

Libros de **Cátedra**

Enseñar en el jardín

Propuestas pedagógicas para el nivel inicial

Leticia Peret y Marcela Errandonea
(coordinadoras)

ESCUELA GRADUADA "JOAQUÍN V. GONZÁLEZ"

C
colegios


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ENSEÑAR EN EL JARDÍN

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL NIVEL INICIAL

Leticia Peret
Marcela Errandonea
(coordinadoras)

Escuela Graduada "Joaquín V. González"



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Agradecimientos

A todxs lxs docentes y coordinadorxs del Jardín que con entusiasmo, compromiso y reflexión desarrollan diferentes propuestas de enseñanza, sosteniendo que nuestros alumnxs son diferentes y esto es lo que nos da la posibilidad de recorrer distintos caminos; lo que permite que existan diferentes formas de aprender, diferentes puntos de partida y también de llegada.

A lxs niñxs del Jardín de la Anexa, que nos hacen preguntas, nos desafían con sus ideas y nos maravillan con sus pensamientos.

Índice

Introducción	5
Prólogo	8
Capítulo 1	
La Biblioteca del Jardín: Biblioteca Taller “Castillito de Papel” <i>Patricia Garelli, Marcela Errandonea y Leticia Peret</i>	
Capítulo 2	
El cine de otros tiempos: un recorrido por su historia, su lenguaje y su forma de crear mundos posibles.....	17
<i>Rosario Telleriarte</i>	
Capítulo 3	
Agrupamientos y reagrupamientos en situación de copia colaborativa del nombre propio.....	28
<i>Natalia González, Flavia Vidal y Georgina Ferella</i>	
Capítulo 4	
¿Y por qué no? Intercambio entre lectores del nivel inicial y primario.	37
<i>María Eugenia Sánchez</i>	
Capítulo 5	
Los museos nos muestran y nos cuentan.....	48
<i>Natalia González</i>	
Capítulo 6	
Intervención sonora en el patio del jardín	63
<i>Emilia Natali y Karina Daniec</i>	
Capítulo 7	
Educación Física en el nivel inicial, experiencia en el ambiente natural	73
<i>Adriana Bisceglia, Marcela Errandonea, Lorena Giambartolomei, Hernán Gramajo, Daniel Quaglia y Viviana Uriz</i>	
Lxs autorxs	87

Introducción

Pero la famosa capacidad reflexiva del docente no es una especie de “éxtasis reflexivo”, de estado de reflexión similar a una iluminación tipo zen. Tiene más bien la forma de una búsqueda posible de nuevas palabras para nombrar viejas situaciones, de ideas acerca de cosas que podrían hacerse, decirse, pensarse. Y esto, claramente, se hace mejor con otros, junto a otros.

Brailovsky, PEDAGOGÍA DEL NIVEL INICIAL. MIRAR EL MUNDO DESDE EL JARDÍN

Este libro surgió como una posibilidad de poder recopilar algunas de las tantas propuestas de enseñanza que se vienen desarrollando en el jardín de infantes de nuestra escuela. Las experiencias aquí volcadas no pretenden ser un “decálogo de buenas prácticas” sino que tenemos la convicción de que nos permitirán reflexionar y sistematizar sobre algunos problemas en torno a la enseñanza. Colocar la mirada sobre la enseñanza recupera la labor central de lxs docentxs a la hora de pensar en cómo propiciar reflexiones críticas y necesarias de su tarea. Los capítulos intentan acercar distintas contribuciones *sobre y para* la enseñanza desde la perspectiva de la práctica, de modo de colaborar con la sistematización de estrategias docentes y de construir propuestas didácticas.

En el jardín la palabra circula de manera cotidiana y se realizan a diario intercambios sobre el enseñar y el aprender. Pero sabemos que encontrar los tiempos para la reflexión sistemática, para volver a mirar la tarea, para recolectar información es algo difícil de llevar a cabo. Por eso rescatamos el trabajo de maestrxs, profesorxs que, a través de la palabra escrita, nos comparten sus experiencias y reflexiones. Y este trabajo no es solitario. Si bien la autoría de los capítulos hace mención a unx o algunxs personas, sabemos que para la implementación en el aula y su escritura posterior se necesita de la participación activa y colaborativa de otrxs actores institucionales, dejando entrever la presencia en la escuela de equipos de trabajo comprometidos.

Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, la posibilidad de compartir la tarea con otros docentes constituye una oportunidad de enriquecer las propuestas y la mirada tanto sobre los niños como sobre sus familias y permite observar, documentar y conceptualizar el trabajo compartido. (Kaufmann, 2016, p. 195)

Si bien el nivel inicial fue el “último en ser reconocido dentro del sistema educativo argentino” (Malajovich, 2006, p. 103), durante los últimos años se han desarrollado variadas y muy interesantes investigaciones y aportes sobre sus características pedagógico-didácticas.

Partimos de la idea de que en jardín también se enseña. “Enseñar es reconocer al otro como sujeto capaz de aprender, de pensar, de dialogar y de producir. Ello no viene dado. No entra con la llegada de cada niño al Jardín. Es necesario advertirlo y favorecerlo” (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2008, p. 18). Al igual que en los otros niveles del sistema educativo, la gestión del aula en este nivel requiere ser pensada, planificada y revisada.

Al pensar la enseñanza no podemos olvidar que es aquí donde se producen los primeros pasos de lxs niñxs en el conocimiento sistematizado de la diversidad social y cultural y del mundo que lxs rodea. El jardín es un ambiente enriquecedor donde se propicia la construcción de la identidad de los niñxs, a partir de interacciones con pares y adultxs que facilitan la apropiación de los objetos de la cultura y la participación en la vida social. Por eso la enseñanza en este nivel adquiere formas y características particulares condicionadas por la edad de los sujetxs de enseñanza y el contexto: las experiencias directas y el planteo de problemas para acercarse al conocimiento del ambiente, la flexibilidad de los tiempos y los usos de los espacios, la presencia del juego como actividad fundamental, la organización de los contenidos partiendo de la idea del nivel como unidad pedagógica¹, y la figura del docente como sostén afectivo.

Las propuestas didácticas de este libro fueron desarrolladas en las salas y en la institución, y su posterior escritura permitió revisarlas y abrir el diálogo para construir interrogantes y comenzar a teorizar sobre dichas prácticas. Las mismas se enmarcan en diferentes áreas de enseñanza (prácticas del lenguaje, música, educación física, ambiente natural y social), y distintas modalidades organizativas (secuencias y proyectos de sala e institucionales).

Estamos segurxs que son muchas las ideas para seguir pensando desde este nivel. Esto nos compromete a continuar reflexionando para abrir nuevos interrogantes, para explorar modelos alternativos de enseñanza, para poner en discusión las tradiciones y las nuevas formas de concebir las infancias en relación con los cambios sobre las teorías de la escolarización.

Antes de culminar con esta introducción queremos aclarar algo que nos parece de suma importancia. Si bien defendemos toda forma de manifestación y resistencia contra la discriminación causada por los estereotipos de género, hemos decidido respetar las formas de expresión de lxs autorxs de los capítulos, entendiendo que los distintos usos que se hacen sobre la lengua escrita son una muestra más de la posibilidad de crear comunidades abiertas a la inclusión.

Esperamos que puedan encontrar en estas páginas algunas ideas sobre las cuales podamos seguir dialogando y discutiendo, acordando y generando controversias.

¹ La **Ley de Educación** Nacional N° 26.206 en su artículo 18 reconoce a la **educación inicial** como una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad.

Referencias

Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dirección General de Cultura y Educación (2008) Diseño curricular para la educación inicial; coordinado por Elisa Spakowsky. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos

Kaufman, V. (2016). *Primera infancia: panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos aires: Aique

Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Prólogo

*¿Qué construiremos tú y yo?
Construiremos un reloj
Para cuidar nuestro tiempo.
Yo construiré tu futuro y
Tú el mío irás construyendo*

Oliver Jeffers. LO QUE CONSTRUIREMOS

Un libro para maestrxs, escrito para maestrxs. Un libro para todxs los que quieran leer y conocer qué cosas se hacen y se pueden hacer en el jardín. Un jardín de una Universidad Pública Argentina. Un libro que recoge algunas experiencias de las prácticas de enseñanza que se realizan ahí, en las salas, en el patio, en los talleres, en ese espacio y tiempo del Jardín de Infantes.

Animarse a enseñar, no es tarea sencilla. Animarse a escribir eso que hacemos y compartirlo/socializarlo, mucho menos. Por eso lo que se comparte/sistematiza aquí tiene mucho valor, el valor de pensar propuestas para la formación de niñxs y de infancias. Porque aquí podrán encontrar en palabras escritas, lo que esas docentes y profesorxs hacen y deshacen, revisan, piensan, escriben, vuelven a pensar. Porque ahí radica el valor de pensar la enseñanza, y de intervenir, siempre. Porque sabemos que en, desde y a partir de la práctica de los docentes, en toda su diversidad, se resignifican saberes y se construye conocimiento específico para poder enseñar.

Y ese conocimiento, algunas de esas certezas, más duraderas o algunas más provisorias, aparecerán en los capítulos, junto con la referencia a la forma de enseñanza, a un enfoque sostenido desde hace muchos años en la escuela, a una perspectiva institucional de la enseñanza y de la planificación, a los objetos de conocimiento, para mostrarnos que en el Nivel Inicial se enseñan contenidos y ejercen prácticas, se juega y ahí se aprende, se piensa y debate...

También encontraremos en cada escritura un propósito que atraviesa la enseñanza en la institución: querer siempre acercar la enseñanza al aprendizaje y que la enseñanza promueva siempre el avance y la diversificación de los conocimientos de lxs niñxs, junto con otro propósito político-pedagógico-didáctico: en el jardín y en la escuela, se deben ampliar y diversificar universos, en este caso de prácticas y saberes, de juegos, de canciones, de colores, de palabras, de números, de cuentos y poesías...

Este libro, estas páginas, estos relatos de experiencias de muchos docentes son para seguir pensando, debatiendo y defendiendo que el jardín de infantes es un lugar de encuentros, de infancias, de saberes que se construyen y reconstruyen, un lugar y unos tiempos, todos distintos, para empezar, a poner en común lo que no es aún común para todos y que quizás no lo sería nunca, para construir futuro en y desde el presente, que es como se debe hacer... y pensar, y sobre todo como se debe hacer en una escuela pública y gratuita.

Mg. Aldana López

Zapala, abril 2021

CAPÍTULO 1

La Biblioteca del Jardín: Biblioteca Taller “Castillito de Papel”

Patricia Garelli, Marcela Errandonea y Leticia Peret

Introducción

Esta propuesta de trabajo se desarrolla en el Nivel Inicial de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, correspondiente al sistema de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata. El Jardín de Infantes de esta institución cuenta con diez secciones que funcionan en dos turnos. Los niños concurren a los talleres simultáneos de Biblioteca y de Experiencias Estéticas una vez por semana, organizados en grupos de 15 niños.

El “Taller de Biblioteca” se inserta en la propuesta pedagógica de la escuela bajo la idea de pensar diversas opciones y formas de organizar la enseñanza. El trabajo en talleres implica una organización particular de las propuestas en función de la tarea en pequeños grupos alternada con el trabajo individual y de grupo total, buscando momentos de reflexión alrededor de una tarea que tiende al trabajo sobre los contenidos, desde una mirada de la conformación de lo grupal, y la puesta en marcha de producciones compartidas, aprendiendo desde el placer y desde el juego.

Fundamentación

Leer es un derecho incuestionable, en consecuencia, los y las docentes, bibliotecarios y mediadores de cultura tenemos la responsabilidad y la obligación de generar espacios y oportunidades que habiliten el acceso a toda la diversidad de portadores de lectura. En este contexto, la biblioteca escolar, como recurso, como espacio y como herramienta, históricamente fue considerada como un espacio rico y complejo en los niveles primario y secundario. Pero las bibliotecas escolares en el nivel inicial generalmente están vinculadas con la optimización de recursos: no siempre el material con el que cuentan las instituciones permite organizar bibliotecas de aula, entonces se decide centralizar todos los libros en un solo espacio. En este caso, la decisión de organizar un espacio destinado al trabajo en torno a los libros forma parte de una decisión didáctica que surge de considerar la formación de lectores como una de las responsabilidades de la escuela. Si bien en cada sala se cuenta con bibliotecas áulicas para el trabajo cotidiano, la biblioteca del jardín, ubicada en

un espacio físico distinto, con una disposición distinta del mobiliario y los materiales, permite ampliar las propuestas. Para esto se colocan los libros a disposición de los niños y niñas permitiendo sacarlos de los estantes y, mejor aún, que sean los mismos lectores quienes los saquen, aunque se desordenen, se mezclen. Kuperman considera que son los niños y niñas quienes deben tener acceso pleno a los libros (en cualquier formato y soporte) y demás materiales diversos con que cuenta la biblioteca (Kuperman, 2011, p. 80).

La conformación de los grupos que concurren a los talleres se realiza en forma consensuada entre las docentes de cada taller y las docentes a cargo del grupo total, quienes tienen en cuenta las características de cada alumno/a para que pueda adquirir aprendizajes personales teniendo en cuenta el trabajo grupal. Cada grupo está conformado por 15 niños y niñas. Esta modalidad de agrupamiento se da con los grupos de salas de 4 y 5 años, pero con los grupos de 3 años ocurre en principio algo diferente, ya que se da en el marco del aula a grupo total. El rol docente en el taller es de suma importancia ya que organiza la enseñanza para los distintos grupos planificando en forma anticipada, con flexibilidad de objetivos, contenidos, dinámicas de trabajo y tiempos que favorezcan un trabajo colaborativo.

Cabe aclarar que los talleres, como otro modo de organizar las situaciones de enseñanza con una modalidad particular, implican como todas las propuestas educativas, la selección de contenidos a trabajar y el diseño de actividades pensadas para abordar los conocimientos y generar determinados aprendizajes. Esto significa que el taller no debe asociarse linealmente con la idea de libre elección sin intervención docente.

Los propósitos básicos del trabajo en este espacio se relacionan con la posibilidad de favorecer el desarrollo de situaciones didácticas que posibiliten la constitución de una comunidad de lectores y escritores, ofrecer situaciones que promuevan la exploración, la imaginación, el conocimiento y la experimentación, y abordar dinámicamente los contenidos y tareas.

Al mismo tiempo permite el abordaje de distintos contenidos de enseñanza.

En relación con la apreciación de diversidad de textos:

- Escuchar narraciones y lecturas de textos narrativos.
- Conversar con los compañeros y con el docente sobre el efecto que un texto literario produce.
- Comentar con otros lo que se ha escuchado leer: intercambiar opiniones acerca de la historia contada, sobre las actitudes o las características de los personajes de un cuento y su modo de accionar, sobre un fragmento favorito, sobre el desenlace de la historia.
- Tomar en cuenta los comentarios de los compañeros para confrontar distintas opiniones sobre los textos literarios.
- Elegir un libro en el Taller de acuerdo con los propios gustos e intereses. Tomar en cuenta las ilustraciones, el título, la tapa y la colección para elegir un libro.
- Pedir sugerencias acerca de obras literarias expresando sus intereses, sus gustos.
- Iniciarse en la recomendación de obras literarias fundamentando, aunque sea en forma parcial, la opinión.

En relación a la lectura por sí mismos:

- Localizar dónde leer.
- Anticipar el contenido del texto que se va a leer o se está leyendo y verificar esas anticipaciones, atendiendo al soporte material del texto, las ilustraciones y la diagramación.
- Emplear índices para encontrar información con autonomía creciente (usar índices, títulos, numeración de páginas, ilustraciones).
- Verificar las anticipaciones realizadas.

En relación con escribir y dictar diversidad de textos:

- Plantearse y sostener un propósito para la escritura (conservar memoria, informar, comunicarse a distancia, expresar sentimientos, jugar con el lenguaje).
- Acordar qué se va a escribir y cómo, antes de empezar a escribir.
- Revisar el texto mientras se está escribiendo y al finalizarlo para que quede mejor y comunique lo que el autor o los autores pretenden.
- Buscar en distintas fuentes información para producir sus propias escrituras (carteles con los nombres de los niños de la sala, agendas, libros, etcétera).
- Escribir su propio nombre.

Acciones

En el trabajo de este Taller se distinguen claramente cuatro líneas de acción.

Trabajo interdisciplinario entre talleres

Al inicio del ciclo lectivo se planifican algunos proyectos que se desarrollan en forma conjunta entre el Taller de Experiencias Estéticas y el de Biblioteca. Los mismos pueden estar relacionados con el seguimiento de un autor/ ilustrador, de un personaje prototípico (lobos, brujas), de la intertextualidad entre la literatura y los discursos visuales, o de una temática (por ejemplo, los sueños). Otra actividad interesante es la propuesta de talleres multiedad² en torno a alguna propuesta específica.

Considerar el abordaje de contenidos del ámbito literario en relación con el contexto artístico plástico-visual presenta básicamente un punto de partida anclado en la necesidad de trabajar en las salas de forma interdisciplinar. En el caso concreto de la pintura o la escultura y la literatura, otorgan a los docentes variados y amplios recursos para que los niños y niñas puedan apropiarse de conocimientos que por su naturaleza no están aislados.

² Entendemos por grupo multiedad al conformado por niñas y niños de 3, 4 y 5 años.

Como ejemplo de esta situación podríamos mencionar el proyecto *Historias con Gatos*, en el mismo se intenta diseñar un camino a partir de un elemento como es el personaje, y constituye un recurso muy rentable para lograr una selección variada y nutritiva. Este camino llevará al lector en un viaje por diversos géneros; le permitirá conocer autores y colecciones; lo hará vivenciar múltiples efectos de lectura, provocados por recursos estilísticos diferentes. La propuesta consiste en montar una galería de personajes, en forma conjunta con el taller de Experiencias Estéticas. La tarea que se propone es elaborar un perfil (descripción de “personalidad”) de cada uno de los gatos de la literatura y de los representados en cada obra de arte analizada. Para ello será necesario rastrear las acciones, hábitos, costumbres, gustos, etc. Y luego, buscar adjetivos o expresiones que permitan enunciar las características del personaje. Durante el proyecto los niños y niñas tendrán oportunidad para reconocer semejanzas y diferencias en la secuencia narrativa y en los personajes de un cuento tradicional a fin de avanzar en la comprensión del concepto de versión, participar de la lectura de diferentes cuentos en los que el personaje central sea un gato o tenga un rol destacado en la historia, escribir recomendaciones a través del dictado al docente, organizar una galería de personajes. Intercambiar opiniones sobre cuentos leídos acerca de la historia contada y sobre cómo está contada, las motivaciones y las características de los personajes y los efectos que la obra produce volviendo al texto y/o a las ilustraciones para compartir y fundamentar las diferentes interpretaciones, entre otras.

Trabajo conjunto con los docentes de aula

Las maestras de las distintas secciones acuerdan con la docente de la biblioteca algunas acciones que complementan el trabajo del aula. Las mismas pueden relacionarse con la búsqueda de material de estudio para un determinado proyecto, representaciones de teatro leído o con el préstamo entre bibliotecas.

Tal como lo expresamos anteriormente cada sala cuenta con su biblioteca de aula, las cuales cuentan con un número importante de volúmenes. Es por esto que la interrelación con el Taller de Biblioteca permite ampliar y/o ajustar el corpus de texto a las demandas de las situaciones de enseñanza, siendo el docente quien motive a indagar, investigar sobre diferentes temas y que pueden servir como soporte para el trabajo realizado en el aula complementándose en la tarea.

Por ejemplo, en el marco de los proyectos del área del ambiente natural destinado a saber más sobre el recorte de los “Bichos” se decide junto el grupo áulico producir infografías sobre los animales seleccionados: Bicho bolita y caracol. Es en el taller de Biblioteca donde la docente seleccionará textos informativos que serán proporcionados junto a otros textos distractores en una mesa de libros para que los alumnos seleccionen los que tienen información pertinente para saber más de los animales seleccionados. Para Cuter es la docente quien en el momento de la selección debe intervenir leyendo títulos o cualquier información requerida por los niños y niñas (Cuter, 2011, p. 19).

Trabajo específico del Taller de Biblioteca

Entre este tipo de acciones encontramos la narración de cuentos tradicionales, los juegos con títeres, mesas de libros: exploración e intercambio entre lectores de diversidad de textos, lectura por parte del docente y apertura de espacio de intercambio, juegos a partir de formas versificadas breves, producción de agendas de lectura, préstamo domiciliario, desarrollo de secuencias didácticas de seguimiento de autor, personajes, tema o género.

Para realizar estas acciones los niños y niñas se encuentran con un espacio pensado para este fin que cuenta con mobiliario específico, sobre todo con bibliotecas y estantería ubicadas a una altura tal que les permita desempeñarse de manera autónoma.

El préstamo domiciliario de libros es otra de las actividades que se realizan desde el taller. Esta acción no es simplemente una tarea administrativa, sino que permite pensar en una variedad de propuestas didácticas como puede ser el trabajo en torno al nombre propio, la lectura por sí mismos o la copia con sentido.

Todas estas propuestas didácticas suponen:

(...) oportunidades para desarrollar distintas prácticas de lectura y escritura según las posibilidades de los niños y niñas. Así, para los que están aprendiendo a leer y escribir les permite resolver problemas de lectura y escritura por sí mismo. El desafío consiste en localizar -con ayuda del maestro o de algún compañero mayor- dónde está escrito el título o el nombre buscado. Una vez localizado, la copia adquiere sentido pues resulta necesario guardar memoria del poseedor del material" (Paione, 2013, p. 9).

Durante estas situaciones didácticas los niños y las niñas anticipan, escuchan leer a otros para localizar el título u otros datos que aparecen en las tapas de los libros. La necesidad de registrarlos justifica la tarea de copia.



Grupo de 3ra sección registrando el préstamo domiciliario.

Acciones pedagógicas-organizativas

Para poder llevar a cabo las variadas situaciones en torno a la literatura y en contexto de estudio que se realizan en el jardín, la docente del Taller de Biblioteca participa en la planificación de las mismas. Tanto al momento de inicio del año, cuando se realizan las planificaciones anuales, como en el transcurso del ciclo lectivo, desde la Biblioteca se orienta a las maestras en la selección de material, se organizan los materiales y cronogramas de las sesiones simultáneas de lectura, se proponen materiales de lectura y análisis para las docentes. La maestra a cargo del taller trabajará junto con las maestras asistiendo, asesorando y planificando las acciones de promoción de la lectura, de investigación y de formación de usuarios.

