territorio que pertenece a las niñas y los niños, que respete sus tiempos personales con espacios para jugar, entretener, moverse, descansar, alimentarse, pintar, bailar, leer, escribir, etcétera, sin una única propuesta y un momento central de espacio de grupo total.

Pensamos que el ambiente de las salas debe contener las producciones de las niñas y los niños, para ser puestas en valor, y los materiales seleccionados escuchando las solicitudes infantiles. Así podría haber espacios para comunicarse con otras niñas y niños (buzones para dejar mensajes, dibujos, cartas a los amigos y amigas); anotadores personales para que las niñas y los niños registren lo que necesiten; de ser posible un casillero donde guardar sus pertenencias; estanterías donde las niñas y los niños puedan encontrar lo que necesitan, porque aportan los materiales con los que vienen jugando y trabajando y se van enriqueciendo gracias a la mirada atenta de sus educadores y educadoras y a la atención a esos requerimientos.



## DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA PARA NARRAR Y COMPRENDER: VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES DE LAS INFANCIAS

*Documentar implica hacer explícito, registrar, organizar, dejar huella sobre lo que va sucediendo a lo largo de un proyecto... se orienta a atrapar momentos puntuales del desarrollo del proceso de modo tal de “objetivarlo” y transformarlo en algo sobre lo que se pueda volver. (Sarlé, 2010)*

Es necesario producir material estético, serio y contundente, que dé cuenta de lo impensable/asombroso de la cultura de la infancia, de todo lo que el ser humano es capaz desde el nacimiento. Los educadores y educadoras tenemos la oportunidad de hacerlo desde la vivencia y la experiencia en los espacios infantiles.



La empatía que conlleva el vínculo de los educadores y educadoras con cada niño y niña y cada grupo es la que nos devela —saca el velo— y pone luz sobre los pensamientos, hipótesis, conflictos cognitivos o proyectos que interesan a las niñas y los niños.

*“Cuando voy a los jardines y veo producciones bellísimas de las niñas y los niños, les he pedido a los directivos que por favor expliquen qué estuvieron haciendo ahí, qué estuvo pasando ahí, cuál fue el proceso”.*

*“Lo que ustedes mostraron, me pareció fabuloso en el sentido de que se pudo ver el proceso más allá del producto final, el “qué fue pasando acá”, cómo se planteó este espacio o cómo pensaron esos materiales para incentivar en las niñas y los niños determinados aprendizajes”.*  
Supervisora de jardines Municipales de Tres de Febrero.

## Algunos aspectos a tener en cuenta para abordar la documentación pedagógica:

- Diferenciar entre registrar y hacer una documentación, valorar el sentido del análisis y la retroalimentación y relanzamientos futuros.
- La importancia de hacer visibles los procesos (tanto para las niñas y los niños como para las familias, colegas y otros actores de la comunidad, etcétera).
- El impacto de la visualización de la potencia de la infancia en la sociedad, como acto político y comunicativo.
- La escuela como habilitante de las niñas y los niños pequeños, hacer presentes sus voces, sus ideas y pensamientos, sus hipótesis e intereses.



## Registrar y documentar

¿Cómo podemos los educadores y educadoras narrar las competencias de los seres humanos desde el nacimiento? Es toda una responsabilidad, los educadores y educadoras tenemos un rol privilegiado en el sentido de que estamos en contacto directo con las niñas y los niños, los conocemos y nos relacionamos. Resulta imprescindible detectar intereses y proponer desafíos en diálogo con éstos.

Documentar es ofrecer posibles análisis de lo que leímos en nuestros registros (ya sean estos narrados, en video, fotografiados o dibujados); es hacer síntesis, no mostrar todo.

Tomar **registros** escritos, filmar, fotografiar, grabar audios, para luego trabajar con ese **material en crudo**.

### ¿Qué registrar?

#### Podríamos pensar en dos caminos posibles:

**Ir a la pesca de lo espontáneo**, de los gestos, de las acciones, de los descubrimientos, las exploraciones, los juegos. Esperar el momento sutil para “lanzar la flecha” y captar lo que me conmueve.

**Ir a la búsqueda de algo en especial** (ejemplo: visualizar dónde y cómo se hacen presentes en el jardín las matemáticas, la literatura, las ciencias naturales, o trabajar sobre los gestos de cuidado y ternura, o ver cómo las niñas y los niños resuelven conflictos cognitivos, etcétera).

### ¿Qué hacemos luego con este material?

Lo leemos a la luz de nuestros saberes y experiencias, lo compartimos y “hacemos circular” entre compañeros y compañeras para recoger nuevas miradas al respecto. Hacemos posibles análisis.