Por otro lado, la docente a cargo de este espacio también se encarga de solicitar la compra de material de lectura, realizar la carga de material en el sistema integrado de gestión de bibliotecas de la UNLP, controlar periódicamente los inventarios, dar de baja al material deteriorado, etc.

Reflexiones finales

En este artículo se han presentado diversas situaciones que tienen como propósito enseñar a leer y escribir, pero también que nuestros alumnos y alumnas interactúen con los textos, elaboren interpretaciones y encuentren pistas en lo escrito que las validen, compartan con otros lo leído y recomienden sus preferencias lectoras. En todas estas situaciones, la biblioteca se convierte en el eje fundamental de estas prácticas.

La biblioteca es un espacio propicio para desarrollar diversas prácticas de interpretación y producción de escritos cotidianos, prácticos o “domésticos”: fichas de préstamo de libros, notas de solicitud de ejemplares a bibliotecas vecinas, listas de clasificación de los materiales, archivo de carpetas donde se acumulan copias y recortes de textos diversos –desde recetas de cocina hasta notas de interés sobre un tema–, agendas de lecturas de todo el grupo e itinerarios personales, catálogos de recomendaciones de editoriales, producidos por los mismos niños o de especialistas. Cada uno de estos escritos tiene contextos de utilización particulares, como cualquier práctica del lenguaje, y suponen una cierta relación con el tiempo, el espacio y con los otros. Como bien lo señala Bernard Lahire, estas prácticas están lejos de ser consideradas “prácticas menores”. Poseen un sentido social y cognitivo relevante en tanto posibilitan el dominio simbólico y la racionalización del lenguaje, el tiempo y el espacio. Hemos desarrollado profusamente este tipo de actividades en el salón de clase y en torno a la biblioteca para cumplir, a la vez, con el propósito didáctico de enseñar a comprender las leyes de organización del sistema de escritura a los más pequeños, a los que aún no leen convencionalmente, al mismo tiempo que introducirlos en prácticas de cultura escrita cuyo poder queda normalmente oculto tras el velo de “lo cotidiano”, “lo habitual”, “lo doméstico” (Castedo, 2008, p. 102).

Referencias

- Castedo, M. (2008). Dar clase con bibliotecas en las aulas. En E. Bonilla, D. Goldín, & R. Salaberría, *Bibliotecas y escuelas : Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (págs. 97-109). México: Océano.
- Cuter, M. (2011). La organización de la tarea y las intervenciones docentes. En L. Blanco, D. Calmels, M. Cuter, D. Grunfeld, A. Kaufman, C. Kuperman, . . . M. Torres, *Enseñar Lengua en la escuela primaria* (págs. 17-49). Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Kuperman, C. (2011). Cómo hacer para que los niños sean buenos lectores. En L. Blanco, D. Calmels, M. Cuter, D. Grunfeld, A. Kaufman, C. Kuperman, . . . M. Torres, *Enseñar Lengua en la escuela primaria* (págs. 74-84). Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Molinari, C. (1999). Una actividad permanente: Club de lectores. En M. Castedo, C. Molinari, & A. Siro, *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Paione, A. y otros (2013). *Leer y escribir con bibliotecas en las escuelas rurales que conforman un agrupamiento*. Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Gestión Curricular, Dirección Provincial de Educación Primaria. La Plata. Recuperado de https://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/la_biblioteca_en_los_agrupamientos_de_escuelas_rurales.pdf

CAPÍTULO 2

El cine de otros tiempos: un recorrido por su historia, su lenguaje y su forma de crear mundos posibles

Rosario Telleriarte

Introducción

El presente proyecto muestra el recorrido realizado a través del lenguaje, la historia y las posibilidades pedagógicas que brinda el cine como expresión artística, como práctica psico-socio-cultural y dentro de un contexto político-económico más amplio. Fue realizado en una sala de 4 años (2da sección) del Nivel Inicial de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” – U.N.L.P. El grupo estaba conformado por 30 alumnos y alumnas a cargo de dos maestras.

Es importante aclarar que la institución cuenta con los recursos tecnológicos (aula de medios audiovisuales, dispositivos y conectividad), que permitieron adaptar esta propuesta de trabajo con niñas y niños pequeños.

El porqué del trabajo en torno al cine mudo

Desde sus comienzos, el cine ha logrado convertirse en una manifestación artística más, y como tal, ha tratado diversos problemas y temáticas que atañen a la vida de los seres humanos y, de alguna manera, ha intentado responder a sus necesidades e inquietudes, ha provocado miedos, compasión, ternura, comicidad.

En primer lugar, uno de los objetivos de este proyecto consistió en promover una mirada aguda y crítica por parte de los sujetos involucrados, acercándolos a conocer y vivenciar modos diversos a sus experiencias cinematográficas previas, favoreciendo así aprendizajes acerca del paso del tiempo, los orígenes del cine, particularmente las películas mudas.

Puesto que las películas no tienen una única lectura, dicha propuesta tiene como finalidad la percepción de imágenes y sonidos, así como del contenido de la trama, entonces, será el espectador quien aporte su modo de analizar las expresiones cinematográficas, los efectos de sonido, para determinar de qué manera ve y oye una película. En este sentido, se propuso

enriquecer los saberes y explorar los conocimientos acerca del lenguaje audiovisual, su evolución y cambios mediante la incorporación de lenguaje técnico y herramientas específicas de dicho arte (Marzabal, 2017).

El cine mudo presenta como característica principal la ausencia de las voces de los actores en el universo de la película, lo que no es impedimento para que los espectadores puedan fantasear, completando la historia con el producto de su imaginación. El cine mudo es vasto, con estos recursos de imagen en pantalla, agregando oportunas palabras escritas y música en la sala, la expresividad gestual y mímica de los actores creando así un clima particular; y fue entonces más tarde que se agregó el sonido y el color a la película (Russo, 2005).

El cine es un fenómeno multifacético que puede ser entendido como una diversión de masas en sus aspectos psicosociales, su relación con la cultura y la política de su tiempo. También se puede ver como una forma artística, su evolución, crecimiento y transformación; así mismo como industria, además de la disponibilidad de la circulación de material en video, como documento de investigación y de otras formas de difusión electrónica. Desde esta múltiple perspectiva, se propuso la utilización del lenguaje cinematográfico como forma de expresión creativa y se abrieron espacios para dialogar y realizar comentarios audiovisuales y, de esta manera, se comunicó y compartió lo investigado y lo elaborado con las familias de los/as alumnos/as (Aumont, 2006).

La idea de formar una mirada distinta en el aula la encontramos en la reflexión del espectador-alumno/a, siendo interpelado en su pensamiento y en las formas en que mira esas imágenes para que se tornen disparadores para construir una mirada más aguda y así poder elucidar de qué manera, esas formas de la expresión cinematográfica, nos están contando una historia (Burch, 1970).

Narrar implica contar, relatar, enumerar, dotar de un orden a una serie de elementos, es decir plantear una lógica narrativa para darle sentido a la secuencia que se relate. Así como en todo discurso narrativo hay algo que se cuenta: el argumento y una forma de contarlo: la trama; también hay una apropiación de la historia, de los saberes para poder dramatizar estas historias y reconstruir una escena. En torno a dichos recursos, se elaboraron actividades que contengan la iniciativa de la recomendación de películas, considerando algún criterio vinculado con el género para fundamentar u opinar, poniendo en marcha las narrativas propias y convocando a la exposición oral y, eventualmente, escrita.

Desarrollo de la propuesta

El trabajo en la sala fue plantado desde el área de las prácticas del lenguaje, pero siempre considerando la interdisciplinariedad y la transversalidad que conllevan las propuestas pedagógicas en el nivel inicial. Por lo tanto, también se consideraron contenidos referenciales a las Ciencias Sociales, la Artes Plásticas, la Música y las TIC.

El recorrido de la propuesta se inicia con la proyección de fragmentos de películas seleccionadas, para luego abrir espacios de intercambio y tomar nota de algunas cuestiones destacables.

Se seleccionaron películas de Charles Chaplin y Buster Keaton, ya que son dos referentes del cine mudo y poseen un lenguaje físico al estilo clown. Sus acciones poseen un lenguaje cómico en el que el personaje realiza ciertas acciones que terminan saliendo mal, un lenguaje sutil en el que el personaje sufre desgracias pero que autoriza al público para que se rían de ellas.

En estas actuaciones lo que aflora es un personaje simple con conflictos simples como: no saber bajar de una silla a la que ha subido, entra sin querer en la jaula del león sin saber cómo salir, comer algo equivocado, situaciones que terminan en catástrofes. Además, si bien no fueron contenidos de enseñanza y reflexión en esta oportunidad, es importante destacar que las temáticas de sus películas tienen un trasfondo social con críticas al modo de vida, y la esperanza de una vida mejor (Gené, 2018).

La primera situación áulica propuesta fue realizar una visita a la sala de medios audiovisuales, donde se presentaron fragmentos de películas. Los fragmentos seleccionados representan escenas icónicas de la comicidad del cine de Chaplin y Keaton, tanto por su valor cultural como potencial para las interpretaciones de los niños y niñas. A partir de estos se solicitó al grupo que observaran qué características tienen y si tenían diferencias o se parecían a las que veían habitualmente.

La primera película observada fue "Tiempos modernos", de Charles Chaplin (Chaplin, 1936). Al regresar a la sala se abrió un espacio de conversación sobre lo observado.

Docente: ¿Quién era el personaje principal? ¿Quién aparecía?

A: Un señor con bigotes

Docente: Ese señor se llama Charles Chaplin es el personaje principal de la película.

¿Qué se puede ver? ¿Cómo es la imagen? ¿Es igual a las películas que ven en casa?

A: No. es gris

Docente: Claro esta película es en blanco y negro.

¿Qué se escucha?

A: Música

Docente: ¿Y los personajes hablan?

A: Mueven la boca y las manos

Se comenzó un registro de lo conversado, que luego se fue ampliando a medida que se observaron otros fragmentos.

Algunas de las preguntas planteadas luego de observar las películas fueron ¿Cómo son los personajes, el color, los sonidos, la música y si hay diálogo? Se observó que existen palabras escritas como los intertítulos, que son leídos por la docente cuando aparecen.

Se presenta el tema, relatando que estas películas están dentro de la etapa histórica del llamado "cine mudo", donde las películas son en blanco y negro y se registran todas las características observadas en ellas.

Cine y juego dramático

En los días en que se estaba realizando esta propuesta, las docentes comenzaron a observar que durante los momentos de juego en la sala o en el patio aparecían diálogos en referencia a Chaplin.

A partir de esto, las maestras proponen al grupo jugar a dramatizar algunas escenas de las películas. Se comenzó por preguntar al grupo total cuáles eran las escenas que más les interesaron. En base a las respuestas se seleccionaron dos películas: una en la que Charles Chaplin estaba encerrado en una jaula con un león y no podía salir (Chaplin, 1928), y la otra en la que Buster Keaton subido a una motocicleta no podía bajarse, ni parar (Keaton, 1924). Cuando se les consultó por qué eran las escenas que más recordaban, la respuesta fue que eran las más graciosas. Se comenzó con la planificación del juego: materiales necesarios, espacios, asignación de personajes, etc. Se realizó una lista a través de la escritura del docente, de dónde surgió que el león y la motocicleta eran los principales objetos. Se acordó utilizar un peluche de león y una bicicleta sin pedales que había en el jardín.

Se organizó a los niños y niñas en dos grupos, uno a cargo de cada maestra, para realizar las escenas seleccionadas. Una vez que cada maestra se encontraba con su grupo, se dividieron las tareas en aquellos niños/as querían actuar y los que se encargarían de organizar el lugar y acomodar donde sería la escena. Se utilizó un bastón y un bigote postizo para el personaje de Chaplin.



Niños y niñas recreando las situaciones observadas. Imágenes registradas por las docentes de sala.

En un primer momento, como los niños y niñas que se animaron a actuar no sabían cómo realizar las acciones, se propuso un trabajo grupal de expresión corporal: imitar movimientos y gestos: cómo camina Chaplin, cómo se asusta cuando se encuentra con el león, cómo se aleja caminando, qué expresión tiene Buster Keaton arriba de la motocicleta que no puede parar, etc.

Durante las escenas de juego se realizó un registro fotográfico con el fin de generar un fotomontaje de cada una de ellas para luego compaginarlas y hacer un video que pudieran observar y compartir con las familias. Se acompañó la imagen del fotomontaje con música, ya que la música crea un clima fundamental para darle narrativa y sentido a lo que se ve. Los niños/as lograron identificar sensaciones, hacer alusión a imágenes vistas y recordar sus vivencias.

Cine y música

Para completar la edición del video se propuso escuchar música del cine mudo, tratando de identificar segmentos de las películas que habían sido vistas.

Junto con la profesora de música se trabajó sobre diversas melodías interpretadas en el piano, imaginando qué podría estar sucediendo en la película. En las melodías rápidas los niños/as respondían que "Chaplin corría o que Keaton estaba arriba de su motocicleta"; en melodías lentas decían "que algo le iba a pasar a Chaplin, que debía huir".

El cine y la ciudad

Como complemento de la propuesta se realizó una salida educativa al Cine Municipal Select³, ubicado en el Pasaje Dardo Rocha, donde se proyectó la película *El circo de Charles Chaplin*. Además de complementar el corpus de films observados, durante esta visita se conversó con el grupo sobre las características que posee este espacio cultural.

Durante el espacio de intercambio posterior a la visita se conversó tanto sobre la película observada como sobre las características del espacio físico visitado, intentando identificar aquellos que se relacionan con su función. Durante esta descripción los niños y niñas hicieron mención a los afiches publicitarios de otras películas que se exhibían en la sala. A partir de esto se les propuso confeccionar afiches publicitarios de la dramatización grupal.

³ El Cine Municipal Select Espacio INCAA es una emblemática sala de cine arte de la ciudad de La Plata que, desde el año 1999, se encuentra ubicada en el imponente edificio del Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha. <https://cultura.laplata.gob.ar/listings/cine/>



Registro de salida educativa al cine Select

Para poder tomar decisiones sobre el formato se observaron afiches de otras películas infantiles con el fin de analizar su contenido. Se acordó que la producción debía incluir el nombre de la película, el nombre de los actores y el director.

El trabajo en torno al sistema de escritura

Una vez acordado el propósito comunicativo y el contenido del afiche, las docentes comenzaron a plantear las situaciones de escrituras correspondientes.

Se organizó la clase en pequeños grupos de trabajo, y cada uno tendría que copiar el nombre de la película o el nombre de los actores según correspondiera. Las películas que dramatizaron fueron *El Circo* de Charles Chaplin y *Sherlock Holmes* de Buster Keaton.

Durante las situaciones de escritura las docentes intervinieron para que tengan en cuenta la cantidad de letras, por dónde empieza el nombre, con cuál sigue, con cuál termina, qué dice y lo que falta copiar. Al proponer la producción de las escrituras en grupos se intentó favorecer la confrontación de conceptualizaciones y el intercambio de conocimientos específicos, y también la adopción alternativa de roles diferentes: escritor, lector, dictante, etc.

Si pensamos la transversalidad de las prácticas del lenguaje en esta propuesta podemos rescatar la importancia que tiene que las maestras soliciten a los niños y niñas que expliciten algunas de las prácticas de lectura y escritura realizadas, interrogar sobre los propósitos de determinada tarea, recordar las situaciones de toma de notas y los acuerdos de escritura.

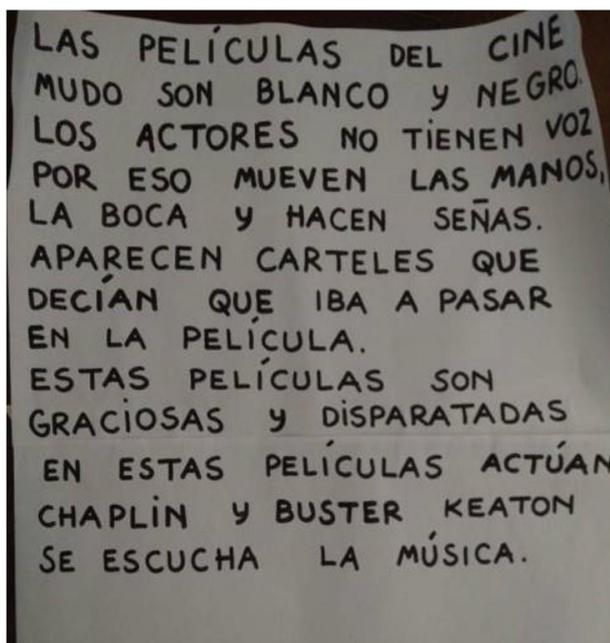
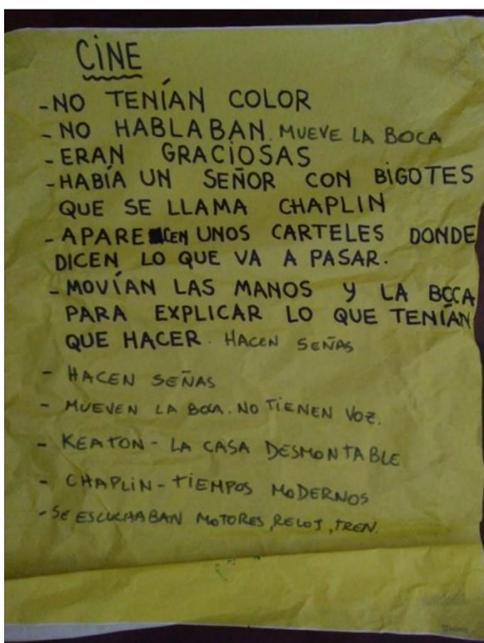


Situaciones de escritura por sí mismos en pequeños grupos. Fuente: docentes del aula

Muestra final

A medida que fue transcurriendo la propuesta surgió por parte de los niños/as la idea de compartir con las familias y con otros grupos del jardín lo realizado, por esto se organizó con el grupo una muestra. Para esto acordamos qué materiales se utilizarían y en qué espacio se ubicarían. Además de los afiches de las películas, se expondrían las imágenes de las dramatizaciones realizadas por ellos anteriormente, las características del cine mudo y la recomendación de una película.

Para realizar el texto informativo con las características del cine mudo se retomaron las ideas planteadas en las tomas de notas grupales con la finalidad de retomar la información allí planteada. A partir de estas ideas y de otros aportes de los niños y niñas se realizó la escritura de un texto descriptivo a través del dictado al docente.



Registros de toma de notas y escritura de texto por dictado al docente

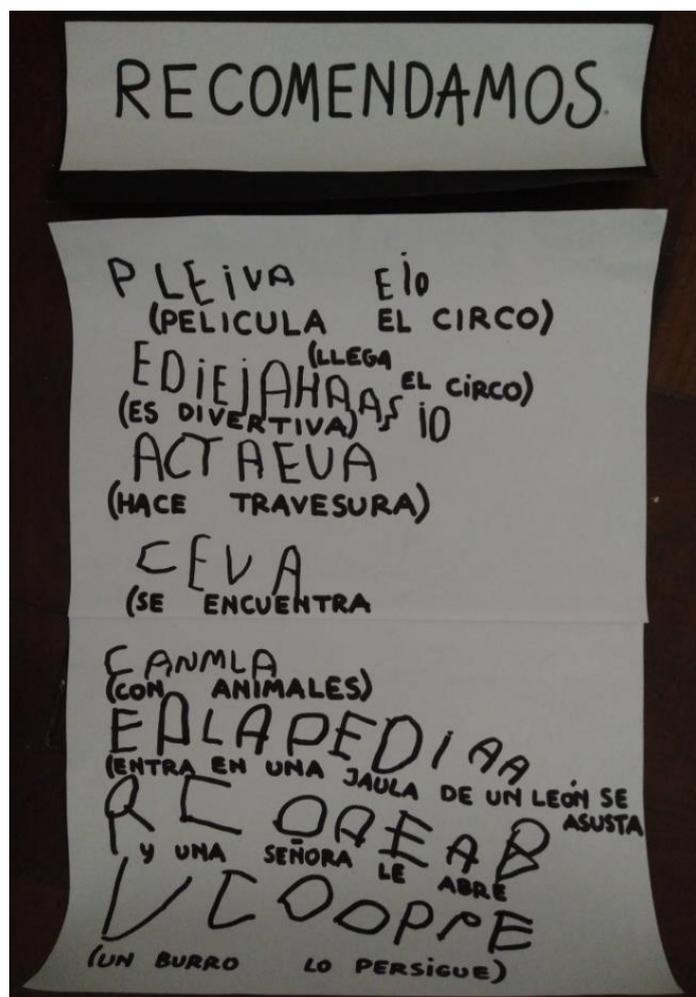


Producciones finales expuestas en el hall del jardín

Para realizar las recomendaciones de las películas se propuso en un primer momento la realización de intercambios orales en pequeños grupos. En esas charlas hubo niños y niñas que pudieron expresar cuáles eran los fragmentos de películas que recordaban y las razones de su elección. Muchos coincidieron en elegir el film de Charles Chaplin *El Circo* y comentaron acerca de qué personajes aparecieron. Les pareció divertido que Chaplin se encuentre atrapado en una

jaula con un león. En estas conversaciones, en las cuales coincidieron en la elección de fragmentos u opiniones sobre estos, se pudo escuchar las voces de aquellos niños/as que, dentro del aula, no manifestaban abiertamente sus opiniones.

Seleccionamos una de las mesas para que uno de los niños/as escriba como pueda, la recomendación de *El Circo*, mientras los demás niños/as le dictaban qué escribir. No encontraron dificultades para ponerse de acuerdo, sus opiniones poco a poco se fueron enriqueciendo grupalmente.



Recomendación realizada por niños/as a través de escrituras por sí mismos

Con ayuda de la docente, organizaron las ideas para el texto de la recomendación, que luego se leyó a grupo total para ver si había algo que agregar o modificar. Al encontrarse todo el grupo de acuerdo, se preparó el material para la exposición final. Se realizó la exposición sobre todo lo trabajado. Se invitó a las familias para que observen la recomendación de la sala, lo que se había aprendido acerca de las características del cine mudo, los afiches de las películas realizados por ellos mismos, los videos con la dramatización de los niños/as, expuesta en la televisión del hall de entrada del Jardín, y además se les entregaron unas notas (realizadas por las docentes) que se entregaron a las familias con los links de las películas para que las vean en su hogar.

A modo de cierre

Al concluir el proyecto se pudo ver cómo el grupo amplió su repertorio y vocabulario respecto al lenguaje visual, relacionando las películas, ya sea por su temática, sus características o los personajes trabajados. Si bien hay niños y niñas que aún necesitan del apoyo del adulto para participar, se ha observado que en grupos pequeños pueden tomar la palabra y dar una opinión propia.

Consideramos que mediante esta actividad se propició una observación más reflexiva sobre este lenguaje y favoreció a los alumnos y alumnas a escucharse entre sí y opinar sobre el cine. A modo de aporte, diremos que para ampliar este proyecto queda como propuesta, a trabajar con otras salas, la selección de un recorte donde cada una de ellas tome un personaje (en este caso Charles Chaplin y Buster Keaton) para poder realizar intercambios orales sobre las recomendaciones de las películas vistas.

Entendemos que la importancia de fomentar la imaginación en los/as niños/as trae beneficios en su desarrollo cognitivo y personal, por lo que estimularla y potenciarla resulta un aporte esencial para la construcción de su futuro (Renoult, 1994).

Lo que nos mostró que el teatro, la dramatización, ayuda a desarrollar la expresión tanto corporal como verbal, aprender a conectarse con los otros y con sus emociones, así como a reflexionar sobre ellas. Representar roles, imitar a otros estimula su imaginación, a través del juego simbólico creando realidades alternas y mundos posibles que enriquecen su creatividad y su crecimiento.

En este sentido Abad Molina nos dice:

En los acontecimientos de juego que prestan atención a procesos sociales desde la reflexión y la participación, la experiencia artística puede estar al alcance de todos desde la educación porque aparece ligado a todo proceso humano estrechamente unido a la vida y a la inseparable experiencia de lo cotidiano (Abad Molina, 2010, p.3).

La presente propuesta involucra un trabajo interdisciplinario que comprende no sólo a los agentes educativos, sino que además pone en relación a la escuela con otras instituciones, aportando así una multiplicidad de miradas que permiten una evaluación dinámica, transversal y colectiva. Entendiendo que en esta labor se pone de manifiesto y se analizan las estrategias propuestas, así como los aprendizajes alcanzados y los procesos por los cuales tanto los agentes educativos y los niños/as hemos atravesados. Puesto que la enseñanza y el aprendizaje son procesos que se relacionan y se transforman mutuamente en un contexto particular como el aula.

Referencias

- Abad Molina, J. (2010). *“Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración”*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf
- Aumont, J y otro (2006) *Diccionario teórico y crítico del cine*. Buenos Aires. Editorial La Marca.
- Burch, N (1970) *Praxis del cine*. Editorial Fundamentos edición española.
- Chaplin, C. (director). *El circo*. [película]. United Artists
- Chaplin, C. (director). (1936) *Tiempos modernos* [película]. Charles Chaplin Productora.
- Gené, Hernán (2019) El clown, lo cómico y el más allá. *Revista de teatro latinoamericano / Revista Conjunto*, N° 189.
- Keaton, B. (director). (1924). *El moderno*. [película]. Joseph M. Schenck
- Marzabal, I y Arocena C (2017) *Películas para la educación. Aprender viendo cine, aprender a ver cine*. Editorial signo e imagen
- Renoult, N (1994) *Dramatización infantil: expresarse a través del teatro*. Madrid: Narcea, D.L.
- Russo, E (2005) *Diccionario de cine*. Buenos Aires. Editorial Paidós

CAPÍTULO 3

Agrupamientos y reagrupamientos en situación de copia colaborativa del nombre propio

Natalia González, Flavia Vidal y Georgina Ferella

El análisis de situaciones de aula es quizá la estrategia que más datos ofrece para la reflexión. Ayuda al docente a identificar problemas, a pensar en las posibilidades de resolución, a investigar. Crea interrogantes que dan sentido al estudio de material bibliográfico, permite al maestro ver la situación desde otra perspectiva, problematizar, imaginar posibles hipótesis, identificar dificultades para buscar alternativas de acción, elaborar propuestas de intervención didáctica, reflexionar y discutir su adecuación.

Delia Lerner, *FORMACIÓN DOCENTE EN LECTURA Y ESCRITURA*

Introducción

En este trabajo se plantean algunas características de la interacción entre alumnas y alumnos de la misma sala y entre distintos grupos áulicos del nivel inicial en situaciones de enseñanza del sistema de escritura⁴.

La escritura del nombre propio forma parte de las actividades cotidianas en el jardín de infantes, orientada a distintos propósitos comunicativos. Esta propuesta fue implementada en dos secciones del nivel inicial: una sala de 4 años y una sala de 5 años. Y en una última etapa se incorporó el trabajo con una primera sección⁵. Cada sección está a cargo de dos maestras que trabajan como pareja pedagógica⁶, lo cual permite por un lado organizar la enseñanza en el marco de un equipo de trabajo, y por otro lado favorece la organización de pequeños grupos de trabajo de niños y niñas con una docente a cargo de cada uno.

⁴ Entendemos al sistema de escritura como un sistema de notación gráfica del lenguaje, conformado por letras, signos y las relaciones entre esos elementos.

⁵ Primera sección: 3 años, sala amarilla. 2da sección: 4 años, sala azul. 3ra sección: 5 años, sala fucsia.

⁶ Queremos destacar el trabajo de Noelia Zavala como parte del equipo docente de las salas participantes de esta experiencia.

Fundamentación

Desde el punto de vista personal, el nombre propio nos identifica y forma parte de nuestra identidad. Aprender a reconocerlo y a escribirlo es acceder a un saber especial. Pero además de este sentido personal, conocer su escritura posibilita a los niños plantearse y resolver problemas en el mundo de las letras.

Desde el punto de vista de su función en la psicogénesis de la lengua escrita, diversas investigaciones han demostrado que el nombre propio.

Es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras. No puede, pues, minimizarse la importancia de esta adquisición (Ferreiro, 1982, p.163).

Sobre la organización del jardín y las trayectorias escolares

A partir de lo planteado por Terigi entendemos las trayectorias escolares reales como modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas (Terigi, 2010, p.4). Por esto asumimos que desde el nivel inicial tenemos la responsabilidad de propiciar distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todos los alumnos y alumnas. Si bien históricamente el jardín de infantes fue concebido de una manera mucho menos rígida que los otros niveles del sistema educativo, se vislumbra la existencia de modelos organizacionales, tendientes a la homogeneización. En el caso de nuestra escuela las secciones están organizada de manera graduada, respetando las edades cronológicas de los niños y niñas. Es a esta conformación que llamamos “grupo áulico” o “grupo clase”.

Desde hace ya varios años venimos realizando diversas acciones tendientes a romper con esta lógica de la edad como único criterio para la organización de los grupos. La situación por excelencia para ejemplificar este tipo de reagrupamiento es la de sesiones simultáneas de lectura⁷ que se vienen realizando desde hace más de diez años en nuestra institución. En ellas niños y niñas de distintas salas eligen qué cuento ir a escuchar, conformando grupos multiedad para la lectura y espacio de intercambio. Otras situaciones tienen que ver con recomendaciones

⁷ Las sesiones simultáneas de lectura se realizan en el marco de la lectura literaria y se caracteriza por, en una de sus etapas, reorganizar los grupos áulicos conformando grupos multiedad con niños y niñas de 3, 4 y 5 años.

en torno a las bibliotecas áulicas o con espacios en que los niños comunican lo aprendido, incluso con grupos de diferentes grados de la escuela primaria. Pero en esta oportunidad comenzamos a ensayar algunos reagrupamientos de alumnos y alumnas en función de sus trayectorias pensando en brindar nuevas oportunidades para acercarlos al contenido y favorecer el avance de sus aprendizajes, especialmente en lo referido al sistema de escritura.

Propuestas en las salas

Detallaremos a continuación algunos ejemplos de situaciones: una al interior de una sala de 5 años, otra conformando pequeños grupos entre niños y niñas de una sala de 5 años y una de 4 años, y por último un intercambio entre un grupo de 2da sección y uno de 1ra sección.

En el segundo caso, la situación llevada a cabo consistió en agrupar cinco niños o niñas con niveles menos avanzados en relación al conocimiento del sistema de escritura de tercera sección con un pequeño grupo de alumnos/as de segunda sección.

La redistribución de los niños -en momentos específicos, por ejemplo, una o dos veces por semana- considerando el estado de sus conocimientos como lectores y productores de texto permite a cada maestro focalizar su atención en las necesidades particulares del subgrupo a su cargo. Como el subgrupo de niños que necesita mayor ayuda para avanzar es generalmente reducido, se hace posible tanto intervenir intensamente para generar avances como promover el trabajo compartido entre niños cuyos conocimientos son diferentes pero próximos (Kaufman, A y otros, 2015, p. 85).

El propósito de la situación consistía en que los niños y niñas “más grandes” ayudaran a los “más pequeños” a copiar el nombre propio. Lo interesante de este intercambio no fue solo el lugar “del saber” que tomaban los niños de la tercera sección, sino el asombro que les causó al ver que los niños de 4 años sin utilizar las letras convencionales, y en su lugar utilizaban otro tipo de marcas gráfica (palito y círculos). También fue muy productivo el intercambio que se produjo cuando este pequeño grupo retornó a su grupo áulico. Allí pudieron contar la experiencia que habían tenido con los nenes de sala de 4 años y cómo habían tenido que ayudarlos porque ellos “no sabían escribir” su nombre convencionalmente. Los niños y niñas de sala de 5 años pudieron tomar el lugar del saber y esto los ayudó a avanzar en sus propias prácticas. Y a partir de estos encuentros empezar a ser ellos los que ayudaban a otros.

Catarina era una alumna de la tercera sección que comenzó el año sin poder reconocer su nombre, sólo pudo hacerlo después de haber intervenido de diferentes maneras. Tampoco podía copiarlo, le costaba mucho el orden y la linealidad en sus escrituras. Pudimos observar que esta niña mostró un cambio importante luego de ser ayudada por su compañera Jazmín en reiteradas oportunidades de manera espontánea, para que ella escriba su nombre sin el cartel y de manera convencional.

Al observar que Jazmín se preocupaba por ayudarla pensamos en generar situaciones de agrupamientos para realizar la copia colaborativa con otros nenes y nenas de la sala que estaban en la misma situación que Catarina, quedando organizadas las siguientes parejas: India y Mikel, Jazmín y Catarina, Salvador y Benicio, Emiliano e Ivo, y Nina y Leónidas. Le explicamos a todo el grupo cómo iba a funcionar esta situación didáctica: el por qué, el para qué y cuál iba a ser el rol de cada uno. Uno sería el escritor y el otro el colaborador. La intención del colaborador era la de ayudar a su compañero a buscar la linealidad, orden y grafía en sus producciones.

Primer encuentro entre Jazmín y Catarina - 29/4/2019

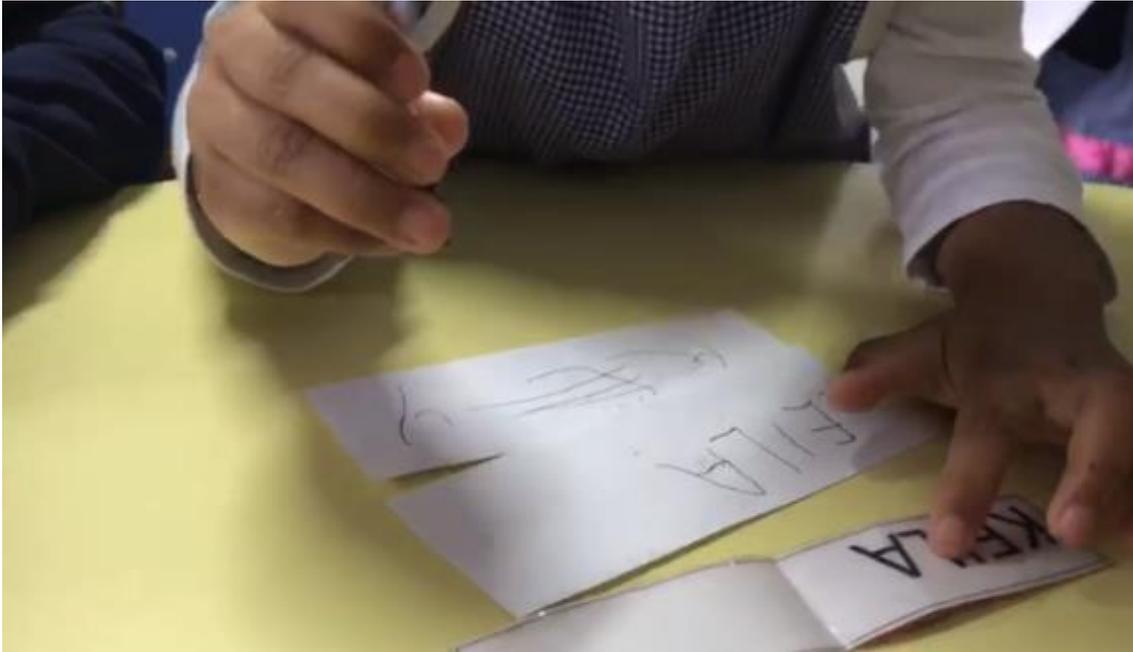
Jazmín le va indicando letra por letra cómo tiene que hacerla (Jazmín nota que Catarina lo está escribiendo para arriba en diagonal y le dice en voz baja “no pasa nada”), también nota que se olvidó de hacer la “i” entonces le marca en qué lugar la tiene que poner. Ella puso CATARINIA entonces Jazmín le dice que lo haga otra vez porque ahí no dice, y le pone el cartel apoyado sobre la parte superior de su papel para que no se le vaya la escritura para arriba.

En una segunda etapa, los nenes y nenas que fueron ayudados más de una vez dentro de la sala por sus compañeros van a ir a sala azul, que es de 4 años, a ayudar a copiar su nombre a cinco nenes de esa sala que tienen un nivel menos avanzado que ellos. Ahí nosotras pudimos ver cómo habían logrado tomar y poner en práctica todas las sugerencias que les habían hecho sus compañeros y así posicionarse en el lugar del saber para enseñarles a otros nenes.

En un encuentro realizado el 23 de mayo se organizaron las parejas de esta manera:

Sala de 5 años	Sala de 4 años
Mikel	Valentín
Benicio	Amador
Catarina	Keila
Gerónimo	Alma
Leónidas	Amalia

Catarina primero le muestra a Keila cómo se escribe su nombre en un papel y luego la invita a escribirlo ella en su hoja mientras le va indicando letra por letra cuál escribir y forma de graficar las mismas.



Fuente: registro fotográfico de docentes de aula

Al regresar a su aula habitual Catarina funciona como colaboradora de Leónidas para que pueda copiar su nombre en el cartel de abanderados. En el análisis de los registros de la clase se puede ver como Catarina le va indicando letra por letra a escribir y cuando termina, a partir de la intervención docente, como el niño revisa y controla si están todas las letras y en el orden correspondiente.



Fuente: registro fotográfico de docentes de aula

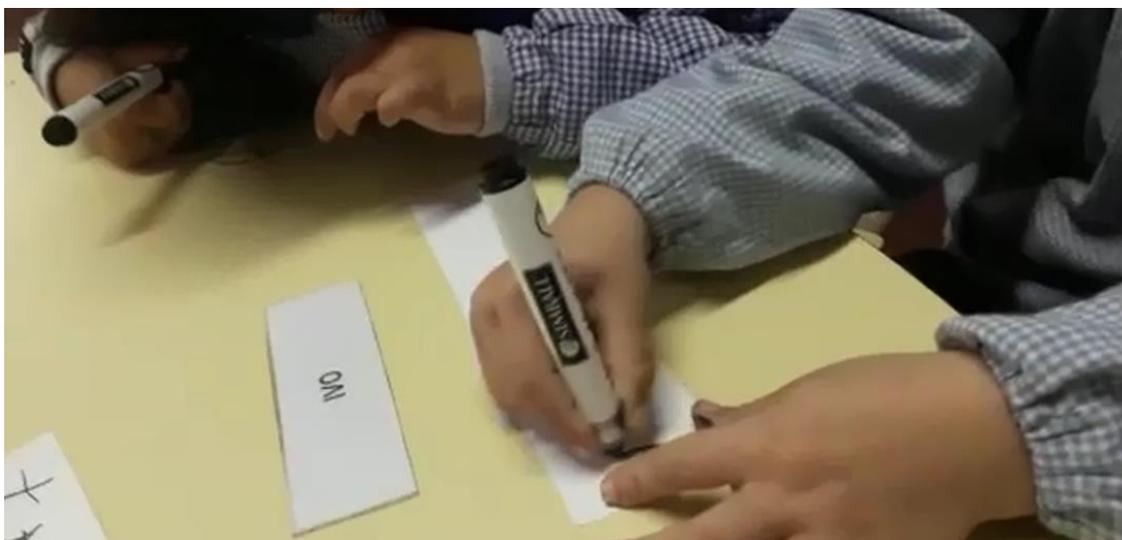
Mikel copia su nombre con ayuda de India en la hoja de una producción plástica⁸. Se pudo observar como la niña hace hincapié en la grafía y proximidad de las letras para que el nombre quede igual que en el cartel.

⁸ Nótese que la escritura del nombre propio siempre está en relación con un claro propósito social de la misma. En este caso, firmar una producción.



Fuente: registro fotográfico de docentes de aula

Catarina ayuda, sin que nadie le diga nada, a Ivo a copiar su nombre. En esta situación se puede ver como Catarina ante la dificultad de Ivo para escribir la letra “V” usa diversas estrategias: Indica qué letra va primero, explicita la grafía de la letra diciendo “es un palito así”, “¿cómo no le sale la letra “V”?!”, le sugiere dar vuelta la hoja para escribir nuevamente del otro lado, ella escribe en otra hoja mostrándose como modelo, y al terminar de escribir lee haciendo señalamiento con el dedo.



Fuente: registro fotográfico de docentes de aula

Otra situación que se propuso fue la de realizar reagrupamientos entre los niños con distintos niveles de conceptualización de escritura de sala de 4 años y sala de 3 años, con el propósito de que pudieran “ayudar” a los más pequeños a escribir su nombre para realizar una lista para la sala.

Se convocó a participar de esta actividad puntual a los niños de cada sala, a los cuales se los observaba más reservados, menos predispuestos y con poca participación en los intercambios orales grupales y en las propuestas en general, considerando que de alguna forma ésta y otras actividades

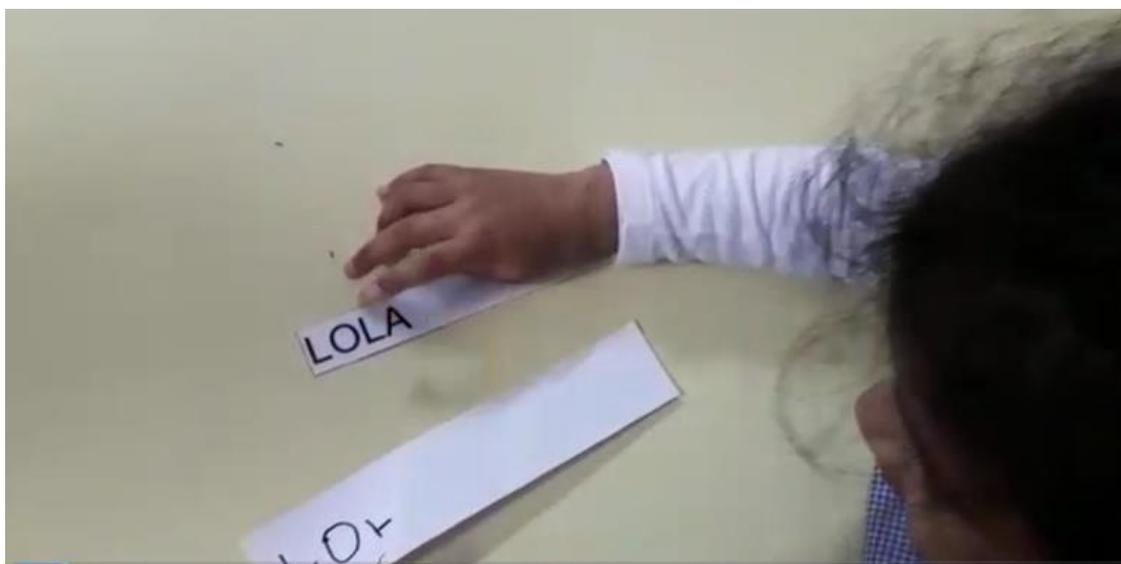
realizadas al interior de la sala y en diversos reagrupamientos, brindaría oportunidades diversas de avance frente a su posicionamiento en relación a la conceptualización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad frente al grupo, colocándolos de algún modo en la situación de poder hacer.

Se conformaron duplas de trabajo en donde los niños de sala de 4 debían ayudar a copiar los nombres propios de los niños de sala de 3 años.

Previamente se les ha contado a los niños de 4 años para qué iban a venir algunos de los niños de sala de 3 y se les dio detalles de la actividad. Una vez reunido el grupo las maestras oficiaron de “modelo” pegando en el pizarrón un cartel con el nombre de una de ellas y la otra debía guiarla para que pueda escribirlo. En este pequeño intercambio que se generó, se hizo hincapié en el orden de las letras y como se tenían que escribir. Las docentes hacían de cuenta que se confundían, por ejemplo, marcando la última letra para comenzar a escribir el nombre o después de haber señalado una señala otra que no está al lado. Esto generó en los niños cierto entusiasmo y participación, ya que eran ellos quienes guiaban a las docentes, explicándoles cómo se debía hacer correctamente.

Una vez conformadas las duplas, se les entregó el papel con un lápiz y el cartel, donde se les señaló y leyó que nombre decía para escribir.

Se ha podido observar, que los niños de sala azul (2da sección) tomaron el rol designado que era el de “ayudar”, teniendo en cuenta las situaciones en las que ellos fueron ayudados por los niños de sala de 5 años, pudiendo participar, dialogar e intercambiar con el otro: señalando letras del cartel, copiando alguna letra que no les salía, expresando que le falta alguna letra, revisando que estén las letras en orden, entre otros.