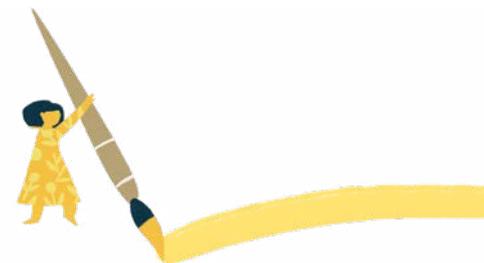
### ¿Y después?

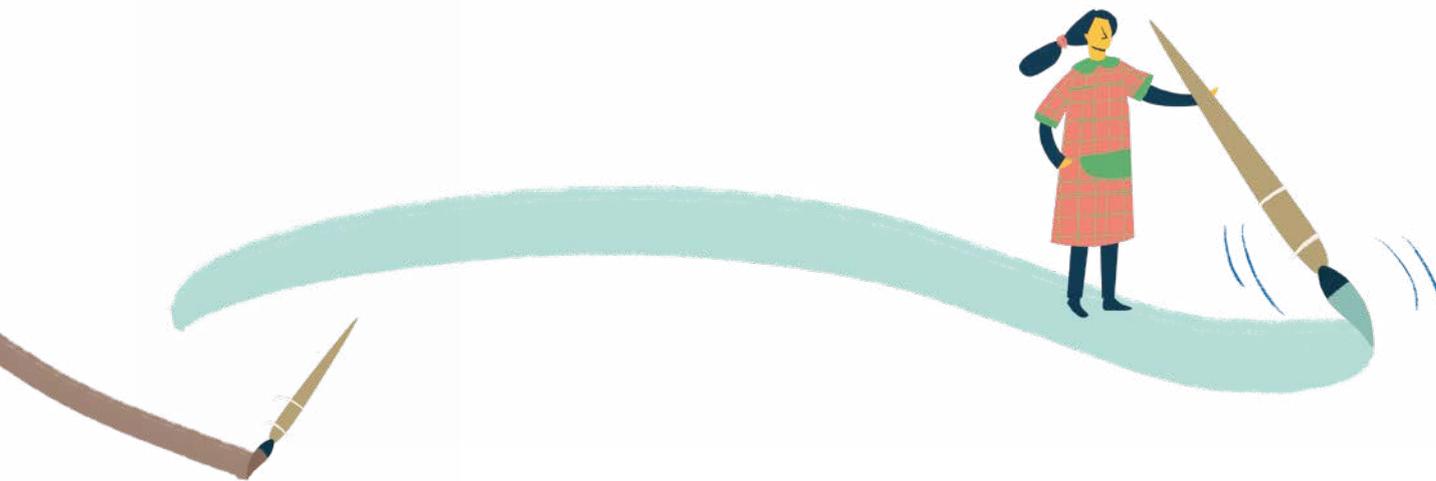
Pensamos relanzamientos, es decir propuestas para las niñas y los niños que se orienten hacia los intereses y preguntas que visualizamos.

### ¿Cómo Comunicar?

Dar formato para compartir con educadores y educadoras, seleccionar fotos e imprimir en blanco y negro, dejar lugar para anotaciones, por ejemplo:

Buscar otros formatos y diseños para hacer visible en la comunidad, ya sea en la escuela o fuera de ella, en la ciudad, en el hospital, en la plaza, en el museo, en el centro cultural, en la entrada del colegio. Comunicar en paneles de documentación.





Para promover una actitud de apertura a los demás, éstas son las infancias que debemos mostrar y hacer visibles. Los educadores y educadoras tenemos la responsabilidad y el deber de sorprender a la gente de la ciudad. Lograr que los saberes, las ideas y pensamientos de las niñas y los niños impacten. Debemos promover una mirada optimista, difundir lo importante que es invertir en educación: con ruptura y delicadeza.



### Ética y honestidad

Recogemos y nos mostramos como somos, registramos lo que con honestidad vemos, quiénes somos en realidad. Mostrar con honestidad es lo que nos permite transformar.

📌 *Los invitamos a realizar una actividad sobre la documentación pedagógica. (Ver ANEXO 5)*





## A MODO DE CONCLUSIÓN: EL PUENTE COMO METÁFORA DE TRANSFORMACIÓN, COMO TRÁNSITO Y COMO RIESGO

Los proyectos a elaborar demandan que los actores institucionales se sitúen como equipo que construye colaborativamente la transformación y como sujetos que se forman entre pares: «ser equipos», «habitar equipos». Aprender con otros es, imperiosamente, valorar las diferencias, y enriquecerse con las diferencias. Nutrirse. La enseñanza poderosa (Maggio, 2012) refiere a la construcción de propuestas originales que escapen de la didáctica clásica, buscando alternativas sorprendentes y riesgosas, creadas por el docente como autor.