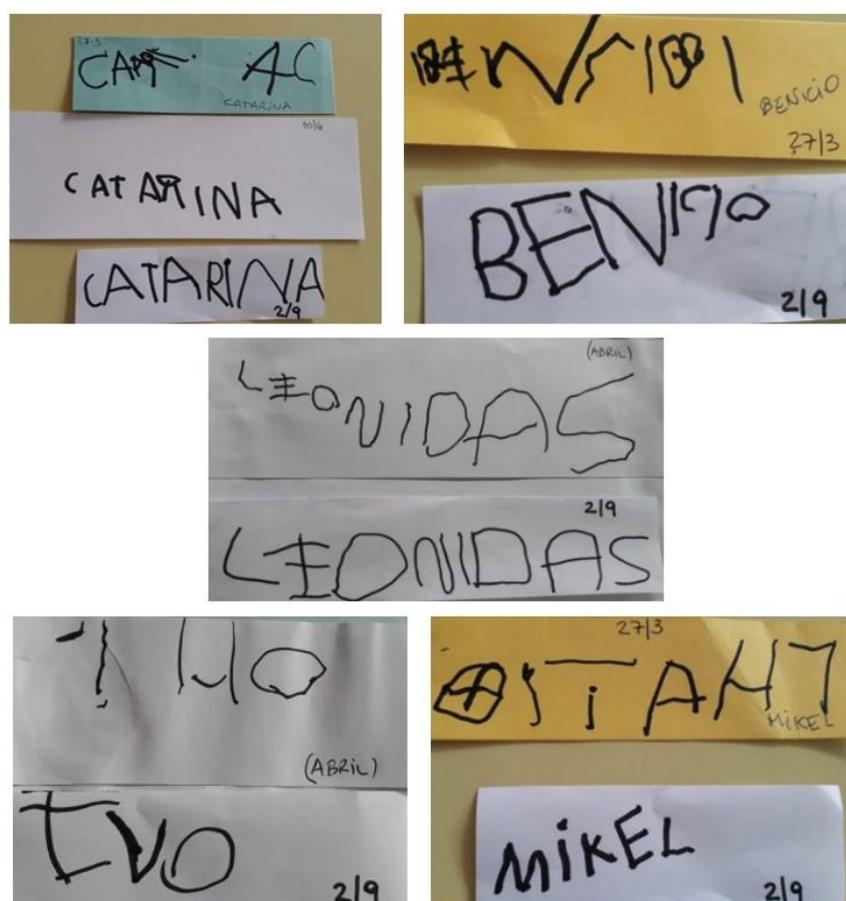
Fuente: registro fotográfico de docentes de aula

Por último, es importante mencionar, que se notó un gran avance por parte de la mayoría de aquellos niños más reservados, dentro de la sala, no solo para contarle al resto lo que se ha realizado, sino también en las situaciones de escritura entre ellos mismos, como ser anotar el nombre de un compañero para que sea el secretario.

Conclusión

Desde esta experiencia pudimos propiciar distintas formas de trabajo en la sala que permitieron superar prácticas usuales en las que se espera lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todo el grupo áulico. Rescatamos como valioso de estos espacios el respeto por los tiempos y formas de apropiación de las alumnas y los alumnos en el marco de más situaciones de enseñanza. El desafío consiste en manejar y sostener la simultaneidad de la enseñanza atendiendo a las distintas aproximaciones de los niños al objeto de conocimiento, respetando un recorrido particular y, a la vez, compartido por el grupo total.

Compartimos algunos registros de las producciones en las cuales puede observarse los cambios que se produjeron en las escrituras.



Fuente: registro fotográfico de docentes de aula

Para concluir, compartimos la idea de que es necesario y a la vez complejo, prever la enseñanza articulando las diversidades de objetos de enseñanza, sujetos y propósitos, considerar la simultaneidad de situaciones e intervenciones, tanto durante el ciclo escolar, como en el momento de clase, y pensar la progresión de acuerdo a las reorganizaciones que hacen las niñas y los niños cuando interactúan con los contenidos.

Referencias

- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (1982). Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. Dirección de Educación Especial, México, 1982. (Fascículo 4, págs.163-64). (D. d. Especial, Ed.) 163-164.
- Kaufman, A.; Lerner, D.; Castedo, M.; Torres, M (2015). *Seminario Acerca de la evaluación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.641/pm.641.pdf>
- Lerner, D., Stella, P., & Torres, M. (2011). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa en la *Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010*. Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de febrero de 2010.

CAPÍTULO 4

¿Y por qué no? Intercambio entre lectores del nivel inicial y primario.

María Eugenia Sánchez

Introducción

La secuencia de lectura literaria que a continuación se describe fue desarrollada entre una sala de 5 años del Jardín de Infantes y un curso 4to grado⁹ del nivel primario de la “Escuela Graduada Joaquín V. González,” perteneciente a la U.N.L.P.

La misma se enmarca en una propuesta “Club de lectores. Intercambio entre lectores” (Molinari, 1999, p. 37); y en concordancia con el proyecto académico y de gestión institucional, donde se propone “generar acciones que involucren el trabajo conjunto de las salas del jardín con diversos grados de la escuela primaria, incluyendo en las mismas diversos propósitos, áreas, modalidades organizativas, etc.” (Carli, 2018, p.15-16). El propósito didáctico estuvo orientado a permitir que los alumnos participen de una comunidad de lectores creciente, ofreciendo oportunidades para que se apropien de herramientas que le permitan convertirse cada vez en lectores más autónomos.

Las acciones sistemáticas de trabajo con los libros están plasmadas en las planificaciones anuales, bajo diferentes modalidades: actividades permanentes, proyectos y/o secuencias que giran en torno a la organización, circulación y lectura de los materiales de las bibliotecas de las salas e institucionales, posibilitando que los niños puedan ejercer las prácticas sociales de lectura, con diferentes propósitos y en interacción con otros lectores.

Fundamentación

Desde el ingreso de los niños al jardín de infantes se organizan acciones sistemáticas que los inicien en el aprendizaje de las prácticas sociales de lectura. Desde

⁹ Agradecemos la participación de la docente Karina Dellerba, maestra de 4to grado, quien participó activamente en la planificación, ejecución y evaluación de esta propuesta didáctica.

estas acciones tempranas, formarse como lector supone resolver situaciones complejas, diversas, con claros propósitos comunicativos (Molinari, 1999, p. 37)

En el nivel inicial, la lectura y la escritura se instalan en el tiempo didáctico con continuidad y a través de diversas propuestas en torno a cuatro situaciones fundamentales donde los niños escuchan leer al maestro, leen por sí mismos, dictan textos al docente, y escriben por sí mismos. En todos los casos estas situaciones se presentan bajo el propósito fundamental de enseñar prácticas de lector y de escritor, en el marco de las cuales se comunican particularidades del lenguaje escrito (Molinari y Brena, 2008, p 9)

Ofrecer estas oportunidades posibilita a las niñas y a los niños crecer como lectores cada vez más autónomos, críticos y reflexivos, conocer más sobre la cultura escrita o bien, dicho con otras palabras, comenzar a formarse con más autonomía, condición necesaria para poder asumirse como miembros de una comunidad de lectores (Lerner, 2001, p. 25).

El propósito de la lectura e intercambio entre lectores es generar encuentros personales y compartidos con diversidad de textos literarios e informativos. Estos intercambios se realizan en el jardín, ya sea en los grupos áulicos tradicionales o en grupos multiedad¹⁰. Por ejemplo, en el contexto de las “Sesiones simultáneas de lectura”¹¹, durante la lectura de los textos en el aula confluyen niñas y niños de distintas edades, conformándose dichos grupos a partir de sus elecciones. También se generan estos reagrupamientos con los alumnos y alumnas de la escuela primaria, en el marco de alguna situación específica como puede ser el seguimiento de un autor, un personaje prototípico o agendas de lectura de textos seleccionados por los niños. Realizar dichos intercambios posibilita abrir las puertas de las aulas para que los niños y niñas pueden sostener un propósito comunicativo: intercambiar información sobre un tema, comentar la obra leída, etc.

Leer una obra y abrir un espacio de intercambio con el grupo posibilita el ingreso al mundo creado en los textos y el intercambio de impactos y reflexiones con otros lectores. El propósito didáctico es formar a los alumnos como lectores de literatura poniendo en juego prácticas que favorecen la construcción de significados cada vez más elaborados y la producción de una opinión cada vez más fundada acerca de las obras. El docente lee en voz alta y entre todos comentan el efecto que obra la produjo, hacen preguntas u observaciones que permitan volver a leer fragmentos para corroborar las interpretaciones, solicitan releer partes para revivir escenas o simplemente para apreciar o deleitarse con la manera en que están escritas (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 160).

¹⁰ Llamamos grupos multiedad a los conformados por niñas y niños de 3, 4 y 5 años.

¹¹ Las sesiones simultáneas de lectura se insertan dentro de la situación habitual de lectura literaria, pero con una variante: todos los maestros del jardín, en el mismo momento, leen un cuento a niños de las distintas salas, intercambian interpretaciones acerca de la obra y luego recomiendan oralmente los cuentos escuchados a los otros compañeros de la sala con el propósito de que sean tenidas en cuenta en la próxima elección. Esta propuesta resulta novedosa e implica un desafío institucional por considerar al jardín en su totalidad como una comunidad de lectores. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/sesiones_simultaneas_de_lectura/fundamentacion.html

Desarrollo de la propuesta

La propuesta de “exploración de libros por los niños e intercambio entre lectores” siempre está presente en la planificación anual del ámbito literario de las salas de 3, 4 y 5 años.

Durante el año escolar se realizan diferentes intercambios tanto al interior como al exterior de la sala. En este caso se planteó realizar un intercambio entre los niños y niñas de sala de 5 años y 4to grado a partir de la secuencia “Seguimiento a un autor”. El grupo de jardín visitaría a los alumnos y alumnas de primaria, para recomendarles un libro previamente elegido por ellos.

Esta propuesta fue organizada en cuatro etapas claramente delimitadas:

- Elección del autor de los textos a leer por parte de la maestra.
- Presentación del corpus seleccionado al grupo clase, lectura y apertura de espacio de intercambio.
- Selección de uno de los textos leídos para recomendar
- Realización de la recomendación por dictado al docente del libro leído.
- Intercambio con 4to grado.

Primera etapa

En este caso, el autor seleccionado fue Oliver Jeffers. Esta decisión se basó en que este autor se caracteriza por escribir libros álbum y, en muchos de los casos, también los ha ilustrado. Los libros álbum son libros ilustrados con una fuerte relevancia de la imagen (que contradice o reafirma lo que dice el texto) y llevan necesariamente a establecer una relación con el texto escrito. Pero también sabemos que un libro-álbum permite pensar su construcción más allá de la relación imagen-texto: lo que cuentan no es del todo seguro para el lector, son historias abiertas que invitan al lector a descubrir qué fue lo que pasó entrenándolo en la búsqueda de señales visuales y textuales para reconstruir e interpretar la historia contada.

El libro álbum es una construcción integral, un entramado del que participan cada elemento y cada parte del libro -el texto, la diagramación, las ilustraciones, la tipografía, las tapas, las guardas, y demás constituyentes paratextuales-. Leer un libro-álbum es leer texto e imagen en un ida y vuelta en el que la lectura de las imágenes enriquece y ajusta la interpretación de las imágenes (Bahntje, 2013, p.39).

Una vez confeccionado el corpus de lectura, se trabajó sobre las posibles intervenciones a realizar en los espacios de intercambio posteriores al espacio de lectura.

Segunda etapa

La propuesta se inició informando a las niñas y a los niños presentando los cuentos y justificando los motivos de su elección. "... Miren, en la biblioteca encontré estos cuentos que son de un autor que tal vez ustedes conozcan..." La presentación del autor incorporará datos significativos de sus obras. Luego se abrirá un espacio para que las niñas y los niños puedan observar dichos libros, explorarlos y hacer sus apreciaciones.

D: Miren estos son algunos de los libros de Oliver Jeffers. *Arriba y abajo*, *De vuelta a casa*, *El increíble niño come libros*, *El misterioso caso del oso*, *Este alce es mío*, *Cómo atrapar una estrella*, *El corazón y la botella*, *Perdido y encontrado* (La docente muestra los diferentes libros).

N1: Ese lo conozco lo vi cuando fui a sala azul (haciendo referencia a las secciones simultáneas de lectura, el libro *Este alce es mío*)

N2: ese estaba el año pasado en la biblioteca de sala fucsia

Luego de la presentación de los libros se confeccionó una agenda de lectura con los títulos de los libros presentados, y se inicia la lectura de los mismos. Como la mayoría de los cuentos seleccionados son libros álbum, las intervenciones estarán pensadas para que las niñas y niños puedan otorgar significado a la historia a partir de la relación entre la imagen y el texto.

Tercera etapa

Luego de la lectura de todos los libros se acordó con el grupo cuál de ellos serían elegido para realizar la recomendación. En esta oportunidad se les propuso que los destinatarios de dicha recomendación fueran las niñas y los niños de 4to grado de nuestra escuela, como se ha explicado anteriormente las características de los libros álbum brinda la posibilidad de ser leído para y por lectores de diferentes edades, y la relación entre el texto e imagen hace que en las veces que se vuelve a leer se pueda observar cosas que tal vez en la primera vez que se leyó no se observen. La recomendación se realizó por dictado al docente y el texto elegido fue *El increíble niño come libros*. Este cuento es uno de los que mayor interés generó en el grupo. Dentro del corpus presentado se destaca por la fuerte relación que presenta no sólo entre el texto y la ilustración, sino también en el diseño: la paleta de colores es limitada, utilizando sobre todo colores cálidos, las imágenes de los personajes son simples, las ilustraciones son variadas en sus tamaños, utiliza viñetas y distintas tipografías (Bahntje, 2013).

Cuarta etapa

Las docentes de ambo grupos (sala de 5 y 4to grado) organizaron con anticipación los dos encuentros que se realizarían. En el primero los niños y niñas del jardín recomendarían a los chicos y chicas de primaria y en el segundo los nenes y nenas de sala de 5 visitarían una galería de personajes realizadas por alumnos y alumnas de 4to grado.

Durante uno de los encuentros los alumnos y alumnas del nivel primario les propusieron a los niños y niñas del Jardín acompañarlos para conocer la biblioteca de nuestra escuela y a una de las docentes que trabaja en ese espacio. Ella les narraría un cuento durante esa visita. A partir de esta propuesta las docentes de nivel inicial y primario acordaron de qué manera se desarrollaría esa actividad.

Como cierre a esta propuesta de encuentros e intercambios, los niños y niñas de 4to grado visitarían el jardín para recorrer la muestra Anual. Esta idea surgió de los mismos niños y niñas del jardín mientras se preparaba y organizaba qué materiales incluir en dicha exposición.

Intercambios entre grupos

Para un primer encuentro el grupo de alumnas y alumnos del jardín concurrió, acompañado por sus docentes¹², al aula de 4° grado. El grupo de sala naranja comentó que habían leído cuentos de Oliver Jeffers y que ellos eligieron el cuento *El increíble niño come libros*. La docente aclaró que para realizar la recomendación estuvieron trabajando con la lectura de otras recomendaciones. Se comentó a los niños de 4° grado sobre las sesiones simultáneas de lectura y les preguntaron si ellos recordaban algo sobre dichas situaciones de su paso por el nivel inicial. Una amplia mayoría de los niños y niñas de la escuela primaria pudieron aportar datos y experiencias sobre la situación mencionada, recordando sobre todo la característica de “mezclarse” con otras salas. Pudieron nombrar algunos títulos que recordaban de su paso por el jardín, en algunos casos aportaban datos de la historia ya que no recordaban su nombre, pero rápidamente a partir de los datos aportados sus compañeras y compañeros recordaron los títulos de las obras. Se leyó la recomendación y luego se compartió la lectura del cuento¹³.

¹² En el nivel inicial los grupos están a cargo de dos docentes que conforman una pareja pedagógica.

¹³ Fragmento del registro de la visita realizado por la docente de Nivel inicial



Situación de intercambio entre grupos de primaria y de jardín. Fuente: docentes de aula

Terminamos de leer el cuento se pregunta si hay alguna otra forma de comerse los libros.

Emilia (4to grado): Ellos ¿Descubrieron la otra forma de comerse los libros?

Facundo (de sala naranja): Si

Larisa (4to grado): Yo devoro los libros con los ojos. Los leo y cuando no tienen imágenes.

Me los imagino.

Otro niño (4to grado): literalmente

Otro niño (4to grado): “es una metáfora”

La posibilidad de compartir un espacio de intercambio posterior a la lectura entre lectores de distintas edades favorece la construcción de diferentes puntos de vista y estrategias de análisis a partir de los diversos recorridos lectores (Baudrit, 2012, p. 15)

En el segundo encuentro se trabajó alrededor de una galería de personajes a cargo de los niños de 4to grado. Luego de la lectura del libro *El rey Arturo* las alumnas y los alumnos de 4to grado trabajaron en parejas realizando una descripción y un dibujo de cada uno de los personajes que aparecen en la historia. En esta ocasión, al igual que en la anterior visita se generó un ambiente relajado donde se realizaron intercambios y preguntas entre las niñas y niños de los distintos niveles. Así como en la primera visita se generó la posibilidad de buscar nuevos textos para leer, en esta oportunidad el grupo de primaria explicó de qué manera se trabajó en parejas,

marcando la importancia que tenía el escucharse, el respetar que el otro no piense o no quiera hacer lo mismo que uno, y como lograr ponerse de acuerdo.



Situación de intercambio entre grupos de primaria y de jardín. Fuente: docentes de aula

Tercera visita: la biblioteca de la escuela primaria

A partir de la propuesta surgida en el primer encuentro, se realizó la visita de ambos grupos a la biblioteca.¹⁴ Las niñas y los niños de 4to grado explicaron cuál es la función de la biblioteca, las actividades que allí se realizan o cómo funciona el préstamo de libros, colocándose en situación de lectores expertos. Durante la visita participaron de la escucha de un cuento narrado por una de las docentes que cumple sus funciones en la biblioteca.



Situación de intercambio entre grupos de primaria y de jardín. Fuente: docentes de aula

¹⁴ Si bien la Biblioteca es un espacio destinado a las alumnas y alumnos de toda la escuela, es decir a ambos niveles, por cuestiones de organización y de disposición edilicia, su uso es mucho más frecuente por parte de los grupos del nivel primario. El nivel inicial cuenta con el espacio del taller de biblioteca que cumple con las mismas funciones.

Recorrido de la muestra anual del Jardín

En el nivel inicial, como parte del proceso de evaluación de la enseñanza, se había organizado una muestra para las familias y para todos los actores institucionales con algunos materiales que los distintos grupos áulicos habían seleccionado de su trabajo en las salas¹⁵. Durante la visita de 4to grado, las alumnas y alumnos de sala naranja oficiaron de guías, brindando las explicaciones necesarias sobre los materiales expuestos. Se observó cómo en algunos casos los alumnos y alumnas más grandes colaboraban con la lectura de la información, o realizaban preguntas sobre el proceso de escritura.



Recorrido por la muestra de jardín. Fuente: docentes de aula

Luego de recorrer la muestra se les propuso a ambos grupos conversar sobre los diferentes encuentros realizados a lo largo del año y dejar un registro escrito. Para esto se conformaron parejas entre un niño o niña de jardín y uno/a de primaria. La propuesta fue que conversaran sobre la experiencia y decidieran qué escribir para guardar memoria y compartir con el resto del grupo. En la mayoría de los casos fueron los “más grandes” quienes tomaron el lápiz para escribir, pero se observó que los “más pequeños” seguían la escritura, se animaban a escribir bajo la guía de su compañero/a, solicitaban la relectura. En las imágenes que se muestran a continuación se puede observar las escrituras de cada pareja con su respectiva transcripción.¹⁶

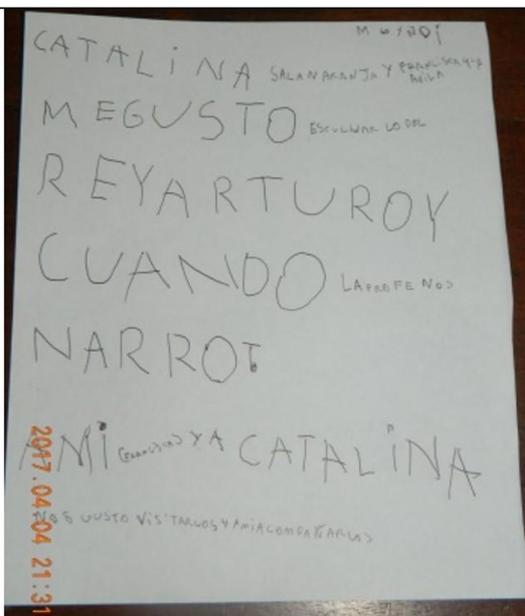
¹⁵ La muestra estuvo organizada sobre tres ejes: la organización de las actividades cotidianas, las prácticas del lenguaje en función de saber más sobre un tema y la literatura. La necesidad de seleccionar qué “mostrar” permitió que las niñas y los niños volvieran sobre sus producciones, y definieran los criterios y la justificación de la selección.

¹⁶ En las transcripciones no se realizaron correcciones ortográficas ni modificaciones gramaticales, respetando las escrituras de los niños y niñas.

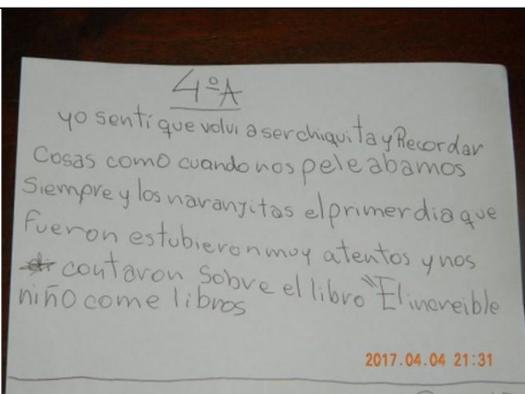
SOFIA SALA NARANJA Y PILAR.
 ME GUSTA CUANDO LA SEÑORITA VIRGINIA NOS NARRO UN CUENTO EN LA ESCUELA DE PRIMARIA.
 A MI ME GUSTO CUANDO HABLAMOS SOBRE LA NOSTALGIA Y LA BIBLIOTECA CON LOS NARANJITAS.
 PERO A LAS 2 NOS GUSTÓ CUANDO NOSOTROS LOS NARANJITAS LES CONTAMOS EL NIO COME LIBROS

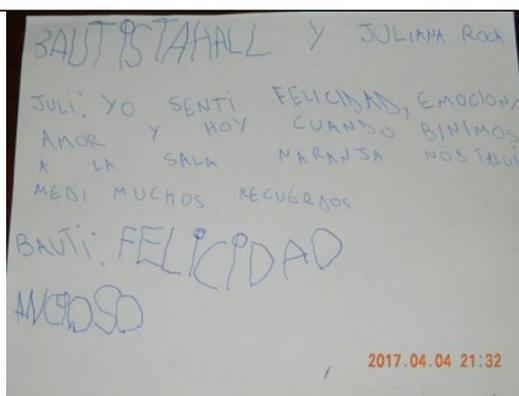


CATALINA SALA NARANJA Y FRANCISCA 4to A.
 ME GUSTO ESCUCHAR LO DEL REY ARTURO Y CUANDO LA PROFE NOS NARRO. A MI (FRANCISCA) Y A CATALINA NOS GUSTO VISITARLOS Y A MI ACOMPAÑARLOS.



YO SENTÍ QUE VOLVÍ A SER CHIQUITA Y RECORDAR COSAS COMO CUANDO PELEÁBAMOS SIEMPRE Y LOS NARANJITAS EL PRIMER DÍA QUE FUERON ESTUVIERON MUY ATENTOS Y NOS CONTARON SOBRE EL "EL INCREÍBLE NIÑO COME LIBROS"



<p>BAUTISTA ... Y JULIANA ...</p> <p>JULI: YO SENTI FELICIDAD, EMOCION, AMOR Y HOY CUANDO BINIMOS A LA SALA NARANJA NOSTALGIA MEDI MUCHOS RECUERDOS</p> <p>BAUTI: FELICIDAD ANCIOSO</p>	
---	--

Comentarios finales

Con esta propuesta quisimos volver a pensar la idea del trabajo entre grupos de distintos niveles. Generalmente ante estas situaciones se piensa en grupos de edades próximas –como las salas de 5 años y los 1eros grados-. Cuando hablamos de continuidad pedagógica nos interesa superar las ideas como que se debe trabajar con la última sección de un nivel y la primera del otro, que sería suficiente realizar algunas visitas para que los “más pequeños” conozcan las características de, en este caso, la escuela primaria.

Si bien en un principio solo se habían pensado y planificado dos intercambios, se consideraron las propuestas de los alumnos y alumnas que, al apropiarse de la secuencia, pudieron pensar diferentes situaciones

En este caso se pudo observar cómo las niñas y los niños tanto de sala de 5 años y las y los de 4to grado pudieron interactuar generando intercambios entre ellos, respetando los momentos de escucha o posicionándose como en lectores expertos pudiendo recomendar una obra o realizar intervenciones. Al analizar las visitas y algunos registros de los intercambios se puede observar la forma con que los niños de 4to grado recuerdan libros leídos en el jardín, situaciones como las secciones simultaneas de lectura; como sí también pueden realizar intervenciones del cuento recomendado y convertirse en lectores experimentados recomendando algunos otros textos para leer en el jardín.

Es en este sentido que rescatamos el valor de la escuela como el lugar ideal para la formación del lector a partir de la lectura compartida, la lectura con otros y otras.

La lectura de libros crea un itinerario prolongado a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. No se lee libremente en unos cursos y se aprende literatura en otros. Si se es consciente de la continuidad de los aprendizajes, éstos se pueden enlazar an forma más eficaz y los docentes pueden trabajar en equipo para ayudar a sus alumnos durante ese recorrido (Colomer, 2005, p. 9).

Referencias

- Bahntje, M. (2013). El libro-álbum: lectura de imágenes. El increíble niños comelibros de Oliver jeffers. En M. Rabasa, & M. M. Ramírez, *Desbordes 2. Las voces sobre el libro-álbum* (págs. 39-54). Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Carli, M. (2018). *Proyecto Acedémico y de gestión 2018-2022. "Hacer la escuela: entre lo común y lo singular"*. La Plata. Obtenido de <https://www.graduada.unlp.edu.ar/institucional/proyectos-de-academico-y-de-gestion-10280>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molinari, M. C. (1999). Una actividad permanente: club de lectores. En M. Castedo, *Enseñar y aprender a leer : Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Molinari, M.C.; Brena, G. (2008). Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7466/pr.7466.pdf

CAPÍTULO 5

Los museos nos muestran y nos cuentan

Natalia González

Vamos al museo a mirar. Y a pensar. Y a emocionarnos. A disfrutar. A conocer. A hacernos preguntas. A hacer preguntas a otra gente. A interrogar los objetos. A cuestionar. A participar de actividades. A tomar contacto de muy diferentes maneras con un patrimonio que es nuestro. Pidámosle a los museos que nos permitan hacerlo de la manera más agradable y provechosa

Marta Dujovne y otros, IR AL MUSEO. NOTAS PARA DOCENTES

Introducción

Esta propuesta se desarrolló durante el ciclo lectivo 2019 en el nivel inicial de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Estuvo destinada a las terceras secciones (salas de 5 años del turno tarde)¹⁷. Fue elaborada de acuerdo al Proyecto Académico Institucional de la escuela, y se centra en el área de Ambiente Natural y Social. Los contenidos seleccionados pertenecen al bloque de “La vida y las instituciones”, y también se incluyen contenidos del área de las prácticas del lenguaje relacionados a las posibilidades de leer y escribir para saber más de un tema. Se tomó como punto de partida la idea de que los niños¹⁸ pequeños conocen a través de aproximaciones sucesivas a los objetos de conocimiento, construyen ideas provisorias y parciales acerca del mundo en función de los esquemas interpretativos que poseen e interactúan con el medio y con los otros en este proceso complejo que es el aprendizaje (Carli, 2017, p. 5).

Los propósitos planteados se relacionaron con poder acercar a los niños a espacios culturales de la ciudad de La Plata, en este caso, a diversos museos; ampliar y enriquecer sus conocimientos acerca de su funcionamiento y los objetos que allí se exponen; promover la valoración del trabajo de hombres y mujeres desempeñando distintos roles dentro de los museos; estimular la

¹⁷ La pareja pedagógica de docentes a cargo de esta sala estaba conformada por Natalia González y Carla Bonomo.

¹⁸ En el presente documento se utiliza el masculino gramatical como genérico, según los usos lingüísticos, para referirse a personas de todos los sexos, sin que esto signifique ningún acto de discriminación.

curiosidad, la capacidad de observación, la exploración, comparación, análisis y reflexión sobre el recorte abordado promoviendo el intercambio de experiencia que nos conectan con otros tiempos y espacios.

Cuando un chico ingresa al jardín se encuentra con su maestra, que es el primer agente público, y en el espacio público de la sala va a comenzar a construir sus primeras respuestas a diversas preguntas que caracterizan la vida política y el ejercicio de la ciudadanía. Cuando un niño llega al jardín se encuentra con la diversidad, que es lo que la familia no le puede ofrecer, por ello el trabajo del nivel inicial implica desde las primeras salas comenzar a formar al ciudadano...El jardín tiene que propiciar otras cosas en el espacio de la sala, tiene que haber ahí algo interesante, provocador, que rompa con lo cotidiano del hogar, abriéndoles a los chicos otros horizontes y nuevas experiencias, ese es el desafío (Siede, 2015).

El sujeto que aprende participa en un proceso complejo de construcción, deconstrucción y reconstrucción de objeto de conocimiento, que se desarrolla en interacción social, que tiene lugar en el aula, entre sujeto alumno, sujeto docente y contenido donde todos los términos se van transformando y sufriendo modificaciones a partir de la situación contextualizada y mediada.

Desde este posicionamiento, se buscó en esta propuesta propiciar el encuentro fructífero con los contenidos seleccionados, es decir, favorecer la discusión y coordinación de diferentes puntos de vista, alentar la formulación de conceptualizaciones, con el objetivo de que los alumnos progresen en el dominio del objeto de conocimiento, propiciar redefiniciones sucesivas y promover que alumnas y alumnos se planteen nuevos problemas en torno a algunos museos de la ciudad en la que viven y de otras ciudades.

Fundamentación del área

La enseñanza del Ambiente Natural y Social en el Nivel Inicial presenta una problemática específica como lo es la comprensión del ambiente. Esto significa tomar el ambiente como objeto de indagación, reflexión y análisis minucioso, teniendo presente que el mismo es un entramado complejo y dinámico donde lo social y lo natural interaccionan y se influyen modelándose mutuamente y donde alumnos y docentes son parte y protagonistas. Para comenzar buscaremos responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué significa trabajar el Ambiente Natural y Social en el nivel inicial? ¿Cuál es el propósito de trabajar el área con los más pequeños?

Tal como afirma Serulnicoff la indagación del ambiente posibilita que los niños “enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos” (Serulnicoff, 2000, p. 32). Este propósito le otorga a la Educación Inicial una identidad diferente de los restantes niveles del sistema educativo. La enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias naturales en el jardín

de infantes no se organiza desde la perspectiva ni la lógica de cada una de las áreas sino en función de este propósito.

Los niños y niñas conciben una representación global del mundo, tal como lo hacemos nosotros también, que incluye los fenómenos naturales y sociales que transcurren tanto en su vida mediata como inmediata por lo cual es interesante pensar la enseñanza de las ciencias naturales de una manera integrada con las ciencias sociales desde la indagación del ambiente (García y Domínguez, 2011).

Esto implica pensar en las trayectorias escolares reales de los niños, distintas de las trayectorias escolares ideales o teóricas; y al mismo tiempo atender a los puntos de partida de cada alumno, y generar las mejores condiciones para que puedan aprender.

Es a partir de este análisis que se piensa qué recortes del ambiente son los más pertinentes a la hora de pensar propuestas de enseñanza para ofrecerles a los niños la posibilidad de “mirar con otros ojos” y enriquecer sus conocimientos sobre algún contexto conocido y acercarlos a contextos desconocidos, con el propósito de formar niños cada vez más curiosos, mejores observadores, que se preguntan sobre la realidad, exploran, buscan información, logran establecer relaciones y articular explicaciones cada vez más complejas.

Dicha complejidad amerita hacer recortes porque el ambiente como totalidad resulta inabarcable por las múltiples dimensiones que lo constituyen; y esto solo será posible si se parte de las ideas que tienen los niños y se evalúan en el proceso.

La propuesta

El presente proyecto de trabajo remite a la vida cotidiana de nuestra ciudad y sus instituciones, haciendo foco en los museos para mirarlos con otros ojos. El objetivo consiste en acercarnos a diversos museos como parte de nuestro patrimonio cultural, a los objetos que allí se muestran, como se exponen, a algunas historias de los mismos, así como las voces de sus trabajadores.

Para iniciar el recorrido partimos de entender un museo como “una institución abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y especialmente exhibe evidencias materiales sobre el hombre y su entorno, con fines de estudio, de educación y de deleitación” (Dujovne, 2001, p.4).

¿Por qué un **museo**? Un museo es un lugar especial, extraordinario. Un lugar diferente, enmarcado y separado de la vida cotidiana. Un lugar de tesoros, en el que se encuentran objetos, más o menos descontextualizados o re contextualizados. Como lugar de visita es un espacio público, no pertenece a nadie. Se expone lo que se ha recolectado para mostrar, es producto de una recolección de objetos significativos. Los objetos se muestran se enseñan a sí mismos como signos y por ello enseñan un significado. Es un universo, a veces, poco conocido para los niños,

que dispone de una importante cantidad de exhibiciones que incentivan la curiosidad del visitante, ofreciéndole la libertad de indagar, y de conocer más de las distintas colecciones de objetos antiguos que en él se encuentran. Este espacio resulta adecuado para despertar la curiosidad, desarrollar conocimientos y promover aprendizajes activos. Es por todo esto que creemos que es un espacio que no solo debe ser mirado, debe ser vivido y desde este enfoque es que nos posicionamos para llevar a cabo nuestro itinerario.

La presente propuesta de trabajo surgió del espacio de reflexión conjunta con la coordinación del área de Ambiente Natural y Social ¹⁹, como parte del proyecto institucional del nivel inicial titulado “Ventanas a la Ciudad ²⁰”, donde cada sala del jardín tomaría un recorte a fin de generar interacción y enriquecimiento mutuo.

Este recorrido comenzó a principios del mes de mayo, con la visita al museo de la escuela²¹. Se visitó el aula taller para investigar y conocer sobre la historia e inicios de nuestra institución. Por tal razón, fuimos al museo, con un objetivo pre fijado de conocer los inicios, funcionamiento de la misma, actores y espacios en tiempos remotos.

Nuestra escuela está ubicada en la zona universitaria, rodeada por diversos museos y otras instituciones en las que detendremos la mirada. En este sentido el recorrido por el barrio de la escuela y en especial por dichos museos como lugares a conocer y reconocer, nos permitirá identificar sus múltiples dimensiones, y entenderlos como lugares de constitución de subjetividades, hechos de espacio y tiempo, es decir de memoria visible y latente. Recorrer la ciudad trasciende, entonces, el mero “paseo” y vincula a los niños con relatos entrecruzados del pasado y del presente. Entre las consideraciones para poder pensar, disparar la indagación y asomarnos a otros mundos nos preguntamos:

- ¿Qué es un museo? ¿Por qué hay museos? ¿Qué objetos se puede encontrar ahí? ¿De dónde se obtienen estos elementos? ¿Por qué o para qué estarán ahí? ¿Todos los museos son iguales?
- ¿Quiénes trabajan? ¿Qué actividades realizan? ¿Podemos visitar cualquier parte del museo?
- ¿De qué manera podemos conocer un museo? ¿Podemos visitar museos que están lejos nuestros sin viajar? ¿Cómo?
- ¿Qué objeto elegirían los niños para poner en un museo personal? ¿Por qué? ¿Qué significan para ellos y su familia? ¿Qué historia nos cuentan esos objetos?

¹⁹ Coordinadora del área de Ciencias Sociales: María Pina Garriga. Coordinadora del área de Ciencias Naturales: Valeria Matschke.

²⁰ El proyecto “Ventanas a la ciudad” invitaba al desafío colectivo que supone indagar la ciudad abriendo ventanas que amplíen nuestros horizontes y los de los niños. Abrir ventanas al “paisaje cultural”, denominación más inclusiva que de alguna manera “resuelve” el intercambio de ideas en la mesa de trabajo del seminario en relación a “barrio”, “zona”.

²¹ El Museo de la Anexa pertenece a la Escuela Graduada “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata y fue creado en el año 2006, año del Centenario de la Escuela, con el afán de reconstruir la historia escolar a partir de documentos, objetos y testimonios. En el año 2016 se inaugura la Sala Aula Taller, recreando el que fuera el primer Taller de Manualidades de la Escuela.

Los objetivos planteados permitirán que los alumnos puedan:

- Reconocer los Museos como instituciones del barrio del jardín y de la Ciudad de La Plata.
- Aproximarse al relato del pasado que construyen las muestras de salas de algunos museos.
- Conocer y vivenciar otras formas de descubrir los museos, tanto estática como dinámicamente.
- Plantear preguntas e hipótesis sobre distintos aspectos de los museos: elementos que se exponen, personas que trabajan y roles que desempeñan, entre otros.
- Conocer diferentes maneras de acercarse a los museos por medio del uso de la tecnología.
- Compartir junto a la familia relatos de la historia personal que se vinculan con el recorte, valorando las diferentes narraciones, acercándolos a otros tiempos.
- Difundir lo investigado a otros para que realicen este recorrido la noche de los museos.

Itinerario de actividades

Los museos seleccionados para realizar las visitas fueron: el de “Ciencias Naturales de La Plata” (Sala Verde); el de “Arte Provincial Emilio Petorutti” (Sala Naranja); y para ambas salas, el de Química y Farmacias, así como la muestra de instrumentos musicales del museo Azzarini expuestos en el aula taller de la escuela.

Se presentó el proyecto a los alumnos proponiéndoles indagar sobre los museos y sus características, para conocer más sobre los mismos y compartir lo aprendido, previo a la noche de los museos²², con la comunidad educativa.

Se dialogó con los niños dando la oportunidad de que expresen sus ideas acerca de los museos, registrando esas ideas para confrontarlas luego de realizar la indagación. La conversación giró en torno a preguntas como *¿Fueron alguna vez a un museo? ¿Qué se hace en el mismo? ¿Qué observaron? ¿Qué elementos hay en un museo? ¿Para qué sirve un museo? ¿Solo existe el museo que muestra dinosaurios? ¿Quiénes trabajan ahí?*

También se evocó el recorrido realizado en la primera parte del año donde se visitó los diversos espacios de la escuela incluyendo el “Aula taller” de la institución. Para recuperar la experiencia se utilizaron fotografías tomadas durante la misma.

²² La Noche de los Museos es un evento cultural organizado en forma conjunta con varios museos e instituciones culturales durante el cual los establecimientos se encuentran abiertos durante la tarde y parte de la noche, buscando acercar visitantes a las instituciones culturales.



Museo de la Escuela anexa. Registro fotográfico elaborado por las docentes de aula

Durante este intercambio hicieron mención a qué cosas había en ese espacio, quién los recibió en la visita, cómo estaban acomodados los objetos y algunas características de la escuela a través del tiempo. Luego se invitó a un pequeño grupo de niños, a compartir y comentar lo que saben de Museo de la escuela con otra sala de 5 años, ya que concurrirán a la brevedad y quieren tener idea del mismo. Cinco niños que representan a la sala llevaron adelante el intercambio con los alumnos de sala naranja, acordando previamente sobre qué información era importante brindar a sus compañeros.

Para poder organizar la información que circulaba se invitó a los alumnos a confeccionar un cuadro en el cual pudieran ir incorporando datos que permitieran comparar las características de los diversos museos que se visitarán a lo largo del proyecto. El cuadro se irá completando a medida que se lleven a cabo las visitas.

Museo	¿Para qué sirve un museo?	¿Qué personas trabajan? ¿Qué hacen allí?	*¿Quiénes lo visitan?	¿Dónde queda? ¿Cómo es?

La primera visita planificada fue al Museo de Ciencias Naturales. Previamente a la misma la docente se acercó al lugar para dialogar con el guía encargado de acompañarlos a fin de establecer acuerdos y contextualizar aquello en lo que se hará hincapié.

Se explicitó a los niños que irían al Museo a buscar información sobre su funcionamiento, los modos de trabajo de las personas que allí se encuentran, así como los elementos que se muestran, y la forma de exponerlos.

Se indagó sobre el conocimiento de los pequeños acerca este museo y lo que allí suponen se encontrará: ¿Conocen el museo de Ciencias Naturales de La Plata? ¿Qué información puede brindarnos? ¿Qué habrá en este Museo?

La cercanía entre el museo y el jardín permitió que el día de la visita nos trasladáramos a pie. Este recorrido que nos puso en contacto con una forma de organizar el espacio, el barrio del bosque en la

ciudad de La Plata. Una vez arribados al museo se visitaron las salas de planta baja²³ pasando por las salas de vertebrados e invertebrados, insectos y mamíferos de la era cenozoica.



Visita al museo de la ciudad de La Plata. Registro tomado por las docentes del grupo

Se recorrió el espacio observando los animales expuestos y la información para dar cuenta de la diversidad de animales en distintos períodos de la vida del hombre haciendo foco en qué información aparece en las vitrinas, cómo está organizada y qué datos nos brinda la guía. Las maestras acompañantes leyeron los carteles informativos, y también invitaron a algunas de las personas que allí trabajan a que compartan que actividad desempeñan dentro del museo. El recorrido continuó por el primer piso ingresando a la Sala Etnográfica.



Sala del museo de la ciudad de La Plata visitada con el grupo áulico. Registro tomado por las docentes del grupo

²³ La **exhibición permanente** de este museo está organizada en 20 salas ubicadas en dos plantas, cuya organización representa la evolución de la naturaleza, desde la formación del universo y el planeta Tierra hasta el origen del ser humano y sus culturas, pasando por los sucesos del pasado y sus testimonios fósiles, y la biodiversidad de seres que habitan en los ecosistemas actuales

Todo este recorrido fue una búsqueda de otras fuentes de información para acercarnos a diferentes tiempos, espacios y sujetos: relatos con los que los pueblos americanos antes de la conquista den cuenta de los espacios de producción, el trabajo de hombres y mujeres en la agricultura, la variedad de formas de consumo de los alimentos, los objetos que pueden producirse, los festejos, entre otros.

Antes de finalizar la visita, organizados en pequeños grupos de diez alumnos, pudieron visitar algunos de los laboratorios de investigación que se encuentran en el subsuelo del museo a fin de descubrir la otra cara del mismo, parte del proceso de los objetos que se estudian y exponen allí.



Visita en pequeños grupos al laboratorio de investigación del museo

A partir de la riqueza en la información recogida durante esta visita surgió la idea de invitar a concurrir al jardín a nuestro acompañante para que nos ayude a completar el cuadro de registro y ampliar información que nos sea de interés. Para esto, previo a recibir al paleontólogo, conversaron sobre completar algunos interrogantes del cuadro y en pequeños grupos algunas pensaron preguntas o dudas para realizar.

Algunas de las preguntas realizadas por los niños:

¿Para qué sirve el museo? ¿Cómo se llama a las personas que trabajan ahí? ¿Cómo es el trabajo? ¿Cómo consiguen lo que investigan y exponen? ¿Qué elementos necesitan? ¿La gente puede visitar cualquier parte del museo? entre otras.

A partir de las preguntas previamente acordadas y de otras que surgieron durante la entrevista se amplió la información del cuadro.