Elegimos el puente como metáfora que permite unir, transitar riesgosamente hacia otra orilla, porque creemos que los educadores y educadoras pueden cruzar puentes y transformar sus instituciones de manera ética y poética, **cruzando puentes** para que encuentren otras posibilidades.

*“También es capacitación trabajar en equipo. Es de las formas más profundas que conozco de aprendizaje. Es hermoso y es difícil. Entenderme con alguien distinto, y atravesar las luchas de poder, la competencia, la inseguridad de que el otro pueda saber más que yo, para enriquecerme con su saber distinto al mío”.*

(Vivanco, Pepa, 2016)

# ACTIVIDADES



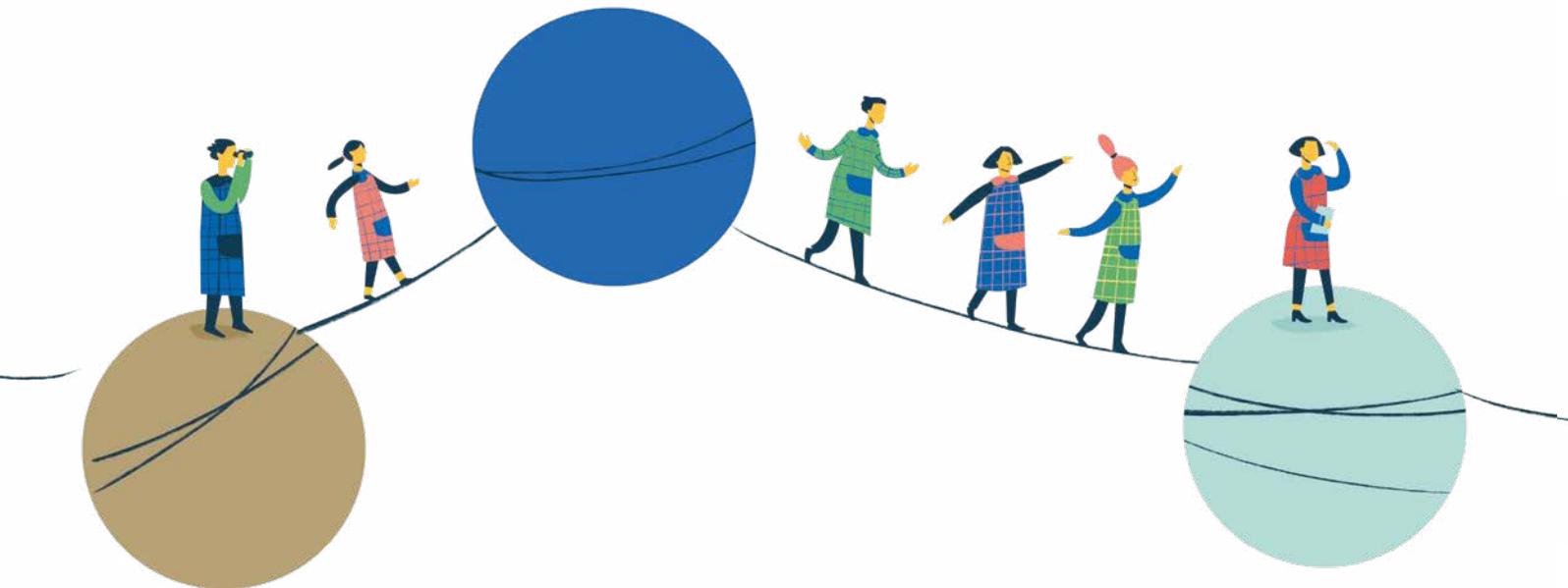
# ANEXO 1

## ↳ Actividad 1

### LA MIRADA DEL AMBIENTE

Dado que centraremos el trabajo en la mirada del ambiente como habilitador y potenciador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los invitamos a mirar con ojos de extranjero sus realidades y responder, algunos interrogantes:

- ¿Qué narran nuestros ambientes?
- ¿Qué dicen de quienes los habitamos (niños/as, docentes, no docentes, familias)?
- ¿Qué desafíos proponen?
- ¿Qué hay en nuestras salas, en los patios, en los espacios comunes?
- ¿Cómo están dispuestos desde la belleza estética del espacio?
- ¿Quiénes tienen acceso a los materiales?
- ¿Con qué criterio están ordenados?