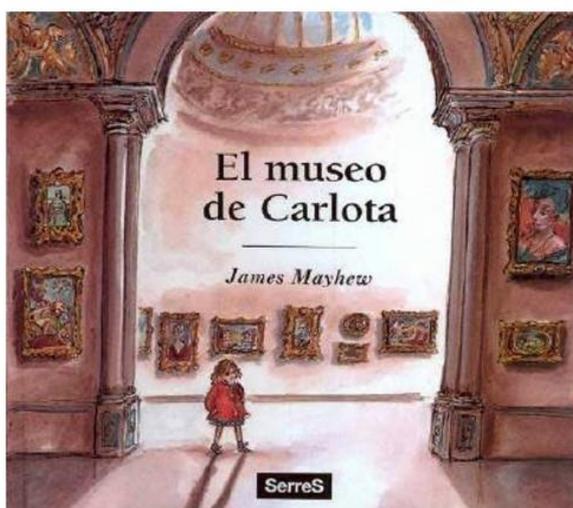
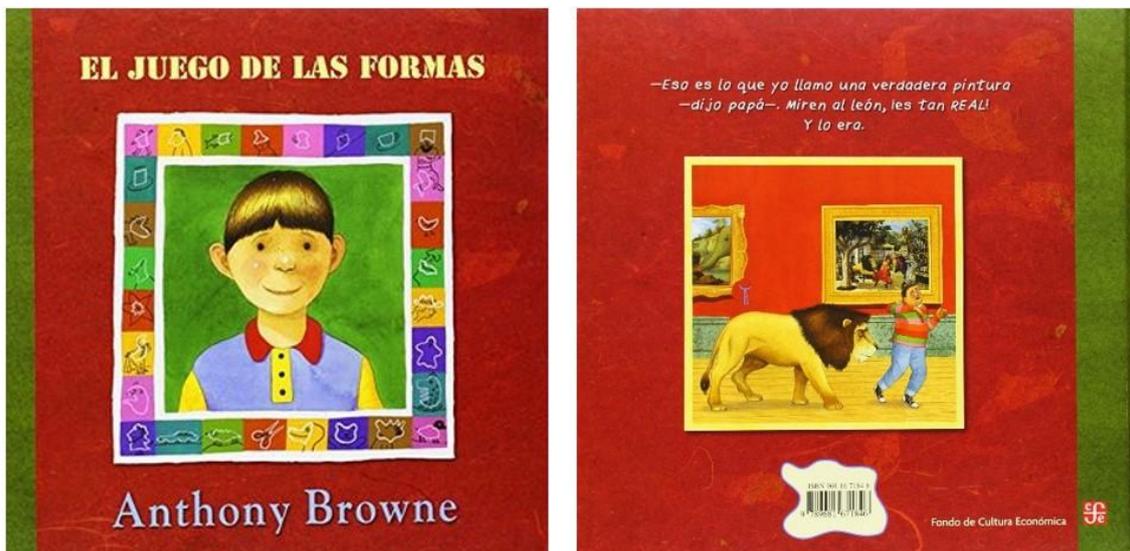
Registro de visita de especialista a la sala del jardín

Intercambio de experiencias entre salas

Para pensar en otros tipos de museos se realizó una actividad articulada con el Taller de Biblioteca²⁴ donde pudieron escuchar la lectura de *El juego de las formas* de Anthony Brown y *El*

²⁴ El Taller de Biblioteca es un espacio didáctico del jardín que se encuentra a cargo de una docente. Los niños concurren allí una vez por semana organizados en grupos de 15 alumnos. Una de las actividades que allí se realizan, como en este caso, es complementar la tarea del aula estándar

museo de Carlota de James Mayhew. Ambos textos seleccionados remiten experiencias de los personajes en museos de arte. En este contexto se fomentó que los niños jugaran con la fantasía de meterse en los cuadros y vivir experiencias con los protagonistas de los mismos, muy diferentes al Museo que ya habíamos recorrido.



Portadas de los textos leídos

Luego del recorrido de sala naranja por el Museo de Arte Provincial Emilio Petorutti y de sala verde por el Museo De Ciencias Naturales de La Plata se generó un intercambio de información entre ambas salas. Dicho encuentro se realizó con los grupos áulicos divididos en dos a fin de propiciar una mayor interacción entre los pequeños.

Para sumar otra experiencia al grupo se organizó una visita a la Biblioteca Museo de Química y Farmacia²⁵. Antes de la misma se conversó con los niños para conocer sus ideas

²⁵ Es uno de los museos de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Se encuentra ubicado dentro del predio universitario su propósito es el de fortalecer las diversas actividades con el vínculo a cátedras, a proyectos y programas de

y experiencias previas. Como este museo funciona en un aula de la facultad, no solo es un espacio para mirar sino también observar las características del espacio ya que, al ser por la zona interna de las la disposición de los edificios y los lugares para circular tienen características particulares. Además, los niños pudieron realizar experiencias con diversos materiales como uso “luz violeta” y “tinta invisible”.



Los niños realizaron algunas de las preguntas confeccionadas en la sala con ayuda de las anotaciones de la docente y otras que surgieron a partir del diálogo y de los objetos que nos muestran los guías de la charla.



Registro fotográfico tomado por las docentes durante la visita al Museo de Física

extensión, y a grupos de investigación en el área de la didáctica y la historia de las ciencias, de la Facultad de Ciencias Exactas y otras Unidades Académicas.

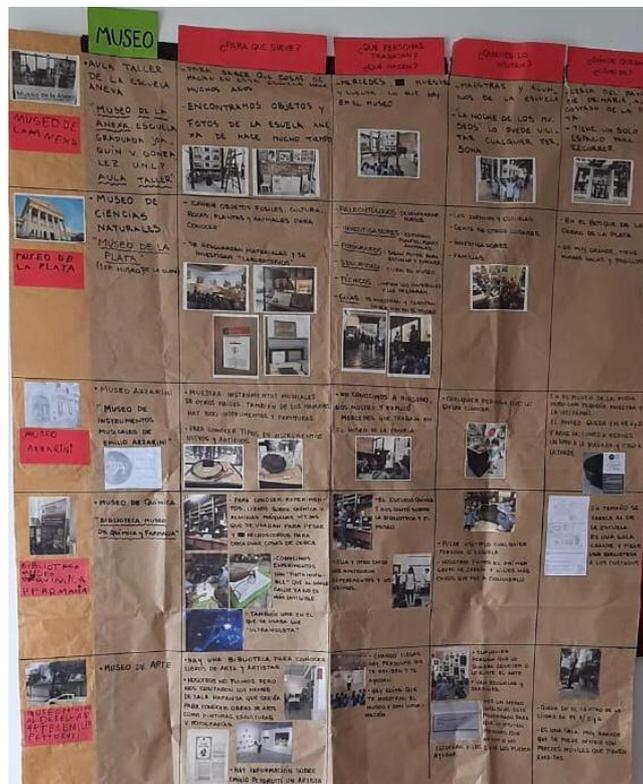
Como última experiencia se visitó la Muestra de instrumentos musicales del museo Dr. Emilio Azzarini, expuestos en el aula taller de la escuela. Al igual que en las situaciones anteriores hubo un trabajo previo, durante y posterior a la visita. En este caso se trató de una muestra itinerante de una parte de la exhibición del Museo Azzarini.



Registro fotográfico tomado por las docentes durante la visita al Museo de la Anexa

Recuperación, ampliación y comunicación de la información

Durante el período en que se realizaron las visitas y los intercambios con otras salas se fue completando el cuadro plantado al principio de la propuesta.



Cuadro con sistematización de la información elaborado por un grupo clase

A partir de esto se plantea a los niños ampliar y organizar esta información para poder compartirla con las familias y con otros niños y docentes del jardín. Para esto se realizaron las siguientes acciones:

- Pensar colectivamente dónde se podría encontrar más información. Todo acordaron que podría ser en la biblioteca de la escuela, el taller de biblioteca del jardín o en computación (ya que allí podrían buscar datos en la web. Se organizó la búsqueda de los materiales para ser leídos en la sala.
- Se ofreció a los niños un corpus de libros, revistas y folletos variados con el propósito de seleccionar aquellos que contuvieran información relevante. Para poder incorporar intervenciones destinadas a ejercer las prácticas del lector se incorporaron intencionalmente materiales que no contengan información pertinente (por ejemplo: libros que informen exclusivamente sobre el tema a investigar, libros que incluyan otros temas, materiales que no contengan información buscada (cuentos con ilustraciones de museos) y textos informativos. Trabajaron en pequeños grupos mientras la docente recorría las mesas de trabajo guiando y acompañando la búsqueda.
- Lectura por parte de la maestra de la información seleccionada.
- Observación de recorridos virtuales y de imágenes de museos de distintas partes del mundo²⁶
- Diálogo sobre lo investigado, aprendido y profundizado en confrontación con las primeras ideas.
- Armado de cartelera informativa y folleto con la lista de museos conocidos a través de las distintas fuentes y del recorrido realizado, a modo de agenda cultural.

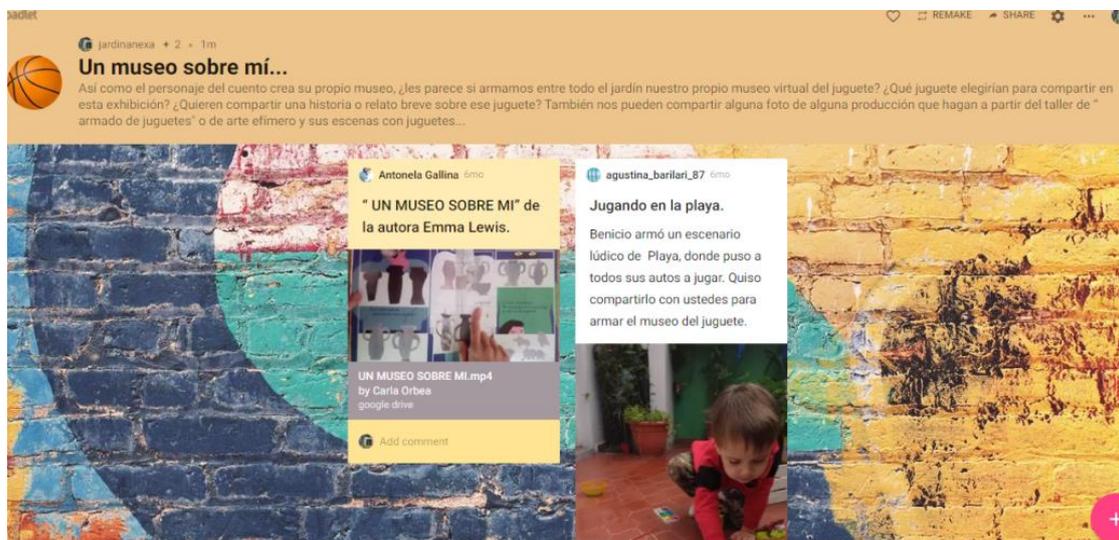
Un museo muy especial

A partir de la lectura del cuento *Un museo sobre mí* de Emma Lewis, se abrió un espacio de intercambio donde circularon sus historias personales en relación con lo trabajado a lo largo del itinerario ofrecido. Algunas de las preguntas que se generaron estaban en relación con *¿Qué objetos se exponen en este museo? ¿Por qué estarán allí? ¿Qué significado tienen para ese niño? ¿Se pusieron a pensar que los objetos que los rodean en sus casas dicen cosas sobre ustedes? ¿Qué es lo que los objetos nos cuentan? ¿Se animan a armar un museo sobre ustedes? ¿Qué objetos pondrían y por qué? ¿Cómo llegaron ahí? ¿Por qué son importantes para ustedes y sus familias?*

Entendiendo que las familias forman parte de la comunidad educativa y la importancia que tiene las historias personales en las tramas vinculares, se invitó a armar un mural digital colaborativo compartiendo las imágenes de dos elementos, “uno de cuando eran bebés”, es decir su

²⁶ Museo Metropolitano de Arte de New York, Museo del Louvre y Museo de Messi en Barcelona.

pasado más remoto, y otro, que tenga “un significado particular en la historia familiar”. También podrían compartir un audio, video o relato escrito breve explicando el sentido que cada objeto elegido tiene para ese niño y sus familiares.



Mural virtual colaborativo elaborado para compartir con las familias

Reflexiones finales

La evaluación de esta propuesta supone analizar tanto las situaciones de enseñanza como los avances y progresos de los niños. El evaluar tanto el diseño propuesto de actividades como los aprendizajes se puede interpretar mejor el trabajo del maestro, retroalimentarlo, comprender lo realizado por el niño, suministrar información para tomar decisiones y encausar futuras situaciones de enseñanza. A partir de la documentación pedagógica recogida (registros fotográficos, videos, tomas de notas y afiches producidos con los niños) se generó una instancia de reflexión y análisis que formó parte del proceso de enseñanza, permitiendo hacer los ajustes necesarios y evaluar la propia práctica enriqueciéndola; y desde allí tomar nuevas decisiones y ofrecer una propuesta superadora, la cual se presenta a continuación.

Para evaluar es importante considerar tanto los puntos de partida, los procesos que se van dando a lo largo del itinerario de actividades que se desarrollan, así como los nuevos conocimientos que los niños construyen. Para ello se debe considerar la evaluación como un proceso continuo y sistemático en el que se obtenga información de distintos momentos y situaciones desde una mirada multidireccional.

El proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje son dos instancias que se retroalimentan en el aula donde el docente, con intencionalidad, anticipa determinado recorte del saber a enseñar y dispone de los mejores medios o dispositivos para que el alumno pueda desarrollar diversas estrategias en virtud de reconstruir ese objeto de conocimiento a partir de lo que porta.

Este proceso no es solitario, sino que se da en un ambiente que provoca la interacción con otros y la circulación de ideas, información y nuevos hallazgos.

Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño". (...) "Al mismo tiempo, la enseñanza escolar [...] puede mucho en reconocimiento del otro, si la sala se constituye como espacio de encuentro donde la mera tolerancia puede dar lugar a la valoración de las diferencias y a la construcción de proyectos comunes... Enseñar es reconocer al otro como sujeto capaz de aprender, de pensar, de dialogar y de producir. Ello no viene dado. No entra con la llegada de cada niño al Jardín. Es necesario advertirlo y favorecerlo" (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

Referencias

- Browne, A. (2013). *El juego de las formas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, M. (2017). *Proyecto Académico y de Gestión. 2018-2022. "Hacer la escuela: entre lo común y lo singular"*. La Plata: Escuela Graduada J. V. González. UNLP.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño curricular para la educación inicial*. La Plata: Dirección de Producción de Contenidos.
- Dujovne, M., Calvo, S., & Staffora, V. (2001). *Ir al Museo: notas para docentes*. Buenos Aires: Producciones Gráficas.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M., & Domínguez, R. (2011). *Enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mayhew, J. (2005). *El museo de Carlota*. Sevilla: Serres.
- Serulnicoff, V. K. (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En A. Malajovich, *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Paidós.
- Siede, I. (2015). *Casa y jardín: complejas relaciones entre el nivel inicial y las familias*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

CAPÍTULO 6

Intervención sonora en el patio del jardín

Emilia Natali y Karina Daniec

No podríamos comenzar este relato sin antes compartir una mirada crítica sobre el lugar de la música en el jardín de infantes y las representaciones que se han instalado en torno a ello.

La enseñanza de la música en el nivel inicial del Sistema Educativo Argentino se ha configurado fundamentalmente sobre las bases del enfoque didáctico expresivista o de atención a los niños que “desarrolla, de modo central, aspectos emocionales y afectivos de los sujetos” (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 5). De este modo, al poner el acento casi exclusivamente en el desarrollo de aspectos emocionales fundamentalmente a través de la libre expresión, deja de lado los aspectos cognoscitivos que implica el arte como un modo de conocimiento particular con especificidades que le son propias, como en este caso lo es la música. Por otro lado, los enfoques tecnicistas también han tenido un gran impacto en la enseñanza de la música en el nivel inicial. En estos últimos, el desarrollo musical es entendido en términos de habilidades de audición que deben ser entrenadas por medio de diversos dispositivos específicos, concibiendo a la música de manera fragmentada y no como un constructo que conforma una unidad de sentido en la cual la relación entre los materiales compositivos se prioriza por sobre sus elementos aislados. Nuestra posición pedagógica se sustenta en el abordaje de la enseñanza de la música a partir del reconocimiento de las diferentes maneras de conocer musicalmente: la producción musical, en la que se incluyen, por ejemplo, las habilidades de ejecución y composición; la percepción que abarca las habilidades de discriminación y escucha; y la reflexión que alude a las habilidades del pensamiento crítico y la capacidad de volver a imaginar la obra (Davidson and Scripp, 1992).

En este camino de la enseñanza nos preguntamos. ¿Qué enseñamos en las clases de música? ¿Cómo se define a la música, nuestro objeto de estudio, a partir de nuestras propuestas? ¿Qué definiciones culturales subyacen en las propuestas didácticas? ¿Qué impacto tienen los consumos musicales en las infancias en nuestras clases de música? Y finalmente, ¿Qué decisiones didácticas tomamos a partir de esta mirada de revisión crítica? Nos hacemos preguntas porque entendemos que la pregunta constante evita que las prácticas educativas se rutinicen y estas rutinas se naturalicen y porque tenemos la certeza de que la pregunta es una puerta hacia la reflexión y no hay proceso de enseñanza ni de aprendizaje posible sin reflexión.

En esta oportunidad elegimos compartir una propuesta pedagógica en las que se plantea a la exploración como dispositivo fuerte de indagación inicial del objeto de conocimiento. ¿Por qué y para qué la exploración?

La enseñanza en este nivel se centra en la búsqueda exploración y experimentación con sonidos, imágenes, movimientos, que implican el empleo de diversos materiales e instrumentos; la exploración de procedimientos técnicos y compositivos, apelando a pensar en qué es lo que se está haciendo y qué es lo que se quiere decir; lo cual se formaliza a través de la música, las artes visuales, la danza y el teatro y sus respectivas especialidades (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 17)

La exploración implica “buscar” y es por ello una acción intencional. Explorar es una forma de conocer. En el caso de la experiencia que compartiremos, la exploración implica interactuar con los objetos, hacerlos sonar, poner atención en cómo suenan, conocer sus posibilidades, imaginar otras maneras de hacerlo sonar.

Volviendo nuevamente a los enfoques de enseñanza mencionados, podemos afirmar que las actividades de exploración han sido muy frecuentes dentro de las prácticas educativas desarrolladas en los enfoques expresivistas de la enseñanza de la música. Desde esa perspectiva, las actividades que se proponían se limitaban a disponer diferentes objetos y/o materiales en el espacio y se esperaba que hubiera una experimentación y una libre exploración libremente con ellos. Contrariamente a este planteo, entendemos, que si bien una instancia inicial de reconocimiento de los objetos a explorar puede resultar significativa, la ausencia de una intervención docente que oriente el proceso exploratorio puede resultar improductivo y contrariamente a lo que se supone, limitante.

Retomando algunas de las preguntas que nos planteamos al inicio de este relato; ¿Qué enseñamos en las clases de música? Creemos que “enseñar” música es enseñar a producirla, a escucharla, a pensarla. Entendemos que la exploración es una parte importante de ese proceso de producción, que junto con la percepción y la reflexión, son los principales modos de conocer en música. De este modo, al explorar, al tocar, al escuchar y al hablar sobre lo que escuchan y sobre lo que tocan construyen conocimiento musical.

Esta experiencia que compartiremos inicia como una maravillosa aventura pensada en interacción con el área de las artes visuales y de juego, una intervención artística que involucra y se focaliza en lo sonoro, pero no deja de lado lo visual ni lo lúdico. Es una experiencia “sintetizadora” que nos permitió abordar de manera integrada los contenidos específicos de la música a partir de un proyecto que entendemos resultó altamente significativo para quienes participaron de manera activa.

Una intervención artística del espacio sonoro

Experiencia realizada con salas del turno tarde

El término intervención proviene del latín *intervenire*, y significa tomar parte de un asunto, participar. Una intervención artística implica una incursión en un escenario, generalmente un espacio público, y la modificación de algunas de sus propiedades.

En una intervención artística, la obra de arte dura el tiempo que permanezca intervenido el espacio, por eso en ocasiones se las denomina arte efímero, porque no está destinada a perdurar. Esta situación de no perdurabilidad en el tiempo es más evidente cuando nos referimos a una intervención sonora, ya que el propio transcurrir musical y sonoro tiene por definición una presencia efímera.

“Las intervenciones del espacio público fueron iniciadas por los artistas visuales y los escultores, pero en simultáneo llegaron artistas sonoros a los mismos lugares (...) ocupando los espacios públicos, pero a través del sonido”. (Liut, 2008, p. 48).

Teniendo en cuenta que las intervenciones plásticas/ visuales de los espacios han tenido un mayor desarrollo y son más frecuentes que las “intervenciones sonoras”, comenzamos nuestro recorrido didáctico conociendo y reconociendo algunas intervenciones del espacio público en la ciudad de La Plata.

Observamos mediante fotos, diferentes espacios intervenidos por artistas plásticos de manera colectiva de nuestra ciudad y también observamos diversos tipos de intervenciones con objetos en otros lugares del mundo cuyas imágenes encontramos disponibles en internet. A partir de esta observación y de preguntas que orientaban esa mirada, les niñas realizaron descripciones verbales muy ricas, en donde describían los materiales visuales y sus modos de organización en el espacio. También en estas descripciones daban cuenta de las impresiones y sensaciones que les provocaban estas transformaciones del espacio. Luego, en el momento de construir los objetos para nuestra intervención, evidenciamos que pudieron hacer referencia a estas observaciones y considerar como una posibilidad, la transformación del espacio.

Descubrir sonoridades

Como primera actividad se propuso hacer un relevamiento “sonoro” del espacio a intervenir con una guía y se les propuso a las niñas “escuchar”: ¿cuál es la sonoridad propia del espacio a intervenir? En el caso de esta propuesta, elegimos intervenir el patio de juegos del jardín, un espacio que es de uso cotidiano y que les niñas habitan todos los días que van al jardín. A este primer interrogante sobre ¿qué escuchamos cuando vamos al patio del jardín? surgieron respuestas como: el sonido de diferentes aves, sonidos de los diferentes tipos de vehículos que

transitan por la calle, el viento en los árboles, voces lejanas procedentes de diferentes espacios aledaños al jardín, las voces nuestras y de las maestras.

A continuación, les propusimos ampliar este paisaje sonoro incorporándole otros sonidos. Para ello, les preguntamos ¿qué sonidos podríamos incorporar? ¿Cómo los podríamos lograr? ¿Con qué objetos podemos producir sonidos para que haya nuevos sonidos en el patio? A partir de las posibilidades brindadas por los niños y lo conversado en el aula, más otras sugeridas por las maestras de la sala es que se confeccionó una lista de posibles objetos (en su mayoría materiales en desuso) y a modo de ejemplo, dado que estaba abierta a posibilidades o ideas que pudieran aportar en este sentido es que fue compartida con las familias.

Es así que sumando los aportes de las familias contamos con una enorme y variada lista de materiales de descarte entre los que hubo cajas de cartón de madera, tubos de cartón, de metal y de pvc, cañas, palos, varillas, botellas y bidones de todas las formas, grosores y tipos de rugosidades imaginables, latas de variados tamaños, potes y baldes plásticos de variadas formas y tamaños, arandelas, clavos, tuercas, cascabeles, llaves, cuerdas, piolines cintas, elásticos, varas, entre otros.

Ya con los materiales en el aula, dedicamos un tiempo considerable a explorar las posibilidades sonoras de cada uno: probamos diferentes modos de “hacer sonar” esos materiales: fuimos probando con diferentes mediadores y también probamos tocarlos más fuerte y menos fuerte. De la combinatoria de estas variables surgieron diferentes resultantes sonoras.

En esta instancia de exploración de los materiales les propusimos a los niños que describan esos sonidos con sus propias palabras. Ante el interrogante ¿cómo es el sonido? algunas respuestas incluían: “es suavecito”, “es finito”, “es grande”, “es rasposo”. En estas respuestas evidenciamos la comprensión de algunos rasgos del sonido. Luego avanzamos en las posibilidades de modificar esos sonidos; entonces preguntamos: ¿podemos hacer que suene más fuerte? ¿O menos fuerte? Y fuimos probando en el aula. Esta instancia pone de manifiesto y muestra a los niños que uno de los motivos acerca del modo en que esos materiales suenan va a depender de las acciones que ellos ejerzan sobre ellos. De este modo, comienzan a establecer vinculaciones entre la sonoridad resultante y el modo en que se produce el sonido. También pudieron establecer vinculaciones entre el tamaño de algunos materiales y los sonidos que estos producían. Probamos por ejemplo percutir tubos largos de metal y tubos más cortos, permitiendo de este modo un primer acercamiento a la noción agudo- grave.



Perchas intervenidas

También en esta instancia de ir descubriendo sonoridades, fuimos probando qué sucedía si rellenamos un tubo de cartón con semillas, y otro con tapitas de gaseosa; o un tubo corrugado con arroz y otro con semillas. Descubrimos que los sonidos eran bien diferentes aunque el tubo o recipiente era el mismo. Y armamos todo tipo de sonajas colgantes que combinaban materiales y sonoridades diversas.



Sonaja de aro gigante (izquierda). Tubos de corrugados rellenos (derecha).

También pudimos establecer paralelismos con instrumentos convencionales cuyo armado emulamos; como por ejemplo los tambores, las maracas, las campanas, güiros y xilofones. Y además

inventamos otros objetos que no se parecían a ningún instrumento, que eran completamente novedosos, como por ejemplo el de esta imagen, que es un “instrumento para tocar de a dos”.



Instrumento para tocar de a dos

Finalmente, y luego de esta etapa en la que se abordó el timbre, la sonoridad y la altura a partir de la exploración de los materiales, de la descripción de las resultantes sonoras y de posibles vinculaciones que de manera incipiente pudieron ir haciendo, les propusimos a los niños imaginarse un lugar en el patio de juegos para estos sonidos. Les preguntamos: ¿podemos de alguna manera “ubicar” esos objetos en el patio de juegos? ¿Cómo podemos hacerlo? Es así que comenzaron a buscar y proponer lugares donde colocar los objetos para que suenen, a partir de algún criterio que tuviera que ver con la sonoridad.

Montaje de la escena

Con ayuda de las docentes comenzamos la tarea del montaje de los objetos sonoros tal como fueron pensados y modificar de acuerdo a las contingencias del momento. Si bien los niños no participaron de manera activa en esta instancia de montaje, sí lo hicieron en la instancia previa dando ideas y sugerencias sobre lugares y maneras de ubicar nuestros “objetos sonoros”. Se intervinieron los juegos, los árboles, las rejas y paredes. De las hamacas se colgaron todo tipo de sonajas, con diferentes materiales y soportes; latas enhebradas entre sí, llaves enhebradas en sogas; telas con enhebrados de cascabeles, y en los juegos se colocaron telas en planos

inclinados para hacer deslizar diferentes objetos sonoros, también se colocaron cortinas de tapi-
tas plásticas de diferentes tamaños.



Cortina con tapitas (izquierda). Cadenas colgantes intervenidas (derecha).



Sogas con llaves colgantes (izquierda). Cortinas con latas (derecha).

También se ubicaron en los asientos del patio y se distribuyeron en mantas sobre el piso todos aquellos instrumentos inventados que de alguna manera imitaban a algún instrumento convencional.



Alfombra con materiales que suenan (izquierda). Tambor balde (derecha).

Patio de juegos: componiendo un nuevo paisaje sonoro

El patio intervenido, es decir devenido en objeto sonoro integral estuvo abierto durante una semana, para experimentar y ser recorrido por diferentes miembros de la comunidad.

Cada sala tuvo la oportunidad de realizar una experiencia grupal invitando a sus familiares a participar de una producción colectiva en el espacio intervenido. Estos encuentros, partieron de una instancia de exploración e interacción con los materiales sonoros dispuestos en el espacio del patio, donde las familias caminaban por el patio haciendo sonar los diversos objetos. Luego de haber recorrido y explorado las sonoridades de los materiales se les pidió que elijan uno y se posicionen junto a uno de los instrumentos/objetos sonoros. En esta instancia se les propuso hacer una producción colectiva de carácter improvisado.

La profesora de música a cargo de la actividad se situó en el medio del patio e hizo las veces de directora de orquesta y a partir de la gestualidad fue dando “entradas y cierres” a los diferentes grupos de participantes que se habían organizado en el patio. A partir de estas indicaciones se combinaban diferentes texturas sonoras, diferentes configuraciones rítmicas y diversas superposiciones generando de este modo una producción sonora con una intencionalidad compositiva.

La incorporación en el recorrido didáctico de esta experiencia de una instancia de improvisación, musical es importante, ya que en esta, se ponen en juego saberes musicales relevantes para la comprensión musical. Improvisar es un modo de concertar.

En la improvisación musical grupal les niños:

- mantienen una escucha atenta y global atendiendo a los cambios o permanencias que se perciben en el transcurrir de la música.
- esperan, mientras escuchan, respetando el momento de su intervención.
- tocan en los momentos definidos para su intervención a partir de la gestualidad de quien dirige.

Volviendo una vez más a la música, queremos contarles que finalizada la actividad advertimos que a algunos participantes les había quedado esa rara sensación de si lo que habíamos hecho todos juntos en esa instancia de producción colectiva, era música o no lo era. Esto nos llevó a preguntarnos: ¿qué supuestos conllevan esta duda? ¿Qué representaciones acerca de la música las sostienen? Hay músicas que poseen el status de consagradas, que han sido instituidas como legítimas y otras que por diversas cuestiones ya sea de índole cultural o estética no son reconocidas como tales. Al respecto nos interesa compartir las reflexiones de Silvia Carabetta sobre este concepto, quien si bien hace alusión a la música clásica respecto de la música popular, nos invita a pensar y reflexionar sobre las músicas que han sido legitimadas en los curriculum escolares y aquellas músicas que tienden a quedar por fuera de estos, teniendo como norte la construcción de una educación musical interculturalidad que “escuche la diversidad”. (Carabetta; Duarte Nuñez, 2018)

Una breve reflexión final

Pudimos observar que la propuesta en general fue muy bien recibida y propició múltiples reflexiones en diferentes sentidos en torno de lo que significó el trabajo articulado y conjunto con

todas las secciones del turno. Luego del tránsito de la experiencia realizada se generó un espacio con cada sala donde les niñas pudieron intercambiar con sus pares y docente, ideas, críticas y sensaciones sobre el proceso realizado y sobre la producción final. Destacamos entre sus apreciaciones, el paso por diferentes dinámicas y modalidades de trabajo, que abarcan el trabajo individual, en grupos pequeños (no tan frecuentemente utilizado y muy efectivo) y el trabajo colectivo, que pusieron de relieve la necesidad de generar consensos tanto para la distribución de tareas (quién hacía qué), así como para la toma de decisiones (para definir cuáles de los materiales les gustaba más como sonaba, o de qué otra manera podría generar ese mismo objeto otra resultante sonora y/o sus matices) y la valoración del punto de vista de otros.

Así mismo, pudimos ponderar lo significativo de la experiencia al observar *in situ* el entusiasmo con que les niñas llevaban de la mano a su adulete acompañante contándole cómo había hecho el objeto sonoro que les estaban presentando, proponiéndoles que escuchen, observen y/o imaginen qué materiales utilizaron para su construcción, así como los múltiples modos de accionar susceptibles de usarse sobre esa misma fuente sonora...en fin, estaban ni más ni menos que desplegando el abanico de conocimientos que la experiencia les había otorgado y por supuesto haciendo un poquito de alarde de estar en el rol de expertos y expertas, frente a la mirada deslumbrada de sus familias.

Una buena escuela no se puede hacer sobre los programas, una buena escuela no se puede hacer sobre los libros de texto. Hay que abrirla a lo que viven los alumnos. Los alumnos deben poder llevar a la escuela lo que tienen en los bolsillos, lo que han cargado en la experiencia de ayer, del fin de semana, de las vacaciones. (...) de manera que puedan expresarse, que se puedan manifestar, que los maestros puedan conocer a los alumnos (Tonucci, 2018).

En esta maravillosa y provocadora frase, en el marco de “la asamblea de los niños”, Tonucci realiza, entre otras cosas, una vasta explicación de la importancia que los espacios de juegos, de interactuar con pares y de la experiencia del contacto y acción directa con el mundo que rodea a les niñas para su aprendizaje y desarrollo; nos interpela asimismo a les aduletes y a la sociedad sobre los tiempos y espacios de juego y de exploración del mundo que les niñas tienen concretamente hoy y cuántas de estas invaluable oportunidades de aprendizaje han perdido en pos de los cambios en las formas de vida de la sociedad actual.

Estos cambios que propicia la sociedad actual, nos interpelan como docentes puesto que el “bagaje” en torno de este tipo de experiencias que les niñas traen al salón de clases, disminuye cada vez más. Como toda situación adversa, es susceptible de ser transformada, en este caso se torna como oportunidad para repensar las prácticas docentes, propiciando aquellas experiencias y modos de aproximación a los conceptos, que consideremos han transitado en menor medida.

Este Proyecto fue desarrollado en el Jardín en el año 2017, mucho antes de que tuviéramos noticias de la pandemia. Hoy, reflexionando a la distancia sobre lo que significó en términos de trabajo colectivo y en términos de los aprendizajes que promovió en les alumnos, seguimos creyendo que fue una experiencia muy significativa, pero seguramente no la haríamos exactamente

del mismo modo. Como docentes estamos en constante movimiento, nos surgen nuevas preguntas y reflexiones que nos ayudan a repensarnos y a repensar nuestras prácticas. Nuestro objetivo sigue siendo una educación artística que genere pensamiento crítico y les dé a les niñas las herramientas interpretativas que les permitan comprender el mundo que los rodea.

Referencias

- Carabetta S., Duarte D. (2018) "Genealogía musical de un Otro devaluado" En: *"Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural"*. Editorial Maipue. Pp. 45-54.
- Cataffo, Bárcena y otros. (2017) *"La Educación Artística y musical en la educación Inicial, primaria y secundaria: un estudio de caso en escuelas de La Plata, Berisso y Ensenada de la Pcia de Buenos Aires."* En: I Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL) (pp 700-707) Recuperado de: <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/65535>
- Consejo Federal de Educación. "Resolución 111/10 La Educación Artística en el Sistema Educativo Argentino," CFE, 2010, p. 7. [Online]. Recuperado de: https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/111-10_01.pdf
- Daniec K. y Torres C., *"La enseñanza de la Música en la virtualidad: reflexiones en torno a la producción de materiales educativos"*, TEyET, n.º 28, p. e32, abr. 2021. Recuperado de: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1572>
- Davidson L. y Scripp L. "Estudio de las coordenadas de las habilidades cognitivas en música" En: *Manual de Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música*. R. Cowell Editores, New York: Schirmer Books, 1992, ". 392-413
- Di María, Graciela (2013) *"Intervenciones platenses en el espacio público urbano: el Proyecto Kalle"*. Boletín de Arte, Año 13, Nro 13. Facultad de Bellas Artes, UNLP. La Plata. Disponible en: <http://www.fba.unlp.edu.ar/boa/13/PDF/BOADiMaria.pdf>
- Liut, Martín (2008) *"De fronteras y horizontes. Música y arte sonoro"*. Pp. 45 - 51. Revista Clang. Facultad de Bellas Artes. UNLP, La Plata. Disponible en: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/revistas/clang/Clang-2.pdf>
- Schafer, Murray (1969) *"El Nuevo Paisaje Sonoro"*. Buenos Aires. Editorial Ricordi Americana S.A.
- Tonucci, F (2018) *Ciclo de charlas "aprendamos juntos"* Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=X4tvpXKfKRg&t=764s>

CAPÍTULO 7

Educación Física en el nivel inicial, experiencia en el ambiente natural

Adriana Bisceglia, Marcela Errandonea, Lorena Giambartolomei, Hernán Gramajo, Daniel Quaglia y Viviana Uriz

Introducción

El Departamento de Educación Física de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, desde su conformación en el año 2001 se fue consolidando como un espacio institucional de referencia, y con el correr del tiempo se constituyó un cuerpo docente estable en ambos niveles de la enseñanza inicial y primaria, favoreciendo no solo lo pedagógico-didáctico sino también pensar a corto y mediano plazo propuestas de enseñanzas propias y otras articuladas con departamentos y docentes que conforman la comunidad educativa de la escuela y también con los colegios de pregrado de la UNLP.

Desde la coordinación del mismo, se procura que este sea un rasgo que lo caracterice y lo posicione en un lugar de relevancia con una participación pro activa, cobrando protagonismo institucional.

Es así que en el 2018 se comenzó a pensar la posibilidad de llevar adelante una salida educativa con características de exploración del ambiente natural con los alumnos del nivel inicial. Fue a partir de aquí que en las reuniones del Departamento del área de Educación Física en diciembre 2018 y febrero-marzo 2019 fue un tema de agenda para comenzar a dialogar y debatir propuestas conjuntamente con el equipo de gestión y los/as profesores/as en Educación Física para llevar a cabo la salida.

Esta es una experiencia innovadora en el jardín de infantes, y no solo porque nunca se había hecho una actividad de este tipo, sino que también fue un trabajo multidisciplinario, ya que participaron docentes del nivel inicial, profesores/as en Educación Física de nivel inicial y primario, equipo de gestión y el área de Educación Artística. Si bien en la escuela se desarrollan actividades en las que participan articuladamente dos o más áreas es la primera vez que participan docentes de ambos niveles y de ambos turnos, las áreas de Educación Física y Artística y el equipo de gestión.

Desde el área de Educación Física compartimos lo expresado en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires,

En este sentido, la Educación Física interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la *corporeidad* y *motricidad* de los sujetos, y en la apropiación de prácticas corporales vinculadas al conocimiento de sí mismo, al desarrollo de las habilidades, al juego y al jugar, a la exploración del ambiente, y a la expresión y comunicación (...)

(...) Desde esta perspectiva, la Educación Física en la Educación Inicial enriquece la experiencia corporal y motriz de los niños, mediante la construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que les permitan conocer y sentirse bien en y con su cuerpo, desenvolverse en distintos ambientes y relacionarse con los otros. (2018, p.75)

Además, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006, págs.2, 4) establece, como propósitos para la Educación Física en su artículo 11r, para el nivel inicial y primario,

Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad y en particular en el nivel inicial: Favorecer la formación corporal y motriz a través de la Educación Física (art.20 f).

El espacio escolar destinado a las clases de Educación Física por su propia estructura edilicia y características limitan la realización de ciertas actividades y/o juegos, como los pensados para esta propuesta, por lo que cobra vital relevancia la elección del predio para el desarrollo de la misma, permitiéndonos mirar, contemplar, explorar, conocer y disfrutar del espacio natural.

También el horario de clase juega un papel importante en la jornada escolar, el cual pauta el inicio y el fin del esparcimiento, del desayuno o merienda, de las clases con las docentes de sala y el tiempo de las clases de Educación Física que son 30 minutos, con dos estímulos semanales. Por ello las estaciones de la jornada fueron cuidadosamente planificadas para asegurar que los/as niños/as puedan participar activamente de cada una de ellas.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente nuestra propuesta es que los/as alumnos/as del nivel inicial vivencien nuevas experiencias lúdicas en un contexto diferente, en este caso hablamos del ambiente natural.

Si bien algunos de los juegos no son muy diferentes a los que se suelen hacer en el jardín, los propuestos en esta jornada son claramente juegos y actividades propias para llevar a cabo en el ambiente natural, y se diseñaron teniendo en cuenta el propósito pautado.

Propuesta Pedagógica

Su planificación

Se realizaron reuniones en las que participaron integrantes del equipo de gestión, Directora, Vicedirectora y Secretaría Académica de Educación Inicial y la Coordinadora de Educación Física y Profesores/as, en las que se definieron algunos temas: los destinatarios serían los alumnos/as que egresan del nivel inicial, es decir los/as alumnos/as la 3° sección del Jardín de Infantes (3 salas del turno mañana y 2 salas del turno tarde), y dicha salida se incorporaría al cronograma de actividades del mes de octubre o noviembre del 2019.

En reuniones posteriores entre el equipo de gestión y la coordinadora del área se empezaron a delinear aquellos aspectos imprescindibles para la primera experiencia en el ambiente natural con el nivel inicial.

Se gestionó:

Contratación de transporte escolar autorizado.

Ampliación del seguro para docentes y alumnos/as.

Solicitud del permiso pertinente para la utilización del predio (ADULP).

Presupuesto necesario para la compra de insumos, bidones de agua y productos para la elaboración del almuerzo, desayuno y merienda.

Paralelamente en reuniones de Departamento de Educación Física se tomaron varias decisiones, entre ellas se especificó el propósito fundamental de la jornada “Proponer a los/as niños/as la realización de juegos y actividades colectivas y colaborativas para el desarrollo de la conciencia grupal, la cooperación, el rol durante el juego, el respeto por las reglas, y de los otros como compañeros de juego y que posibiliten la relación con el ambiente natural fomentando actitudes de preservación y cuidado del mismo”.

Por consiguiente consideramos elegir un abanico de juegos y actividades que nos permitan cumplir con el propósito, a través del abordaje de contenidos como las capacidades condicionales y coordinativas, la conciencia corporal, las habilidades motoras, la grupalidad, la inclusión, los espacios de juego y de recreación, los límites naturales, desafíos en terrenos desconocidos, reconocimiento de texturas, sonidos, olores, uso de materiales no convencionales y de construcción artesanal, todos en relación con el ambiente natural. Y el expresado en los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral “la exploración de las posibilidades de juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niños y niñas” (2008, p. 17).

A partir de aquí se definieron los tipos de juegos y los roles de cada docente. Es así que quedaron definidas tres estaciones de juegos: de desafíos y travesías, de búsqueda, de persecución y conciencia corporal, y una estación de expresión artística, con una dupla de profesores/as a cargo de cada una de ellas, quienes serían los encargados del diseño, planificación e implementación.

La modalidad pensada fue de un circuito donde los alumnos rotan por todas ellas, luego de un determinado tiempo.

Los juegos de desafíos y travesías nos permitieron abordar contenidos como la fuerza, el control del equilibrio, la utilización de habilidades motrices de caminar, saltar, apoyos, suspensión, trepa variando alturas, superficies y bases de sustentación.

Los juegos de búsqueda nos permitieron llevar a cabo el abordaje de los contenidos trabajados en la institución a un contexto con características diferentes; entre ellos las habilidades motrices de desplazamiento caminar, correr, y saltar; la orientación y ubicación en el espacio en referencia a los otros y a los objetos naturales como estructuras que se encontraban en el lugar.

Con los juegos de persecución y concientización corporal se abordaron contenidos como la orientación y ubicación en el espacio en referencia a los otros y los objetos, habilidades motoras de correr, trotar y esquivar, la asunción de roles, reconocimiento y toma de conciencia del propio cuerpo en acciones motrices y ludomotrices, identificando sensaciones de fatiga, relajación y tensión.

En la estación de arte se propuso el trabajo con materiales y elementos del entorno en la producción de una escena o un personaje.

En reuniones subsiguientes se especificaron los roles de responsables de cocina, video y fotografía y quiénes quedarían libres para cubrir cualquier eventualidad.

Previo a la salida entre la Secretaría Académica de Educación Inicial y las docentes se conformaron 4 grupos con alumnos/as de todas las salas, con la intención que al momento de jugar lo hagan con compañeros/as con los que habitualmente no suelen hacerlo.

A cada grupo se le asignó un color y dos maestras a cargo del mismo. Para esta organización se consideró que cada dupla docente estuviera conformada por una docente de cada turno, de manera que pudieran conocer a todos los niños y niñas a su cargo. Además, se tuvieron en cuenta las particularidades de algunos niños y niñas (cuestiones de salud o características vinculares) y se les asignó al grupo a cargo de su maestra de ese año. Previo a las jornadas cada maestra organizó los subgrupos de su sala para que pudieran conformarse los listados con los datos correspondientes.

La experiencia en el ambiente natural

La jornada comenzó con la recepción de los alumnos/as en el jardín, para luego partir hacia el predio en los transportes escolares contratados para tal fin, como se mencionó anteriormente los niños/as se dividieron en 4 grupos y de esta manera se mantuvieron en toda la jornada, salvo en el cierre donde el orden comunitario es diferente.

Al llegar al predio de ADULP²⁷, los niños/as y docentes fueron recibidos por los/as profesores/as y la coordinadora del área. De allí cada grupo individualizado con los colores violeta, amarillo, rojo y azul se trasladaron a un sector del predio pre establecido para cada uno de ellos donde se sirvió un desayuno.

²⁷ ADULP Asociación de Docentes de la Universidad de La Plata, Nuevo Campito calle 32 y 153

Luego cada grupo se trasladó con los/as docentes asignados y profesores/as responsables de cada estación y a partir de aquí comenzaron a jugar.

Las rotaciones se armaron de la siguiente, 1 y 2 a la mañana y 3 y 4 a la tarde, el tiempo de juego en cada una de ellas es de 45'. Todos los grupos pasaron por las cuatro estaciones.

La intención de armar de esta manera las rotaciones fue que entre ellas los niños/as puedan tener un tiempo para refrescarse. Al finalizar las primeras dos hubo un espacio de descanso e higiene previo al almuerzo, para luego dar inicio a la segunda parte con las rotaciones faltantes, de la misma manera que a la mañana al finalizar hubo un espacio de descanso e higiene previo a la merienda.



Registro elaborado por las y los docentes durante el momento de merienda

Después de lo cual todos nos trasladamos a un espacio verde del campito para hacer el cierre de la jornada.

Durante el desarrollo de la jornada se realizó un registro fotográfico y de video, con la intención de obtener imágenes de todo lo realizado, y sirvan como insumos para la edición de un video final.

Al regresar al jardín se expusieron las producciones plásticas realizadas en la estación de arte en el hall de acceso para que pudieran ser vistas por las familias.

Estación 1- juegos de desafíos y travesías

La estación de desafíos y travesías fue pensada para que los niños y las niñas puedan poner a prueba las habilidades motrices y capacidades condicionales trabajadas en el jardín y además

explorar/experimentar aquellas que por cuestiones de infraestructura y espacio no se pueden desarrollar en la clase de Educación Física en el SUM²⁸ del Jardín.