## ANEXO 2

### Actividad 2

#### EL BUEN AMBIENTE ESCOLAR

A partir del análisis de varias fotos de niños y niñas en diversas actividades<sup>10</sup>, se propondrá:

Consigna:

¿Qué propuesta harían para enriquecer, profundizar y complejizar lo que allí sucede?

Tener en cuenta:

- Tipo de vínculo que se genera entre docente y niños y entre los niños entre sí.
- Los materiales para ofrecer. Elementos inspiradores para la tarea.
- Las consignas y/o propuestas.
- Intervenciones docentes:
  - el modo en que participa
  - observa
  - hace sugerencias, etc.

Registrar por escrito todas las ideas o propuestas que el grupo elabore.



10. Cada institución o grupos de maestras puede hacer su propia selección de fotografías de sus realidades.

## ANEXO 3

### ↳ Actividad 3

#### ANÁLISIS DE UN CRONOGRAMA O AGENDA SEMANAL

Este posible esquema pertenece a una sala de niños de 5 años, que asiste al Jardín durante el turno tarde, alrededor de 4 horas. (Sarlé, P. y otros, 2010)

Consigna: analizar el siguiente cronograma o agenda semanal y pensar una devolución para hacer a los docentes.

| Lunes                                     | Martes  | Miércoles     | Jueves        | Viernes       |
|---|---|---------------|---------------|---------------|
| Ingreso. Saludo a la bandera y al Jardín. | Idem.   | Idem.         | Idem.         | Idem.         |
| Momento de Intercambio en sala.           | Idem.   | Idem.         | Idem.         | Idem.         |
| Toma de Asistencia.                       | En algunas ocasiones, se comenta acerca del tiempo o el "registro meteorológico". |               |               |               |
| Propuesta X.                              | Propuesta X 1.  | Propuesta X2. | Propuesta X3. | Propuesta X4. |
| Higiene de manos.<br>Merienda.            |   |               |               |               |
| Patio                                     | Idem.   | Idem.         | Idem.         | Idem.         |
| Propuesta Y.                              | Propuesta Y.1   | Propuesta Y.2 | Propuesta Y.3 | Propuesta Y.4 |

## ANEXO 4

### ↳ Actividad 4

## ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DE ALIMENTACIÓN

Para analizar la manera en que usualmente se realizan las actividades de alimentación nos parece interesante recuperar las preguntas que al respecto realizan Goldschmied y Jackson (2000):

¿Estas actividades resultan agradables tanto para los niños como para los docentes?

¿La “prisa institucional” domina el momento de la comida?

¿Es vivido como algo que hay que hacer y sacarse de encima cuanto antes?

¿Los grupos por mesa son excesivamente numerosos?

¿Las sillas y mesas son cómodas?

¿Los manteles, servilletas, demás objetos y utensilios denotan alguna preocupación por cuestiones estéticas?

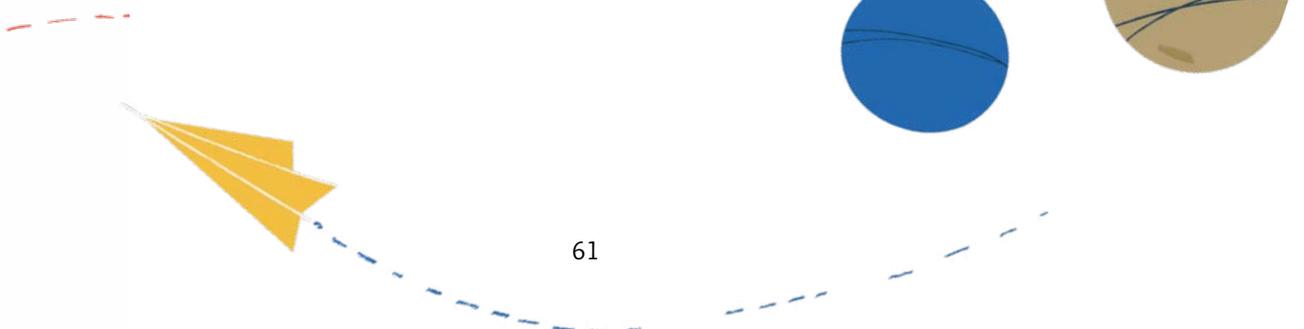
¿Hay excesivos ruidos en el ambiente?

¿La comida esta presentada de manera que resulte apetitosa a la vista?

¿Hay largas esperas?

¿Los docentes participan de la comida y la conversación?

¿Está todo al alcance y disponible para que el maestro pueda participar como un comensal más?



## ANEXO 5

### ↳ Actividad 5

## DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Documentar los procesos que llevan adelante los niños y niñas, no es tarea sencilla. Requiere mucha práctica y transformación a partir de la experiencia. Les proponemos iniciar esta aventura saliendo a recorrer el jardín con cámara en mano y una libreta para tomar nota.

1. Pueden hacerlo de manera individual o en parejas. Puede ser la directora o también se pueden organizar de manera tal que las/os docentes puedan salir de su sala y los directivos hacerse cargo del grupo por un tiempo estipulado.
2. El objetivo es salir a la **Búsqueda** (Elegir con el equipo del Jardín un aspecto/tema que les interese investigar) o de **Pesca** (aquellas cosas que por alguna razón les resultaron interesante en la recorrida). Tomar no más de 10 fotos y todas las anotaciones que necesiten.
3. Analizar el material con el equipo: puede ser en una reunión en la que socialicen el material recolectado o pueden imprimir las fotos y adjuntar las anotaciones pasadas en limpio. Con ello armar un folio o carpeta que circule entre el equipo, en la que cada uno pueda realizar anotaciones de ideas o posibles análisis de las situaciones fotografiadas y escritas.
4. Relanzamientos: teniendo en cuenta las palabras, intereses, juegos, búsquedas que detectaron en sus niños/as ¿qué propuestas podrían implementar en concreto para potenciar los desafíos?



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Abramowski, Ana; Elizondo, Cecilia** (2014) La infancia en juego. Revista Por escrito, Año 8, N° 9. Revista temática sobre infancia y educación. Fundación Arcor. Córdoba, Argentina.

**Aisentein, Ángela** (2014) Una perspectiva histórica sobre la infancia y el juego en la escuela. Revista Por escrito, Año 8, N° 9. Revista temática sobre infancia y educación. Fundación Arcor. Córdoba, Argentina.

**Aubert, Elsa; Caba, Beatriz** (2010) Repertorio lúdico, infancia y escuela: pensando en términos del derecho del niño/a a jugar” en *Lo importante es jugar... Como entra el juego en la escuela*. Sarlé, Patricia (coord.) Homosapiens, Rosario, Santa Fe, Argentina.

**Boñas, Meritxel; Esteban, Lidia y Garmendia, Dora** (2007) Entramados, la experiencia de una comunidad de aprendizaje. Ed. Graó. Barcelona, España.

**Cabanellas, Isabel; Eslava, Clara y otros** (2005) Territorios de la Infancia, diálogos entre arquitectura y pedagogía. Ed. Graó. Barcelona, España.

**Díez, Sergio** (2010) Un ambiente de experiencias y vivencias compartidas. Revista In-fan-cia. Educar de 0 a 6. N° 119. Revista Digital de la asociación de Maestros Rosa Sensat. Disponible en: [https://www.rosasensat.org/magazines/in-fan-cia/119/icas\\_119.pdf](https://www.rosasensat.org/magazines/in-fan-cia/119/icas_119.pdf). Barcelona, España.

**Diseño Curricular para la Educación Inicial** (2018) Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

**Goldshmid, Elinor** (2002) Educar en la escuela infantil. Octaedro, Rosa Sensat. Barcelona. España.

**Iglesias Forneiro, Lina** (1996) La organización de los espacios en la educación infantil. En Zabalza (Comp.) *Calidad en la educación infantil*. Ed. Narcea. España, Madrid.

**Maquieira, Susana** (2007) El desarrollo emocional del niño pequeño. Observar, escuchar, comprender. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

**Molina, Lurdes; Jiménez, Nuria** (1992) La escuela infantil. Acción y participación. Paidós. Barcelona, España.

**Myriam Southwell** (2007) Abrir la puerta para ir a jugar. El Monitor de la Educación. 5ta. Época. N° 13. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina.

**Sáenz Rodríguez, Inés; Patricia Sarlé** (Coord.) (2008). El juego en el patio. En Enseñar en clave de juego. Enlazando juego y contenidos. Novedades educativas. Buenos Aires, Argentina.

**Singer, Laura** (2019) Espacios, lenguajes e infancias. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

**Soto, Claudia; Vasta, Laura; Violante Rosa** (2008). Del alfabeto cultural: Prácticas cotidianas y juegos tradicionales. Pedagogía de la Crianza. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

**Talak, Ana María; Ríos, Julio César** (1999) La niñez en los espacios urbanos. Historia de la vida privada en la argentina, 1870-1930. Taurus. Buenos Aires, Argentina.

**Vechi, Vea** (2013) Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Ed. Morata. Madrid, España.

**Violante, Rosa; Soto, Claudia** (2015) Título: La organización de la enseñanza. Serie: Temas de inicial. Volumen 8. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Dirección de Educación Inicial. Argentina.