A diferencia de otras propuestas, en esta, cada niño y niña debe encontrar la forma de resolver los desafíos en el ambiente natural poniendo a prueba movimientos nuevos y/o desconocidos, utilizando como base, los conocimientos ya adquiridos.

Se trata de desafíos personales, como la superación del miedo y de otras sensaciones y emociones que surgen en la práctica de actividades en el ambiente natural, como por ejemplo evitar reptar para no ensuciarse o realizar actividades a determinada altura experimentando el vértigo y en otras del equilibrio dinámico.

Por ello queremos resaltar la importancia de este tipo de actividades y/o juegos, donde el propósito es promover situaciones con un alto contenido aventurero, en un medio variable poco frecuente y superarlo.

En el jardín una vez que los alumnos y alumnas se familiarizan con los diversos elementos que solemos usar, como pueden ser las colchonetas individuales, y allí recostarse o realizar actividades con y/o sobre ella no resulta un inconveniente.

Por el contrario, al estar al aire libre en un lugar desconocido por ellos, y encontrar un espacio delimitado por variedad de elementos propios de la naturaleza, que si bien son conocidos, como árboles, pasto, tierra, viento, piedritas, pozos, entre otros, aparecen nuevos obstáculos e inconvenientes por sortear y superar.

En cuanto se estableció el lugar donde se desarrollaría la jornada, y el posterior reconocimiento del mismo, se eligió una zona llena de árboles con poca distancia entre ellos, lo que se convirtió en el espacio ideal para el armado del recorrido.

En reuniones posteriores de departamento se debatió sobre aquellos materiales que se podrían utilizar para dar forma a la idea, donde los alumnos y las alumnas del jardín se enfrentarían a desafíos diferentes, y es así como se comenzó a diagramar la propuesta final, de los juegos que formarían parte de la estación de desafíos y travesías.

El material elegido como protagonista fue la soga. En el jardín este elemento tan particular puede adquirir infinidad de formas, puede ser utilizado en distintos juegos, usarse para delimitar espacios, para ser saltada, rodeada, pisada, entre otras.

Es así que decidimos hacer uso de ella en una forma poco convencional, entonces se podría decir, que el elemento constituyó una gran sorpresa para los niños y niñas, al poder hacer uso de ella en formas poco utilizadas por ellos en el jardín.

Además de las sogas, se utilizaron vallas, aros, colchonetas y botellitas de plástico pequeñas con agua, elásticos, banderines y elementos para la decoración de la estación.

Desarrollo de la estación

Los niños/as llegaban con su grupo acompañados por las docentes.

²⁸ SUM. Salón de usos múltiples

Al comenzar se les contó una historia ambientada en la selva, con lo que se les brindó una breve explicación de cada obstáculo que debían atravesar y se especificaron las formas de transitar por este recorrido respetando turnos, cuidados personales, grupales y del ambiente natural, tal cual se trabaja en el jardín.

El recorrido iniciaba con el primer gran desafío "La Liana" que consistía en una soga atada de una rama alta de un árbol y colgados de ella debían balancearse y "cruzar un río con cocodrilos", simulado con colchonetas en el piso. Cabe aclarar que permanentemente estaban acompañados de un profesor para brindar máxima seguridad a los participantes, que no solamente fueron los/as alumnos/as, sino que también profesores/as y maestras que se animaron a la aventura.

Luego y a pocos pasos se encontraban con un "Puente Mono", que consiste en dos sogas elevadas amarradas entre dos árboles, donde una hacía de base para apoyar los pies y la más alta para agarrarse con las manos, para cruzar este puente debían caminar por la soga, con la particularidad de estar a unos 40cm del suelo. La dificultad presentada era que las sogas que parecían estar muy firmes, al recibir el peso del cuerpo de cada niño/a, se tornaban inestables por lo que se requería de mucho equilibrio para sortearlas.

El siguiente juego consistía en pasar reptando por debajo de las "Vallas con Fuego", estas estaban adornadas con tiras de papel de color simulando el fuego y ubicadas a poca distancia del suelo lo que requería que los niños y niñas la pasaran por debajo reptando, si alguna de ellas estaba demasiado baja podían saltarla.

Para continuar el recorrido y utilizando nuevamente el escenario natural, entre dos árboles se construyó una "Tela de Araña" con sogas y elásticos, y aquí debían pasar sin quedar atrapados en ella.

Siguiendo con la aventura se enfrentaban a un "Enredos de Aros" realizado con aros, unidos entre ellos, y aquí debían pasarlos en zigzag.

Por último, la estación "Botella Loca" se ató una soga larga, que de ella colgaban verticalmente sogas cortas con botellitas de agua atadas en el extremo posterior, y al mover la soga que las mantenía unidas estas se movían en forma de péndulo, donde los/as niños/as las debían atravesar esquivándolas.

Evaluación

El tiempo que el grupo disponía alcanzó para que cada niño y niña pudiera recorrerlo varias veces y lograr superarse en cada una de estas pasadas.

Durante la jornada, y a medida que los grupos pasaban por la estación, tanto las docentes y autoridades del jardín como los niños y las niñas reaccionaban de manera positiva con la propuesta. Entre los comentarios más escuchados resonaban "que divertido", "que difícil", "me gustó mucho", "quiero volver a jugar", "podemos volver otra vez".

Consideramos que el lugar elegido dentro del predio fue pertinente para desarrollar la propuesta, adecuándose perfectamente a la idea original de la estación, lo que nos permitió cumplir

con planificado, y superar ampliamente la expectativa inicial, ya que todo fue pensado cuidadosamente para que los/as alumnos/as atravesaran el recorrido con mucha aventura pero a la vez con todos los cuidados necesarios para que nada implique un riesgo.



Botella Loca (izquierda) Enredo de aros (derecha).



La Liana (izquierda). Puente Mono (derecha).

Estación 2- Juegos de búsqueda

Como todo juego de búsqueda es necesario revisar con anterioridad el espacio a utilizar, que se encuentre libre de cualquier obstáculo que pueda poner en riesgo la integridad física del niño o niña. El propósito del mismo fue recorrer el espacio delimitado por árboles y marcas naturales como elevaciones del terreno en busca de imágenes que culminaron con la producción de un mural de papel. Las imágenes eran figuras que representaban una fiesta de cumpleaños donde había payasos, regalos y tortas, los/as niños/as debían pegarlas formando una fiesta de cumpleaños ubicando cada imagen donde ellos/as quisieran.

La actividad de búsqueda se realizó con el grupo en su totalidad. Al inicio se les solicitó que realizaran una observación del espacio que íbamos a utilizar indicando los límites naturales que debían respetar y también explicándoles los cuidados a tener en cuenta al desplazarse por todo el lugar. Se les mostró las imágenes que tendrían que buscar, y se les explicó que la búsqueda tendría un tiempo y al sonido del silbato culminaría y al regresar al lugar de encuentro previamente acordado, tendrían que separar las imágenes iguales y luego comenzar a realizar el mural.

Los juegos de búsqueda permiten explorar espacios diferentes al institucional e incrementar la posibilidad de observación. Toda actividad de búsqueda de objetos, genera incertidumbre, curiosidad y a su vez placer por el desafío de desplazarse en espacios desconocidos o poco

explorados por ellos, además de generar actitudes de cooperación que permiten la construcción de nuevos lazos vinculares y fortalecer los ya establecidos.

Respecto a las expectativas, estas fueron superadas ampliamente, durante el tiempo de búsqueda como en la producción del mural, se pudo observar que varios de los/as alumnos/as tenían consolidada su autonomía en espacios naturales, a su vez había niños/as que era su primera vez en realizar este tipo de actividad por fuera del jardín. Algunos de ellos se desplazaban en pequeños grupos, otros en parejas o individualmente y en algunas ocasiones pedían el acompañamiento de las docentes para realizar la búsqueda.

En la construcción del mural pudieron aplicar algunos saberes que han trabajado con las maestras como diferenciación de tamaños, conteos y ubicación espacial en un afiche. Se observó una buena predisposición al realizar la búsqueda, recolección y producción del mural. El propósito de la estación reflejó positivamente el trabajo colaborativo y solidario de cada grupo que pasó por la misma.

Para culminar esta estación realizamos algunas danzas y canciones en ronda.



Fuente: registro fotográfico realizado por los profesores

Estación 3- Espacio de arte

Tomando como punto de referencia la corriente del *land Art* o *earth Art*, que es una corriente del arte contemporáneo en la que se crean obras en plena naturaleza utilizando los materiales que encontramos en ella se propuso a los grupos recorrer el predio en busca de hojas, palitos, piedras, frutos, etc., que permitieran la creación de un personaje. Si bien en el *land art* se intenta que las obras permanezcan en el entorno donde fueron creadas, en este caso se decidió trabajar sobre soportes de papel o cartón para poder luego exponerlos en la escuela. El espacio de trabajo estuvo ambientado con música, generando un clima de trabajo armonioso y relajado. Esta propuesta estaba relacionada con algunas actividades que los niños y niñas habían desarrollado con anterioridad en el área de plástica.



Actividad en estación de arte

Estación 4- Juegos de persecución y conciencia corporal

La estación de juegos de persecución y conciencia corporal fue pensada para que los niños y niñas exploren las nociones espaciales en referencia a los otros y los objetos; el correr, trotar, esquivar y los cambios corporales, como fatiga, aumento del pulso/frecuencia cardíaca, sudoración, calor, sensación de sed, entre otros, como consecuencia del uso de estas u otras habilidades motoras,

Si bien este tipo de juegos o actividades son habituales en las clases de Educación Física que se desarrollan en el jardín, lo interesante y convocante resulta del cambio del espacio físico donde se llevará a cabo.

En el jardín las clases se desarrollan en el SUM donde los límites son paredes u objetos propuestos y puestos deliberadamente por el/la profesor/ra en pos del desarrollo de los juegos y/o actividades lúdicas, es decir que las dimensiones del espacio de trabajo son limitadas y bajo techo.

En cambio, en este nuevo espacio (ambiente natural), seleccionado para la jornada las dimensiones son más extensas, los límites más difusos y se utilizarán como referencia objetos naturales que se encuentran en el lugar como árboles, lomas y arbustos, el relieve es irregular, en los juegos los refugios serán objetos naturales, sumando las texturas, los sonidos, le proporcionan a los/as niños/as la posibilidad de exploración y el aumento de su sentido de percepción.

Una vez definido el predio donde se desarrollaría la jornada se realizó una visita para identificar cuál sería el espacio más apropiado para llevar a cabo el juego.

Elegimos un espacio amplio, seguro y sin elementos que obstaculicen los desplazamientos de los niños y niñas, que tengan elementos naturales que sirvan como referencia para determinar los límites del espacio de juego.

En las reuniones de departamento se terminó de planificar el juego, estableciendo que material didáctico era necesario y elegimos aros, colchonetas y telas que serían cortadas en tiras para que las utilicen los niños y niñas.

Los grupos llegaban al lugar de juego acompañados por las docentes.

Antes de comenzar la actividad se les contó una historia basada en dos pueblos que habitaron el lugar hace muchos años, que eran muy amigos entre ellos, pero un espíritu maligno comenzó a difundir entre ellos la idea de que el otro tenía un secreto muy importante y que se los ocultaba deliberadamente. Esto generó un gran malestar entre ellos y derivó en una disputa entre ambos.

Utilizamos este recurso ya que los niños/as de esta edad, son ávidos a las historias y cuentos lo que nos permiten captar la atención de ellos y darle un marco de fantasía al juego.

El juego se inició asignándole a cada grupo la representación de uno de los pueblos, y a su vez cada integrante del grupo tenía una cinta que la debía sujetar al costado de la cintura y representaba energía.

El inicio del juego comenzaba con cada grupo ubicado en un lugar prefijado y al sonido del silbato del profesor, y a partir de ahí cada grupo debía desplazarse por el lugar tratando de quitar las cintas de energía a los representantes del otro pueblo y a la vez tratar de proteger las suyas.

Paralelamente, cada pueblo tenía asignada una máquina de la energía (representada por aros y colchonetas) en la que cada integrante al perder su cinta pasaba y se cargaba de energía para poder seguir jugando. Para ser posible esto, debían realizar acciones motoras como saltos y roídos y al finalizar se le entregaba una nueva cinta de energía.

Cada niño/a que lograba juntar dos cintas, debía entregarlas a los profesores, para reponer energía a sus propios compañeros.

Durante el desarrollo del juego se incorporaron estaciones de descanso, representada por los árboles que se usaban como límites, quienes se encontraban aquí no se les podía sacar la energía.

Al finalizar el juego se reunió a todo el grupo en una zona fresca y arbolada donde se realizó una actividad de relajación, proponiéndoles que se concentren en la respiración, en los latidos del corazón, y al cerrar los ojos escuchen sonidos y perciban olores, para luego consultarles acerca de los cambios que vivenciaron corporalmente, qué sensaciones y emociones sintieron. También se intercambió sobre los diferentes relieves en los que se desplazaron, las texturas y colores que identificaron.



Actividad de conciencia corporal

El cierre de la jornada

Con una gran ronda donde se llevaron a cabo dos canciones y baile de expresión corporal e imitación, para finalizar con un saludo y foto grupal.



Actividad final con el grupo total



Foto grupal realizada por los docentes a cargo del grupo.

Conclusiones

Como hemos mencionado en párrafos anteriores, en el ambiente natural las acciones, hechos, juegos y situaciones cotidianas son muy distintas. El desafío que presenta nos permitió pensar en un abanico de experiencias ampliamente significativas para los niños/as del nivel inicial.

La jornada se desarrolló en un clima de alegría, distendido y con una participación muy activa de los/las docentes y el equipo de gestión.

En este tipo de jornadas en el ambiente natural, no solo el espacio se explora, también cobran protagonismo los olores, colores, sonidos, entre otros. Los materiales didácticos que cotidianamente se utilizan en el jardín, impactan positivamente al resignificar su uso en la predisposición al hacer utilizados en un entorno natural.

Salir de las rutinas los llevó a superar límites naturales variables, líneas imaginarias, percepción del espacio desde un contexto diferente, como por ejemplo no es lo mismo esquivar conos en el SUM de la escuela, que tener que esquivar árboles, arbustos.

La jornada en un entorno natural brindó la posibilidad de adquirir nuevas experiencias motrices utilizando los sentidos en su máxima expresión. Esto nos permitió pensar esta actividad como una propuesta que se replicará a partir de aquí, con los niños y niñas que egresan del nivel inicial, y será parte del Documento Curricular del área de Educación Física en versión preliminar de la Escuela Graduada Joaquín V. González.

Referencias

- D.G.C. y E. (2018) *“Diseño Curricular para la Educación Física. Educación Inicial”*
Documento Curricular de Educación Física (versión preliminar). Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Universidad Nacional de La Plata
- Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional* (2006)
- Ley 26.150 *Ley de Educación Sexual Integral* (2006)

Lxs autorxs

Coordinadorxs

Peret, Leticia

Especialista en Escritura y Alfabetización Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE, UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Maestra especializada en Educación Primaria (ISFD N° 27, Bolívar). Ha trabajado como maestra, maestra de apoyo, profesora en el área de Informática y Jornada Extendida y Regente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP de la que actualmente es Vicedirectora. Se ha desempeñado como profesora suplente de la materia Didáctica y Curriculum (ISFD N° 17, La Plata). Ha participado del Programa Provincial de Lectura y del equipo de Prácticas del Lenguaje de Nivel Primario de la Dirección General de Cultura y Educación. También ha trabajado como tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

Errandonea, Marcela

Licenciada en Educación (UNQ). Profesora en Psicopedagogía (Instituto Terrero, La Plata). Profesora especializada en Educación Inicial (ISFD N° 17, La Plata). Maestra de sala y maestra del Taller de Biblioteca en el nivel inicial de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica del Nivel Inicial de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Se ha desempeñado en diversos cargos en escuelas secundarias de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires como profesora. También ha trabajado como tutora en diversos proyectos y postítulos vinculados con la Alfabetización Inicial.

Autorxs

Bisceglia, Adriana

Profesora en Educación Física, (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP), Ayudante Diplomada de la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Coordinadora del Área de Educación Física del nivel inicial y primario de la Escuela

Graduada “Joaquín V. González” (UNLP), Profesora del nivel primario desde hace 33 años de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” (UNLP). Se desempeñó por 32 años en la DGC y E en el nivel inicial, primario y secundario. Integrante del equipo de especialistas en la escritura del Diseño Curricular de Educación Física 2007 y otros documentos curriculares de la DGC y E de la Pcia de Bs. As. Jurado de concurso de Educación Física nivel inicial Escuela Graduada “Joaquín V. González” (UNLP). Integrante de comisiones evaluadoras de los Colegios de Pregrado de la UNLP y de la DGC y E.

Daniec, Karina

Profesora en Armonía Contrapunto y Morfología Musical (UNLP) Se desempeña como Coordinadora de Área de Música en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP. Es Profesora Adjunta de las asignaturas Instrumento-Piano de la carrera de Música Popular, Fundamentos Teóricos de la Educación Musical y Producción de Recursos Didácticos 1 (FdA – UNLP). Integra desde el año 2006 diversos proyectos de investigación vinculados a problemáticas sobre la enseñanza de la música. Dirige los Proyectos de Extensión Universitaria Ensamble de Ensamblés y Colectivo Musical. Ha participado en publicaciones referidas a la enseñanza de la música y ha formado parte de equipos de capacitación a docentes y de escritura curricular de la Dirección de Educación Artística de la Pcia de Bs. As.

Ferella, Georgina

Profesora en Educación Inicial (Instituto Terrero). Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín Víctor González de la UNLP desde el año 1996. Ha cursado y aprobado dos Específicas Preparaciones dictadas por la UNLP. Asistió a diversos cursos, jornadas, seminarios, congresos y simposios sobre temáticas del nivel.

Garelli, Patricia

Maestra Normal Superior (ISFDyT N° 6, Chivilcoy) Profesora Especializada en Educación Preescolar (ISFDyT N° 6, Chivilcoy). Maestra de sala en el nivel inicial de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde el año 1990. En la actualidad, maestra del Taller de Biblioteca.

Gianbartolimei, Lorena

Profesora en Educación Física, (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P). Profesora de nivel inicial y primario de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” (U.N.L.P). Profesora del nivel secundario en Nuestra Señora de Fátima.

González, Natalia

Profesora en Educación Inicial, especializada en Jardín Maternal y tecnicatura en Psicopedagogía (Instituto Terrero, La Plata). Se desempeña como maestra de sala en la Escuela

Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde el año 2009. Se ha desempeñado como docente en otras instituciones del nivel inicial en el ámbito de la gestión privada dependientes de DIPREGEP, durante 15 años. Ha cursado y aprobado cuatro Específicas Preparaciones dictadas por la UNLP. Asistió a diversos cursos, jornadas, congresos y simposios sobre temáticas del nivel.

Gramajo, Hernán

Profesor Universitario en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor en nivel primario en 1er y 2do ciclo de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” desde el año 2013.

Natali, Emilia

Profesora y Licenciada en Educación musical (UNLP), docente de música del nivel inicial en la Escuela Graduada Joaquín V. González y de nivel primario en la E.P Nro 12, Victoriano Montes de City Bell. Se desempeñó como ayudante en la cátedra Educación Musical I y II en la Facultad de Bellas Artes U.N.L.P, durante el periodo 2004- 2015, trabajó como colaboradora en ese período en el equipo de investigación bajo la dirección de S. Furnó, publicando en co-autoría diversos trabajos referidos a la formación de conceptos musicales en niños y adolescentes.

Quaglia, Daniel

Profesor en Educación Física, (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Profesor de primer ciclo de la Escuela Graduada Joaquín V González (U.N.L.P) Profesor de la Dirección General de Deportes de la U.N.L.P. En la Provincia de Buenos Aires se ha desempeñado en los Niveles inicial, secundario y especial. Es Profesor titular en los siguientes establecimientos de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Profesor de la Escuela Secundaria N°8 de Ensenada (DGCyE Prov de Buenos Aires) Profesor de la Escuela Especial N°515 de Ciegos y Disminuidos Visuales (DGCyE Prov de Buenos Aires). Actualmente se desempeña en la Jefatura de Región I de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Sánchez, María Eugenia

Profesora en Educación Inicial (ISFD N° 9, La Plata) Profesora de Educación Especial (ISFD N 9). Se desempeña como maestra de sala en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde el año 2004. Se ha desempeñado como docente en otras instituciones del nivel inicial en el ámbito de la gestión privada dependientes de DIPREGEP, y de gestión estatal (JARDÍN N 911 Berazategui). Ha cursado y aprobado cuatro Específicas Preparaciones dictadas por la UNLP. Asistió a diversos cursos, jornadas, congresos y simposios sobre temáticas del nivel.

Telleriarte, Rosario

Profesorado de Educación Inicial (ISFD N° 96). Comunicadora Audiovisual Facultad de Bellas Artes UNLP. Productora y Directora de Radio y Televisión (ISER). Actualmente maestra de sala de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP.

Uriz, Viviana

Profesora en Educación Física (FaHCE, UNLP). Licenciada en Educación (UNQui). Estudiante de la Especialización Pedagogía en la Formación (FaHCE, UNLP). Se ha desempeñado como profesora de Educación Física en el nivel inicial y primario en la Escuela Graduada Joaquín V. González en los últimos 10 años. Se desempeñó como docente en la EET N°8 dependiente de DGCyE de la Provincia de Buenos Aires durante 31 años. Prosecretaria de la EETN°8, durante 8 años. Docente de Educación Física en el nivel inicial en Instituto José Manuel Estrada de City Bell durante 15 años. Adscripta a la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 de la UNLP durante 2 años. Profesora de Pedagogía y Taller de alfabetización en el Instituto Superior del Profesorado J.N Terrero en los últimos 8 años.

Vidal, Flavia

Profesora en Educación Inicial (ISFD N° 17, La Plata). Se desempeña como docente en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la UNLP desde el año 2012. Se ha desempeñado como docente en otras instituciones del nivel inicial. Ha cursado y aprobado cinco Específicas Preparaciones en la UNLP. Asistió a cursos, jornadas y congresos sobre distintas temáticas del nivel.

Enseñar en el Jardín : propuestas pedagógicas para el nivel inicial / Leticia Peret ...
[et al.]. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2022.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2143-7

1. Educación. 2. Didáctica. 3. Docentes de Nivel Inicial. I. Peret, Leticia.
CDD 372.218

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7050
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2022
ISBN 978-950-34-2143-7
© 2022 - Edulp

C
colegios

**Edulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA