

REVISTA SOBRE TEMÁTICAS
DE INFANCIAS Y EDUCACIÓN

GUARDAPOLVOS

DE

COLORES



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

AUTORIDADES CGE



Presidencia

Martín Müller

Vocalía

Griselda Di Lello
Exequiel Coronoffo
Humberto Javier José

Secretaría General

Pablo Vittor

Asesoría Técnica

Graciela Bar

Dirección de Educación Inicial

Patricia López

Dirección de Educación Primaria

Mabel Creolani

Dirección de Educación Secundaria

Laura Giles

Dirección de Educación de Gestión Privada

Patricia Palleiro

Dirección de Educación Superior

Diego García

Dirección de Educación Especial

Belén García Paz

Dirección de Educación Técnico Profesional

Omar Peltzer

Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos

Elvira Armúa

Dirección de Educación Física

Belén Nesa

Dirección de Información, Evaluación y Planeamiento Educativo

Claudia Azcárate



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos



ÍNDICE



> **PALABRAS DEL PRESIDENTE** del Consejo General de Educación Lic. Martín Müller.

4

> **BIENVENIDA.** Directora Educación Inicial Prof. Patricia López.

5

> **RESUMEN.**

Introducción.

La importancia de la escritura académica en las trayectorias profesionales de docentes de Educación Inicial. Por Lucía Soledad Gabás y María Maccarrone (Paraná).

7

EJE 1 ■■■■■

Ensayos y/o artículos académicos sobre los fundamentos de la Educación Inicial y/o Gestión Institucional.

15

> La gestión en las instituciones educativas de Nivel Inicial. Por Mónica Teresita Londra (Gua-
leguaychú).

EJE 2 ■■■■■

Las infancias como Sujetos de Derecho, Dere-
cho a la Educación. Diversidad - Inclusión.

18

> Las múltiples miradas hacia las infancias. Por
Valeria del Rosario Ruhl (Paraná).

EJE 3 ■■■■■

Educación Inicial. Estado y Políticas Públicas.

22

> Retratos para pensar y mirar la tarea en el ni-
vel inicial. Por Romina Bogado, Magalí Flores,
Rosalía Gauna y Elena Olivari (La Paz).

EJE 4 ■■■■■

Experiencias Significativas e Innovadoras.

27

> Relatos de experiencias didácticas de Educa-
ción Inicial en contexto de pandemia... Repen-
sando el Jardín al que queremos volver. Por Ana
María Salomone y Ana Laura Schaab (Paraná).

> Me conecto en pandemia. La huerta, aquí en
mi tierra. Por Irma Beatriz Beron, Juliana De la
Fuente, Romina Escobar, Silvia Pereyra y Clau-
dia Ponce (Victoria).

> Las Tecnologías digitales como recursos
para enriquecer los procesos de enseñanza y
aprendizaje en contexto de pandemia. Por Ali-
cia Verónica Sosa (Diamante).



PRÓLOGO:

Queridas comunidades educativas,

Con mucha alegría, le damos la bienvenida a esta revista digital, que esperamos conforme un nuevo espacio de reflexión y diálogo entre los diferentes actores que sostienen el Nivel Inicial en Entre Ríos.

La creación y promoción de ámbitos de socialización de las experiencias de enseñanza dentro de las salas y su posterior análisis crítico son fundamentales para el enriquecimiento de las prácticas educativas.

Indudablemente, quienes habitan todos los días nuestras instituciones escolares deben ejercer un rol protagónico en la producción de conocimiento acerca de los procesos educativos que tienen lugar en la provincia.

Por eso, desde el Consejo General de Educación impulsamos, mediante instancias de acompañamiento, el desempeño de docentes y directivos en la investigación y escritura de textos académicos, que nos permitan construir colectivamente sentidos que aporten a la transformación de una educación más inclusiva y de calidad para las infancias de toda la provincia.

Agradezco profundamente a quienes participaron de la convocatoria, en especial, a las autoras cuyos artículos se encuentran aquí publicados.

Un abrazo,
Martín Müller.





BIENVENIDA

"Todo se puede negociar menos aquellos principios que son ineludables, y que tienen que ver con la honestidad, la dignidad, la justicia, la libertad".



**HEBE SAN MARTÍN
DE DUPRAT**

Desde la Dirección de Educación Inicial, nos enorgullece presentar en el mes de la protección DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA DE ENTRE RÍOS la primera edición de nuestra Revista Digital **Guardapolvos de Colores**, parafraseando aquel cuento de Beatriz Doumerc "El pueblo que no quería ser gris", porque el nivel inicial nunca quiso ser de un solo color, los colores fueron el signo que nos diferenció de otros niveles, quizás no desde el principio pero sí, cuando el nivel comienza a conformar su identidad. Aspecto que coincide con la idea de diversidad y flexibilidad de sus enfoques de enseñanzas que se convirtieron en su fortaleza. El nivel inicial se presenta a la sociedad con estos guardapolvos de colores, recordando aquí que el "jardín de infantes" nace como un espacio con otra lógica dentro del sistema educativo, diferente "al normalismo" de la educación primaria, cuando se aprobó la primera ley de Educación Nacional 1420. Con la constante preocupación de llegar tempranamente a la educación de las infancias, tal como lo expresaba la gran maestra Hebe San Martín de Duprat.

La revista digital **"Guardapolvo de colores"** es una producción realizada por docentes entrerrianos de educación inicial que nace para promover conceptos de diversidad, libertad y justicia; llega con su impronta académica para compartir con docentes de nuestra provincia una mirada integral y común de construcción colectiva acerca de aquellos aspectos y situaciones que sostienen y fundamentan la educación inicial, pensados dialécticamente desde las prácticas educativas mismas.

Les damos la bienvenida a este espacio de lectura, debate y enriquecimiento mutuo. Esta revista es el resultado de un trabajo de promoción de la escritura académica efectuada desde los mismos rincones de las salas de nivel inicial entrerriano; la Dirección de Educación Inicial acompañó con espacios de capacitación y formación profesional, considerando que la escritura académica es una herramienta fundamental en la construcción de conocimiento con su especificidad en la educación para las primeras infancias, con el objetivo de comunicar hacia el resto del sistema educativo y a las comunidades educativas todo aquello que se produce en la educación inicial entrerriana.





¿POR QUÉ DIGITAL Y POR QUÉ DESDE EL CORAZÓN DE LAS SALAS ENTRERRIANAS?

Porque consideramos que, actualmente, es la mejor manera de crear condiciones de accesibilidad a estos escritos. De la misma manera, sabemos que hay algo de las prácticas educativas que se constituye, que se produce en los encuentros y espacios de los jardines. Hay algo que gira en torno a saberes, a la transposición didáctica y a la posibilidad cierta de producción de conocimientos pedagógicos.

Extendemos la invitación a compartir esta experiencia, a aprendernos y a seguir reflexionando a través de la escritura en los próximos números.

Afectuosamente

Patricia López
Directora de Educación Inicial



Resumen

Esta primera **Revista Digital de Educación Inicial**, se enmarca en las acciones delineadas en el Plan Educativo Provincial 2019-2023 "100 propuestas para la Educación Entrerriana". En este marco, la Dirección de Educación Inicial del Consejo General de Educación, presenta con motivo de conmemorarse el "Día de los Jardines de Infantes y el/ la Docente de Educación Inicial" el 28 de mayo de 2021 una convocatoria abierta para la presentación de artículos académicos donde se abre la participación para actores educativos que transitan la Educación Inicial.

Con el propósito de promover la escritura de artículos académicos por parte de quienes participan en la tarea educativa cotidiana en el nivel inicial, compartimos hoy estas producciones locales que han surgido de la escritura de docentes y directivos de gestión pública y de gestión privada.

El equipo docente del nivel inicial continuamente lee y escribe en sus prácticas educativas, sin embargo, esas escrituras no necesariamente comunican conocimientos; muchas de ellas son el sustrato de una experiencia subjetiva sin la articulación con categorías que permitan hacer de esa experiencia individual una reflexión colectiva. Que puedan mejorar sus prácticas de escritura académica es un objetivo a seguir, para que la sistematización de las experiencias de enseñanza se conviertan en un corpus que vaya conformando una identi-

dad entrerriana para el trabajo en el nivel inicial. Este es el desafío que hoy asumimos.

Introducción

LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL



Lucía Soledad Gabás
María del Luján Maccarrone

Durante el año 2021, en el mes de abril, la Dirección de Educación Inicial del Consejo General de Educación, presentó la propuesta de participación abierta para todos los actores educativos que transitan la Educación Inicial, para realizar la publicación de una Revista Digital.

El propósito que se persigue es la promoción de la escritura de artículos académicos por parte de quienes están implicados en la tarea educativa cotidiana en el nivel inicial, además de compartir producciones locales que surjan de la reflexión, intercambio de ideas y conceptualización, posibilitando la participación de docentes de gestión pública y de gestión privada.

Los artículos debían basarse en propuestas que develen: la reflexión que necesariamente realiza el personal docente cuando piensa e implementa cambios en los procesos de enseñanza, una cultura de respeto a la diversidad y flexibilidad de los aprendizajes de cada estudiante, la priorización de contenidos ante diversos escenarios, la consideración de incorporar cambios en los materiales y recursos para atender cada una de las trayectorias educativas.

Necesariamente, en todos los casos, se trata de socializar una contribución que ayude a lograr cambios significativos en la mejora de la enseñanza para la comunidad de educadores que trabajan con la Primera Infancia en nuestra provincia de Entre Ríos.

Como respuesta a esta convocatoria, se recibieron 38 trabajos en los cuales participaron 100 autores, con cargos directivos y docen-



tes de Educación Inicial, con títulos variados, y trayectorias profesionales disímiles, pertenecientes tanto a instituciones educativas de gestión pública como de gestión privada.

Desde la Dirección de Educación Inicial, en una primera etapa de trabajo, se leyeron y analizaron los textos recibidos observando la necesidad de sistematizar encuentros con los autores en los cuales el eje de reflexión sean las prácticas de lectura y escritura propias de la comunicación académica.

Nace y se implementa así un Trayecto Formativo, desarrollado durante el año 2021, que se denominó **“Prácticas de lectura y escritura para la comunicación académica”** dirigido por la Profesora Daniela Godoy. Los encuentros tuvieron la participación de dos escritoras, con obras publicadas:

- Profesora Judith Temporetti (Diamante) y
- Profesora Graciela Patricia Gioria (Paraná).

Este trayecto formativo tuvo los siguientes propósitos:

- > Reflexionar en torno a las prácticas de lectura y escritura para la comunicación académica.
- > Analizar las problemáticas más comunes subyacentes en las escrituras de artículos académicos para su publicación.
- > Favorecer el debate en torno a la necesidad de construirse como sujetos escritores.
- > Reflexionar sobre las convenciones gramaticales de escritura, géneros y propósitos de los textos académicos.
- > Observar las normas de citado de textos, así como la utilización de imágenes en textos de circulación académica.
- > Propiciar la discusión en torno a la información que circula en distintos sitios de internet y redes sociales.

Se abordaron los siguientes ejes temáticos y contenidos:

Lectura y escritura como prácticas culturales.

La lectura como experiencia. Lectura y conocimiento del mundo. ¿Qué es la escritura? Pro-

yecto moderno y escritura: marca de ciudadanía y apropiación cultural.

Prácticas de escritura académica. La exposición y la argumentación como organizadores de los textos académicos. Polifonía: citar, parafrasear, aludir. Diferencias en el orden del contar y el orden del exponer. Escritura y nuevas tecnologías: del papel a la pantalla.

Reflexión sobre la lengua y los textos. Texto y paratextos. La imagen y los derechos de autor. Sintaxis. Coherencia y cohesión. Normas APA. Escritura y revisión.



Los encuentros se realizaron mensualmente con la modalidad virtual sincrónica. Además se posibilitó la realización de interacciones asincrónicas particulares o de grupos pequeños.

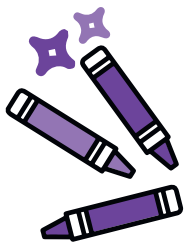
Se compartieron instancias expositivas, de interacción, debate, y lecturas vinculadas a los ejes/contenidos antes mencionados. Se instauró así un espacio co-construido en torno a categorías y conceptos que lograron interpelar las prácticas de lectura y escritura, pensadas como posibilidad de comunicación académica y no solamente como relato de experiencias de implementación de diferentes propuestas de enseñanza o de gestión institucional.

A través de este Trayecto Formativo, se retomaron los escritos que se habían presentado inicialmente, para editarlos en virtud de los contenidos trabajados, posibilitando así la reescritura de 16 textos, con la participación de 33 escritoras. En su mayoría fueron ensayos, ya que este género permite dar puntos de vista personales, propicia la reflexión y el pensamiento crítico.

De este modo, el recorrido que comenzó con la convocatoria para compartir escrituras y llevó a la implementación del Trayecto Formativo, posibilitó mejorar los escritos, y se corona hoy con la organización de la presente publicación que reúne una selección de artículos que compartimos con la comunidad de docentes y educadores entrerrianos.

Inicialmente se compartirán 7 de estas producciones, otras serán compartidas más adelante, en futuras ediciones, en pos de la socialización de estas experiencias, iniciando un





camino de **"Guardapolvos de Colores"**, que como primer revista específica del nivel inicial que emite el CGE; esperamos tinten con sus particularidades al colectivo docente.

En esta primera edición se propusieron los siguientes ejes para la presentación:

EJE N° 1 ■■■■■

Ensayos y/o artículos académicos sobre los fundamentos de la Educación Inicial y/o Gestión Institucional.

Mónica Teresita Londra es docente de la ciudad de Urdirarrain, actualmente ejerce como Directora de Radio III en el Departamento **Guaileguaychú**. También se dedica a la formación docente inicial en el Profesorado de Educación Inicial del Instituto "Profesor Alberto Fabre" de Urdirarrain. La docente comparte su artículo bajo el título **"La gestión en las instituciones educativas de nivel inicial"**. A partir del interrogante ¿Cómo colaboran las decisiones del equipo directivo en los logros de una institución?, incursiona en planteos que invitan a pensar acerca de cómo plantear una gestión desde el concepto del "gobierno de lo escolar", en palabras de Frigerio. Destaca las funciones de los directores, directores de radio y supervisores como agentes del estado para la gestión y el acompañamiento hacia las instituciones, poniendo en relieve el rol de los gestores como enseñantes para re visitar las prácticas pedagógicas.

EJE N° 2 ■■■■■

Las infancias como Sujetos de Derecho, Derecho a la Educación. Diversidad - Inclusión.

Valeria Ruhl, docente de la ciudad de **Paraná**, departamento homónimo, que actualmente trabaja en la Escuela de Gestión estatal N° 22 "Jorge Newbery" y en la Escuela de Gestión Privada N° 129 "San Francisco de Borja" reflexiona en su texto, **"Las múltiples miradas hacia las infancias"** basado en una experiencia particular con uno de los niños que asiste a su sala. A partir de intercambios verbales que comparte diariamente con él, inicia reflexiones rescatando las representaciones de infancias que nos brindan varios autores. A la vez le habilitan pensar en cómo puede ir enriqueciendo, desde su rol docente, ese transitar particular, de ese estudiante que es, simul-

táneamente, reflejo de todas las trayectorias educativas con las cuales se encuentra y es responsable de acompañar.

EJE N° 3 ■■■■■

Educación Inicial. Estado y Políticas Públicas.

Romina Bogado, Magalí Flores, Rosalía Gauna y Elena Olivari, que trabajan actualmente en la Escuela N° 5 "Fernando Torres Vilches" de la ciudad de **La Paz**, departamento homónimo, comparten a través de tres relatos de docentes paceños (Susana, Asunción y Romina), escenas que se han ido suscitando en la historia del nivel inicial en su departamento. Estos relatos, reunidos bajo el título **"Retratos para pensar y mirar la tarea en el nivel inicial"**, se enmarcan en algunos momentos particulares de la historia de la educación inicial argentina y entrerriana.

El artículo asume la desafiante tarea de dejar por escrito las opiniones y experiencias de tantos colegas que han abonado a la construcción del nivel inicial como parte del sistema formal de enseñanza. Historias de vida y palabras que se inscriben en procesos más amplios, de definición curricular, y procesos históricos que aún requieren de una mayor documentación a nivel provincial.

EJE N° 4 ■■■■■

Experiencias Significativas e Innovadoras.

Las docentes Ana María Salomone y Ana Laura Schaab que trabajan en el Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), comparten la experiencia de la realización de un Ateneo Docente en su artículo **"Relatos de experiencias didácticas de Educación Inicial en contexto de pandemia... Repensando el Jardín al que queremos volver"**, realizado durante el ciclo lectivo 2020 y constituido como un espacio de encuentro entre el Jardín de Infantes de la Escuela Normal "José María Torres", que depende de UADER, Paraná, y la Unidad Educativa de Nivel Inicial de gestión estatal N° 25 "Juguemos en el mundo", que depende del CGE, Colonia Avellaneda; para generar diálogo y reflexión sobre el desarrollo de las prácticas de enseñanza sostenidas durante la pandemia, socializar sus experiencias educativas, recuperar lo aprendido y pensar nuevas formas de enseñar.



Por su parte, Irma Beatriz Beron, Juliana De la Fuente, Romina Escobar, Silvia Pereyra, y Claudia Ponce, de la ciudad de **Victoria** comparten una experiencia de enseñanza implementada en tiempo de pandemia, durante el ciclo 2020, bajo el título **"Me conecto en pandemia. La huerta, aquí en mi tierra"**. Esta experiencia comienza con la llegada de los Cuadernillos "Seguimos Educando" que, diseñados por el Ministerio de Educación de la Nación, fueron pensados como apoyatura a la situación inédita de aislamiento por la pandemia COVID 19. A partir de las propuestas de actividades para desarrollar que propone este material, relacionadas la huerta, naturaleza y ambiente, las docentes planifican un proyecto de realización de huertas en los hogares de cada una de las familias que conforman el grupo de estudiantes con los cuales trabajan, con el propósito de mejorar los vínculos entre la escuela, las familias, la comunidad y el mundo del trabajo.

Alicia Verónica Sosa, desde el Departamento **Diamante**, nos invita a pensar sobre **"Las Tecnologías digitales como recursos para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto de pandemia"**, analiza cómo durante el año 2020, las herramientas digitales tuvieron un auge inusitado, se convirtieron en la fuente por excelencia de comunicación, acceso a la información y modo de vinculación de las instituciones educativas con las familias. Plantea cómo docentes/educadores, somos responsables de impregnar estas nuevas formas de comunicarnos, conocer y vincularnos, con una real intencionalidad pedagógica, para que se conviertan en herramientas que propicien el conocimiento, la exploración, la experimentación, y la creación.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y ESCRITURA ACADÉMICA

La lectura y la escritura son prácticas culturales colectivas, difícilmente una pueda desentenderse de la otra, pues sin previa lectura no hay posibilidad de escritura:

"Escribir es una forma de estar leyendo, del mismo modo en que contar es una forma de leer lo que se cuenta. La sola formulación en palabras ya es una lectura". Montes (2009: 5)

Esta primera y taxativa afirmación es necesaria

para iniciar cualquier reflexión en torno a los diversos modos de apropiación y circulación de esas prácticas en cualquier ámbito y sobre todo en las situaciones de comunicación ligadas a la docencia.

Esa afirmación nos confirma que es necesario pensar la lectura y la escritura desde la antropología, la historia y la semiología -como lo presentan autores como De Certeau, Roger Chartier, Anne Chartier, Pétit, Rockwell, Barthes, entre otros- antes, incluso, que como objeto de la Pedagogía y la Didáctica.

La modernidad señaló un punto de inflexión respecto al vínculo de las personas con la escritura, fue el momento en que ésta se constituyó como dispositivo fundamental de almacenamiento del conocimiento y como herramienta de poder y supuso una visible oposición entre dos culturas, la letrada por un lado, y la iletrada por el otro; alfabetizados versus analfabetos. Escritura como marca de ciudadanía, de acceso a la cultura, de legitimidad, de acceso a la escritura como derecho; por ese camino debemos problematizar el concepto, su historicidad y actualidad.

La cultura que nos rodea y de la que somos parte, es eminentemente escrita, tanto que aún con el avance de la tecnología es necesario leer y escribir para alfabetizarse tecnológicamente.

No obstante, aunque coincidimos en la crítica a la jerarquía hegemónica otorgada a la escritura desde el siglo XVII en adelante, no podemos desconocer que tal situación conlleva la urgencia de democratizar el conocimiento de ese objeto jerarquizado, para que las personas que tienen una condición política, social y económica de subalternidad, accedan a conocimientos complejos y a la toma de decisiones que podrían correrlos de tal condición. Leemos todo el tiempo y todo lo que nos rodea. Lo sostuvo Barthes allá en los sesenta y lo retoma Montes (2009: 3) cuando afirma que:

"Leer es construir sentido. No sólo se "lee" lo que está cifrado en letras."

La lectura es una actividad de producción de sentido, a través de ella le otorgamos significado al mundo. El sentido no está desvinculado de los valores simbólicos de la comunidad en la que las personas están inmersas. Los signifi-

cados de las lecturas se materializan en textos tanto orales como escritos; por lo que podemos afirmar que la ausencia de lecturas sistemáticas, que amplíen o interpielen un tema o un contenido, impide producir textualidades reflexivas. Ahora bien, es en la escritura donde se posan las miradas, pues en ella debieran plasmarse los conocimientos construidos en una trayectoria formativa; es el acto escritural el que deja huellas materiales.

Ferreiro (2000) inicia una famosa conferencia en México afirmando que:

"Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio, y a este oficio se dedicaban el resto de sus días".



En lo que respecta a las tareas propias de la docencia, continuamente están revisando sus prácticas y escribiendo esas resignificaciones cotidianas, como así también, en el aspecto administrativo-organizativo al completar registros con datos de los estudiantes, realizan notas para comunicar información a las familias, plasman sus propuestas de enseñanza en planificaciones en formas de proyectos, unidades didácticas y/o secuencias, redactan las observaciones de lo enseñado y de lo aprendido por cada estudiante, completan los informes sobre trayectorias educativas, escriben proyectos adecuados a necesidades particulares o que atienden a la discapacidad, etc.

Sin embargo, esas escrituras no necesariamente comunican conocimientos; esto quiere decir que, muchas escrituras son el sustrato de una experiencia subjetiva sin la articulación con categorías que permitan hacer de esa experiencia individual una reflexión colectiva. La escritura con propósitos comunicativos de saberes entendidos como válidos por la comunidad académica requiere respetar ciertas convenciones, géneros y estructuras.

El hecho de posicionar al docente en la escena de la escritura supone entenderlo como una persona capaz de intervenir en la generación de debates, reflexiones y conocimientos propios del ámbito académico; capaz de tomar la palabra para decir lo suyo, desde su experiencia y su conciencia. Siendo que:

"La escritura separa nuestras ideas de nosotros mismos en for-



ma tal que nos resulta más fácil examinarlas, explorarlas y desarrollarlas". (Smith, 1982: 137)



La lectura y escritura de textos es un proceso que se va desarrollando en el transcurso de la trayectoria educativa y en la vida académica. A medida que se transita, se realiza un recorrido por sus diferentes formatos. La escritura no es un proceso que se adquiere de manera definitiva y acabada, sino más bien, se desarrolla en virtud de las necesidades de quien escribe.

"La elaboración de textos académicos implica reconocer la complejidad que atraviesa a la composición, en el sentido de que en ella intervienen estrategias cognitivas y metacognitivas de planificación, producción y revisión de lo escrito, así como procesos afectivos motivacionales y competencias discursivas y comunicativas específicas." (Rodríguez, 2014: 75)



Consideramos que la escritura es un proceso que se aprende, que es dinámico y diverso, que cada docente debería poder emplear con soltura e idoneidad ya que permite un mayor y mejor desarrollo profesional.

Es, en este sentido, que Arfuch (2005: 7) se pregunta:

"¿Cómo se articula el espacio biográfico, poblado de experiencias singulares, a la vivencia de lo colectivo?, ¿Qué papel juega en la relación entre público y privado?, ¿De qué manera incide en la configuración de identidades?"



No hablamos de la misma escritura cuando nos referimos a un ámbito de lo personal o -incluso, de lo institucional- que cuando lo hacemos a la circulación con fines académicos de esa escritura. En particular, la escritura de textos académicos implica el manejo de prácticas de lectura y escritura para la comunicación académica, que deberían ser utilizadas por cada docente para poder generar conocimiento de la especificidad de sus prácticas.

Es necesario explicitar a qué nos referimos cuando hablamos de textos académicos.

Cassany (2000) caracteriza los textos académicos.

micos como referenciales y representativos y menciona que su finalidad es la de ser soportes y transmisores de conocimientos. Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) los define como discursos elaborados, que contienen lenguaje formal, objetivo y léxico precisos; además, refieren que estos generalmente son de tipo descriptivo y argumentativo, con un elevado grado de abstracción y generalización semántica, y que la información en ellos se presenta de modo ordenado, jerárquico y recurriendo al intertexto. (Rodríguez, 2014: 71)

Escribir un texto académico no es una tarea sencilla, es una actividad que requiere poder reflexionar, leer y seleccionar autores, textos, jerarquizar datos, situarse desde diferentes posturas teóricas. Quien escribe debe tratar de despojarse de toda subjetividad. Hay que respetar cuestiones como la estructura, y el vocabulario específico de cada una de las temáticas sobre las cuales se escribe.

“En otras palabras, la construcción de textos académicos implica la puesta en marcha de procesos cognitivos complejos e involucra determinadas competencias de tipo comunicativo y discursivo.” (Rodríguez, 2014: 71)



Destinar tiempo para la investigación y lectura de textos que permitan la fundamentación de cada uno de los escritos es un trabajo arduo y muchas veces solitario. En la actualidad, esta clase de prácticas de escritura son favorecidas con el acceso al conocimiento, a través de las múltiples posibilidades que ofrece internet, pudiendo acceder a repositorios de documentos, artículos, revistas digitales científicas y textos de manera gratuita.

Es primordial que cada docente sea consciente de que

“resulta imposible escribir algo si no se es buen lector, de la misma manera que para la comprensión lectora es fundamental la oralidad. La escucha es al habla, lo que la lectura es a la escritura.” (Peña González, 2021: 81)



Poder posicionarse desde este lugar habilitará para sí y para todo el colectivo docente la oportunidad de ser artífice de la construcción del conocimiento desde la experiencia, en esta interrelación dialógica entre práctica y teoría.

Conclusión



Si el equipo docente no logra escribir sobre sus prácticas, otros escribirán por ellos, mostrando aristas que no son vivenciadas en primera persona. Ese otro u otra que escriba, lo hará desde su propia perspectiva, mitigando o maximizando cuestiones que no siempre reflejarán lo que cada docente vive, siente y percibe.

Además de ello, la escritura de esta clase de textos permite desarrollo profesional, ya que implica la lectura de textos de autores que permitan remirar las prácticas desde un lugar de experticia, posibilitando así resignificar las prácticas de enseñanza.

En este sentido, la invitación a escribir en este **“Guardapolvo de colores”**, resulta un desafío que se asume desde la convicción de que cada docente del nivel inicial en nuestra provincia tiene mucho que decir, y eso debe ser dicho según las normas académicas que corresponden.

Buscamos iniciar así, un recorrido de sistematización de las prácticas de enseñanza en nuestro quehacer educativo entrerriano, que se sostenga en el tiempo y nos ayude a seguir descubriendo esas Claves para la Enseñanza que definan un ser y hacer del nivel inicial en nuestra provincia.

Bibliografía



Alvarado, M. (1994). “Paratexto”. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras.

Abramovich, A. Bengochea, N. y otros (2012). “En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales”. 1a ed.
- Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento

Arfuch, L. (2005). “Historias de vida: subjetividad, memoria, narración”, en Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. FLACSO Virtual, www.virtual.flacso.org.ar

Bombini, G. (2018). “Formación docente, escritura y subjetivación”, FLACSO 2019

Bombini, G. y Labeur, P. (2013). "Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica"

Bourdieu, P. (1998). "Capital cultural, escuela y espacio social". México, Siglo XXI Editores.

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). "Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255." Recuperado en 13 de junio de 2022 de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200010&lng=es&tlng=es

Castelló, M. (2009). "Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?" En J.I. Pozo & M. del C. Pérez Echeverría, (Coords.) "Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias." s.l.: Ediciones Moratas.

Chartier, R. (2006). "Escribir las prácticas." Ed. Manantial Bs. As. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxtYWVzd-HJpYWVucHJhY3RpY2FwZWRhZ29naWNhfG-d4OjY1NGViYzQ5ODg5NzI0NTQ>

Peña González, J. (2001). "La escritura en la formación docente *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*", núm. 6 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela Recuperado 18 de julio de 2022 <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200605.pdf>

Koval, S. (2013). "Introducción a la redacción académica Pautas formales y temáticas para el desarrollo de trabajos científico-académicos." Revisado 05/06/22: https://kubernetica.com/documentos/Introduccion_a_la_redaccion_academica_Santiago_Koval-2013.pdf

Roa Rodríguez, P. (2014). "Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes." *Sophia*, vol.10, número 2, pp. 70-76, Universidad La Gran Colombia, Quindío, Colombia. Revisado 05/06/22: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079008>

SMITH, F. (1982). "Writing and the writer". London. Heinemann.

Urtasun, M. y Domínguez, M. C. (2020). "Con voz propia": Tensiones entre escritura académica y escritura creativa. *Traslaciones. Revista*

Latinoamericana De Lectura Y Escritura", vol. 7, núm 13, pp. 95-128. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/3658>

LUCÍA SOLEDAD GABÁS (Paraná - Departamento Paraná)

Es Profesora de Nivel Inicial y Jardines Maternales (UCA, 2001), Licenciada en Gestión Educativa para el Nivel Inicial (UCU, 2006), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Maternal (MEN, 2018). Y Magister en Didácticas Específicas (UNL, 2019)

Cursó la Actualización Académica en Prácticas Docentes. (CGE - DES, 2019). Ha sido docente a cargo de salas en instituciones en la ciudad de Paraná, Jardín Materno Infantil Privado Particular "Elefante Caramelo" (2005), Escuela Pública de Gestión Privada N° 9 "Rosario Vera Peñaloza" (2003-2004), Escuela Pública de Gestión Privada N° 36 "Santa Teresita" (2006-2007), Escuela Pública de Gestión Privada N° 147 "Del Niños Jesús" (2002-2008).

Ha sido asesora pedagógica en la Escuela Pública de Gestión Privada N° 209 "Renacer" de la ciudad de Concordia (2006), y en el IFD D-34 "María Grande" (2012).

En formación docente, ha sido Profesora en talleres de la Especialización Superior en Estrategias de Gestión del IFD D - 8 "Santa María" - Editorial EDISA en la ciudad de Diamante (2011-2012) y se desempeña desde 2017 en el Profesorado de Educación Inicial del IFD D - 232 "Santa Teresita", en la ciudad de Paraná, a cargo del Seminario Taller Práctica Docente 1 "Sujetos y contexto, aproximación a la Práctica Educativa".

Desde 2008 y hasta la actualidad ha sido miembro del Equipo Técnico de Educación Inicial de la Dirección de Educación de Gestión Privada del Consejo General de Educación.

Se ha desempeñado además, como vocal y secretaria de A.P.E.I.P.E.R. (Asociación de Profesores de Educación Inicial de la Provincia de Entre Ríos), en el período 2010-2012.

MARÍA DEL LUJÁN MACCARRONE (Paraná - Departamento Paraná)

Es Profesora de Enseñanza Preescolar (1997), Licenciada de Nivel Inicial (Facultad de Cien-

cias de la Educación, 2018). Realizó el Curso Superior Universitario sobre procesos inclusivos para las instituciones educativas (USI, 2020). Diplomada en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo (Flacso, 2021).

Ha sido docente en el Jardín Materno Infantil Municipal "Rayito de Sol" (2000), Jardín Materno Infantil "San Cayetano" (2007), U.E.N.I. N° 6 "Consejito" (2007), Jardín Materno Infantil "Tiempo de Alegría" (2007), Escuela N° 208 "Intendente Juan Carlos Esparza" (2007), Escuela N° 187 "Argentina Soberana" (2008), Escuela N° 180 "Mayor Juan C. Leonetti" (2008 - 2010), Escuela N° 209 "Pedro Natalio Varisco" (2010- 2011), Escuela N° 168 "Mendoza" (2011 - 2012), Escuela Privada N° 158 "San Benito Abad" (2012), Escuela N° 54 "Tomas Guido" (2012), Jardín Materno Infantil "Ternura" (2012), Escuela N° 203 "Guaraní" (2012), Escuela N° 57 "Maestro Linares Cardoso" (2013), Escuela N° 207 "Evita" (2013), Escuela N° 18 "Evaristo Carriego" (2013 - 2017), Escuela N° 7 "Mariano Moreno" (2017), Escuela N° 189 "Luz Viera Méndez" (2018 - 2019), Jardín Maternal "Casita de Ensueño" (2019- 2020).

Se ha desempeñado también en cargos directivos: como Directora suplente en la U.E.N.I. N° 6 "Consejito" (Colonias de Verano, 2019), y en la U.E.N.I. N° 19 "Burbujas de Ilusiones" (2020), además como Secretaria suplente en la U.E.N.I. N° 5 "Brotecitos" (2020).

Durante 2021 se ha desempeñado como Técnica Pedagógica en la Dirección de Educación Inicial del Consejo General de Educación. Actualmente cumple funciones como Técnica Docente en DEI - CGE (2022).

También, ha realizado un recorrido de trabajo en Asociaciones sin fines de lucro. Actualmente es Asesora de la Asociación "Los sueños no se leen. Dislexia Entre Ríos", donde se ha desempeñado como Presidenta (2016- 2021). Es miembro de la comisión reorganizadora de A.P.E.I.P.E.R., (Asociación de Profesores de Educación Inicial de la Provincia de Entre Ríos, 2015- 2019). Es miembro y fundadora del grupo D.E.A. Red Argentina (2017). Participó y colaboró con Disfam Argentina en el apoyo del proyecto de la Ley Nacional para la Dislexia y otras D.E.A. (2016-2017). Fue promotora de la ley de adhesión a la ley Nacional de D.E.A. de la provincia de Entre Ríos (2017-2018).





EJE 1 ■■■■ SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y/O GES- TIÓN INSTITUCIONAL

La gestión en las instituciones educativas de Nivel Inicial

Mónica Teresita Londra

Introducción: Un equipo directivo que
todo lo resuelve

Los procesos de toma de decisiones y de resolución de acciones en los roles de conducción, que se llevan a cabo diariamente en las instituciones educativas, corresponden a un modelo de gestión educativa acorde con el desarrollo de un proyecto institucional, que se propone concretar, en un determinado período de tiempo, con objetivos colectivos que se consiguen a través de acciones concretas. Ante esta afirmación surge el interrogante:

➤ ¿Cómo colaboran las decisiones del equipo directivo en los logros de una institución?

Desarrollo: Pensar la gestión ■■■■

Cuando hablamos de gestión educativa podemos pensar que es sólo tarea de los equipos de conducción de una institución y de la supervisión, pero podemos plantearnos además, qué lugar ocupa el personal docente y los demás miembros de una institución educativa.

La gestión en las salas, a través de propuestas didácticas pertinentes para cada grupo de niños y niñas, hace posible la concreción de todo proyecto educativo cuyo fin es la enseñanza y por consiguiente el desarrollo integral de cada niño y cada niña. La autora Graciela Frigerio (2004), refiriéndose a la gestión, manifiesta que preferimos hablar “del gobierno de lo escolar” como un término más amplio que incluye a la gestión.

En el “gobierno de lo escolar”, para el desarrollo de toda función, es necesario y fundamental conocer y propiciar la implementación de los lineamientos curriculares de la Política Educativa Provincial. Pero, aún así, en pleno conocimiento de la misma, aparecen problemas institucionales difíciles de resolver, en la

cotidianidad de las escuelas surgen situaciones en la que es necesario reflexionar conjuntamente.

Pensar la institución es mirar con ojos atentos todo lo que acontece, realizar una evaluación inicial de lo que allí sucede, pensar un encuadre de trabajo que tome en cuenta lo que devela dicha evaluación, afrontar la complejidad que significa abordar la misma desde una mirada integral, lo organizacional-administrativo, lo pedagógico y lo comunitario y actuar en consecuencia, escuchando a todos los actores que forman parte de ella. También implica proponer acuerdos institucionales, revisarlos periódicamente, y en ese proceso de reflexión conjunta tomar decisiones y generar propuestas de mejora.

En esos acuerdos institucionales no están exentos los conflictos, las identidades de cada miembro de la institución afloran y son muy importantes en la construcción de los mismos ya que ningún proyecto tendrá éxito si no nace de la participación de todos los actores y el compromiso que genera ser parte de su creación.

Incluir a las familias en el proyecto es esencial para que una propuesta sea significativa, la educación debe ser situada y en contexto y basada en lazos de confianza y respeto. Se trata de un trabajo conjunto, en los cuales estos vínculos con las familias hacen que la institución se perfile en un proyecto colectivo que construya igualdad, para ello se hace necesario pensar en la importancia de los equipos de trabajo y en los ejercicios de negociación para arribar a consensos. La delegación de tareas es un acto de confianza en el otro que hará posible potenciar el proyecto.

Me quiero detener en una de las funciones que la provincia de Entre Ríos ha adoptado para poder asesorar, guiar y acompañar en los proyectos educativos de las diferentes instituciones: los Jardines Materno Infantiles y Jardines Maternales con Convenios de Colaboración Mutua, los Jardines de Infantes de Escuelas de Educación Primaria o de Escuelas Normales, los Jardines de Infantes Rurales y es el rol de Director de Radio Educativo de Nivel Inicial.

Es función de este agente del Estado generar espacios de diálogo y trabajo conjunto en la multiplicidad de instituciones provinciales, participar activamente en la elaboración y evaluación del Proyecto Educativo Institucio-

nal (P.E.I.) conformando e integrando los equipos de conducción de las instituciones de su Radio Educativo, elaborar y evaluar su propio Proyecto Educativo de Radio, entre otras importantes funciones. Así como también, ser parte de múltiples escuelas y jardines dentro del radio educativo, establecer vínculos enriquecedores, interactuar en cada una de las salas del mismo conociendo la particularidad de cada niña o niño, acompañar, guiar, asesorar y compartir momentos de diálogos pedagógicos con los docentes/educadores de Nivel Inicial y en conjunto

“problematizar la enseñanza restituyendo la centralidad de lo pedagógico y del rol del director como enseñante”. (Marco Pedagógico y Normativo Para Nivel Inicial. Resolución N° 3945, 2010: 39)



Nuestro nivel tiene la riqueza de lo diverso: las instituciones que se alojan en el mismo van desde los Jardines Materno Infantiles y Jardines Maternales con Convenios de Colaboración Mutua con otros organismos -cuyo mandato fundacional es responder siempre a una necesidad de la sociedad que pugnan por la búsqueda del respeto de sus derechos-, a los Jardines de Infantes que forman parte de una institución más amplia junto con otros niveles obligatorios de nuestro sistema educativo, las unidades educativas que cuentan con personal directivo y que funcionan en espacios independientes, los Jardines de Infantes Rurales y de Islas y los Jardines Lúdico Expresivos.

A la vez que hablo de la riqueza de lo diverso, también hablo de la necesidad de seguir luchando por más espacios de inclusión. El nivel inicial ha sido fruto de muchas luchas de nuestros pioneros para que cada estudiante, desde temprana edad, tenga acceso a una educación de calidad. Para que el mismo se circunscriba en la obligatoriedad se han atravesado más de cien años de avances y retrocesos, llegando, finalmente, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, a ser el último año de la Educación Inicial obligatorio.

Luego, con la Ley Nacional N° 27.045 -que modifica la anterior-, se declara obligatoria la educación inicial para niños y niñas de 4 años. En su artículo 19 manifiesta: “El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de tres (3) años de edad, priorizando

la atención educativa de los sectores menos favorecidos de la población.”

El compromiso del gobierno de lo escolar será, entonces, hacer de nuestro accionar un ejemplo en la construcción de una sociedad democrática e inclusiva. Uno de los desafíos que enfrenta la gestión institucional es “revisitar” sus prácticas pedagógicas, analizar e interpretar. Evitar la rutinización de las propuestas, abrirse a lo nuevo, enmarcarse en un marco teórico, nutrirse de autores que invitan a reflexionar y en base a estos, volver a mirar nuestras prácticas y luego de ese análisis poder afirmar que la misma responde a la necesidad de este sujeto, en esta sociedad cambiante y sobrecargada de información y en un contexto de desigualdades sociales que la escuela puede ayudar a disminuir.

Por todo esto, avanzar en la precisión y claridad conceptual, analizar las prácticas pedagógicas con el objeto de mejorar las propuestas, volver a mirar las maneras de hacer escuela, mantener una actitud crítica para poder observar los aciertos y potenciarlos, interrumpir aquellas acciones que por instaladas en las prácticas instituidas no se han vuelto a revisar, representan un desafío grupal.

Dice Freire (2006), en una conferencia en el centro cultural San Martín, en el año 1985: “Como educador, y como político, hay un tema que me preocupa mucho a nivel práctico-teórico: es la reflexión crítica sobre las virtudes del educador. No como virtudes con las cuales uno nace, ni como un regalo que uno recibe, sino por el contrario como una cierta forma de ser, de encarar, comprender y comportarse, que uno crea a través de la práctica política, en búsqueda de la transformación de la sociedad”

La práctica política transformadora de la que habla Freire, de una buena gestión, no se reduce solo a los equipos de conducción de una institución. En la tarea supervisiva, institucional y de salas, cada actor del sistema educativo actúa desde su rol a través de acciones concretas que definen su identidad, y transforman la institución. Se requiere pensar y repensar propuestas situadas y pertinentes según las características de los sujetos de la educación al que se está formando a través de un proyecto reflexivo, colectivo y plural.

Blejmar (2005:10) en el título de su libro dice: **“Gestionar es hacer que las cosas sucedan”**, trata de pensar una escuela donde los adultos

aprendan como condición necesaria para que aprendan los más jóvenes, donde la gestión escolar consista en diseñar situaciones que permitan la acción colectiva para hacer lo que hasta entonces había resultado imposible. Gestionar y acompañar en el Nivel Inicial es garantizar a los niños y niñas una propuesta pedagógica institucional situada que favorezca en cada uno su

“desarrollo social, cognitivo, motor, expresivo, afectivo-emocional y moral”. (Blejmar, 2005: 10)



Niñas y niños mirados amorosamente por un adulto que respeta sus singularidades, las paredes de las salas pobladas de reflejos de aprendizajes significativos, las puertas de un jardín abiertas hacia la comunidad.

Gestionar en las instituciones de la educación inicial, consideradas como primer espacio de lo público, es cuidar y enseñar en forma sistemática atendiendo a las políticas públicas educativas, promoviendo aprendizajes significativos según el contexto, profundizando y favoreciendo las relaciones con las familias. En esta etapa es fundamental el desarrollo del lazo afectivo, educando a los niños y niñas mientras permanecen en la institución como lugar alternativo en su crianza, cumpliendo un rol complementario a las familias pero fundamentalmente educativo ya que responde a una intencionalidad pedagógica con propósitos y contenidos propios. Gestionar en la educación inicial es buscar constantemente potenciar y enriquecer la formación integral de todos los niños y niñas a través del juego y las distintas formas de organización de las propuestas didácticas.

Conclusión Sigamos pensando



En este camino de la educación de las infancias, en el marco de una sociedad cambiante, sigue siendo la escuela el lugar de lo común, un lugar donde se aloja a cada estudiante y se le brinda la posibilidad de acceso a la educación cumpliendo con nuestra Constitución Nacional.

¿El equipo directivo que no lo resuelve todo, no será el que más interpela e incentiva al equipo de trabajo? En este camino se hace hoy, más que nunca, necesario

pensar y re-pensar a las instituciones educativas y en la gestión de las mismas donde cada actor es clave.

Bibliografía



Blejmar, B. (2005). “Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas.” Buenos Aires- México: Novedades Educativas.

Frigerio, G. (2004). “De la gestión al gobierno de lo escolar”. Novedades Educativas, 7.

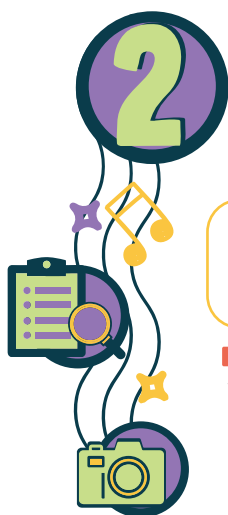
Gobierno de Entre Ríos. CGE. DEI. DEGP. (2008) “Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial.”

Gobierno de Entre Ríos. CGE. DEI. DEGP “Marco Pedagógico y Normativo Para Nivel Inicial.” Resolución N° 3945. (2010). Entre Ríos: Gobierno de Entre Ríos.

Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006).

MÓNICA TERESITA LONDRA (Urdinarraín. Departamento Gualeguaychú)

Es Profesora de Jardín de Infantes. Auxiliar Técnica en Computación. Especialista Superior orientador en Educación Sexual. Especialista Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial. Cursó un Posgrado en Jardines Maternales. Fue docente en el Jardín Maternal “Semillitas de Esperanza” de Urdinarraín. Maestra de sección suplente en Jardín Materno Infantil “Guritos” de Urdinarraín. Maestra de sección suplente en Escuela N° 25 “Caseros”. Maestra de sección suplente en Escuela 26 “9 de Julio”. Maestra de sección titular en la Escuela N° 33 “Justo J. de Urquiza” en Basavilbaso. Maestra de sección titular en Escuela N° 103 “General Urdinarraín” de Urdinarraín. Fue Secretaria titular en el jardín Materno Infantil “Evita” de Basavilbaso. Actualmente se desempeña como directora de Radio Educativo III Suplente en el Departamento Gualeguaychú. En formación docente, se desempeñó como Profesora de Práctica Docente I y II del Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Técnico Superior “Profesor Alberto Fabre” de Urdinarraín.



EJE 2 ■■■■■

SOBRE LAS INFANCIAS COMO SUJETOS DE DERECHO, DERECHO A LA EDUCACIÓN. DIVERSIDAD - INCLUSIÓN.

Las múltiples miradas hacia las infancias: un camino en construcción

Valeria del Rosario Ruhl

Introducción ■■■■■

Quisiera introducir mi trabajo con una experiencia vivida, que me interpela y me hace pensar sobre las representaciones acerca de las infancias, la perspectiva de derechos, las políticas públicas, y cómo se interpreta el interés superior del niño y de la niña; categorías teóricas que iré desarrollando a lo largo del ensayo.

Daniel va al jardín, salita de 4 años, y en su rostro no demuestra emociones, no sé si está contento, si algo le disgusta, si está enojado. Los niños y las niñas se acercan y él observa, lo invito a jugar y lo acompaño, pero él prefiere quedarse sentado. A las 11:25 nos buscan en la sala para ir al comedor, los acompaño. Me siento frente a Daniel. En el comedor a mí también me dan un plato de comida, entonces, comparto el momento como todos los niños y niñas. Observo a Daniel y su rostro comienza a demostrar alegría dibujando una sonrisa, come y pide otro plato más. Entonces le pregunto **“¿Estás contento Daniel?, ¿Esa comida te gusta?, ¿Qué más te gusta hacer?...”** Me mira y me dice: **“A mí no me gusta el jardín Señor, me encanta cartonear...”** Entonces, con su primo sentado junto a él y yo enfrente, Daniel me cuenta como sale todas las noches junto a su papá a cartonear, su cara siempre demostrando sonrisa, porque también me cuenta que así encuentra juguetes. Imagino la adrenalina al abrir alguna bolsa o caja para saber que hay allí dentro. Ahora también entiendo por qué Daniel en algunos momentos en la sala, se queda dormido...

➤ Entonces me interrogo y problematizo: ¿Cómo transformo el jardín en un lugar significativo para Daniel?, ¿Qué lazos puedo establecer con su familia?, ¿Cómo ayudo

a garantizar su derecho a la educación para que su “estar” en la sala se transforme en una experiencia que le permita querer volver, disfrutar, aprender?.

Desarrollo ■■■■■

Mi tema a profundizar está vinculado a las múltiples miradas hacia las infancias. La categoría infancias y sus significados han ido cambiando y se han ido transformando a través del tiempo y de la implementación de políticas públicas. Me pregunto entonces:

➤ ¿Quién es el garante de derechos de Daniel?, ¿el adulto, como padre/tutor?

Algunos tránsitos por las infancias son interpelados por una cultura de trabajo familiar. La infancia de Daniel, en particular, se inscribe en este contexto donde lo prioritario es salir a trabajar para poder comer, y los derechos al juego y a la educación se encuentran en otro plano respecto de las necesidades primarias para la subsistencia de esta familia.

Iré, entonces, poniendo en tensión y discusión las palabras de distintos autores que aportan acerca del tema elegido.

En primer lugar, me parece interesante tomar el texto de Bustelo (2011) quien en sus artículos y publicaciones hace mención a la categoría “infancias”. En su publicación “Recreo de la infancia”, el autor toma la Convención Internacional de los Derechos del Niño, y a las infancias dentro de la perspectiva de derechos. Bustelo destaca, además, cinco puntos para comprender la contextualización de dicha Convención y menciona algunas debilidades en cuanto a su implementación plena:

1. Propone que:

“el proceso de ratificación de la convención y su traducción a la legislación interna de los países ha sido ambiguo y no ha implicado siempre un avance como frecuentemente se cree”. (Bustelo, 2011)

2. Plantea una discusión en relación al concepto de “interés superior del niño” ya que en la versión final del texto, quedó como “el mejor” interés del niño. Y ahí comenzaron las preguntas en relación a quién le correspondía definir lo “mejor” para el niño/a, si al Estado, los padres, o se define según los códigos sociales.

Otra dimensión que destaca el autor en su análisis es en relación a lo que se define como “medida” en lo que concierne a los niños/as. Hay omisiones presentes en la Convención relacionados a las infancias y adolescencias. El autor interpreta que cuando utilizan la palabra “interés” lo hacen con una intención utilitarista.

3. Aporta reflexiones acerca de los derechos económicos y sociales, operando los derechos económicos como derecho “habilitante” y el estado como garante de máximos recursos.

4. Observa que el sector privado ignora su responsabilidad respecto de la implementación de dicha Convención, reconociendo sus grandes responsabilidades en salud, educación, explotación infantil, industrias, pornografía infantil, entre otras. Aquí se devela la visión de los ciudadanos como consumidores.

5. Escribe acerca de la adaptación de la legislación interna a cada uno de los países que integran la Convención, pero la situación fue invertida adaptando la Convención a su legislación interna y no viceversa.



Vuelvo a la experiencia de Daniel, porque en el contexto de la escuela pública, donde es el quinto año que me encuentro trabajando, hay “muchos Daniel”. Asisten niños y niñas cuyos derechos son vulnerados: alimentación, vestimenta, hogar, asistencia médica y cada año me vuelvo a preguntar “¿Cómo hago?”, siempre en relación a la manera de llegar a cada niño y niña, ofrecerles el momento de encuentro en la sala, el momento de estar con otros, de compartir otras oportunidades a las que viven cotidianamente.

Me ayudan a pensar los aportes de Siede (2008:1) quien habla acerca del rol de la escuela para construir un mundo mejor, en los modos de educación posible. Cada institución educativa debe organizarse de múltiples maneras contextualizadas a cada entorno en el cual desarrolla su tarea, para poder dar respuestas y continuar fortaleciendo el vínculo con cada estudiante y sus familias, en sus palabras, construir puentes teniendo en cuenta que:

“El desafío de construir un puente es mostrarles a nuestros alumnos

la riqueza del mundo también sabiendo que del otro lado va a haber alguien que algo va a tomar y algo va a rechazar”. (Siede, 2008: 4)



Este desafío fue aún más grande cuando comenzó la situación de pandemia y cuarentena. Vuelvo a mi tema en desarrollo, *Mirar las infancias*, para continuar contextualizando la situación.

La escuela y estudiantes de mi sala no contaban con internet, ni wifi, por lo que las video llamadas no se podían realizar. Solo tenían internet por datos en los teléfonos, entonces tampoco podía enviar videos o imágenes para descargar porque se los consumía. También debía pensar en propuestas pedagógicas significativas que pudieran resolver junto a sus familias y con los materiales que contaran en sus hogares, porque eran momentos de cuarentena estricta donde no podía pedirles que salgan a comprar o buscar otros recursos.

Miro cada una de esas infancias y me pregunto: ¿Tomamos en cuenta sus intereses?, ¿o nuestro posicionamiento es sobre lo que nosotros queremos? Trabajar para las infancias y despojarse del propio interés es lo que me permitió problematizar mis prácticas teniendo en cuenta sus posibilidades, el momento que estábamos transitando, en pandemia, y el no estar al lado físicamente de cada uno.

Continuando con las múltiples miradas hacia las infancias, el autor Kohan (2020) cuando cita a Freire, menciona que además de las infancias estaba preocupado por la educación de niños y niñas en clases populares:

“Paulo Freire está interesado en la práctica educativa en su conjunto y en cómo educadores y educadoras viven esa práctica.” (Kohan, 2020: 154)



Parafraseando a Freire, nos invita y desafía a pensar las infancias y cree necesario volver a la infancia cronológica para entender la continuidad histórica, del educador y también de la infancia.

Sus palabras me resuenan internamente: viaja, escucha, pregunta. Qué importante es saber escuchar al otro, en el momento justo, sin juzgar, sin comentar, sin hablar, sólo escuchar. Y qué rol importantísimo el del equipo docente como responsable del cumplimiento de los

derechos y protección de la niñez, porque la educación, como señala el autor, es un acto político. Me permite responder mis preguntas en relación a Daniel y me surgen aún más interrogantes, porque estudiando acerca de las representaciones de las infancias, el tiempo, las categorías teóricas, las leyes y políticas públicas, puedo entrelazar significados.

Kohan (2020: 164) señala que a Freire le interesaba la realidad social y cultural de los niños y niñas, su educación, la relación con la naturaleza, el hambre, el estímulo materno y paterno. Y entonces pienso: las puertas de la escuela a Daniel (y cada niño o niña, porque este Daniel representa a millones), se abren para dar respuesta al hambre, a sus necesidades, a docentes que además de **"intentar"** enseñar en esa situación, abrazan, contienen, generan vínculo. Las miradas hacia las infancias de Freire son a través de políticas públicas, de observar y leer la realidad.

Aquí puedo establecer relaciones con los aportes de Redondo (2015). La autora plantea que cada escuela, cada situación, cada niño o niña debe ser contextualizado, en cuanto a sus oportunidades, sus posibilidades, su origen familiar y aquí aparece la pregunta: **¿Quién atiende a las infancias?**

El Estado, asumiendo su rol de llevar adelante políticas públicas para la primera infancia, debe bregar por la implementación de la enseñanza con calidad educativa, por lo cual resulta necesario seguir trabajando en la cobertura de las salas de 4 años, la universalización de propuestas de salas de 3 especialmente en sectores que más lo necesiten y la implementación de la educación en salas maternas cuando las familias lo requieran.

Me siento identificada con sus palabras, cuando habla de docentes/educadores y cuando pone de manifiesto la importancia de la educación desde la cuna y los resultados que se observan en la trayectoria de su escolaridad, visualizándose en su educación secundaria, mirando las infancias de manera integral: salud, desarrollo social, educación, familia.

También, quisiera relacionar esos aportes con la Ley N° 9.861 so-

bre la Protección Integral de los Derechos del niño, adolescente y familia, donde expresa en sus artículos la protección integral del niño/a y el goce de sus derechos. Y me detengo en la protección integral que incluye educación, desarrollo social, salud, familia. Se plantea que las familias son responsables primarias de la protección efectiva.

Las miradas hacia las infancias aquí entrelazan sentidos con las categorías teóricas que fui desarrollando, sobre todo teniendo en cuenta el interés superior del niño. Las políticas públicas y sociales deberán garantizar cada artículo que contempla derechos y garantías en esta ley, donde el niño/a como sujeto de derecho debe desarrollarse de manera integral en condiciones dignas.

Luego, la Ley N° 9.890 garantiza la educación integral expresando en su artículo 5:

"El Estado Provincial instrumentará políticas públicas que garanticen la erradicación del analfabetismo, la inclusión educativa y cultural en todos los sectores priorizando la población en situación de vulnerabilidad educativa."

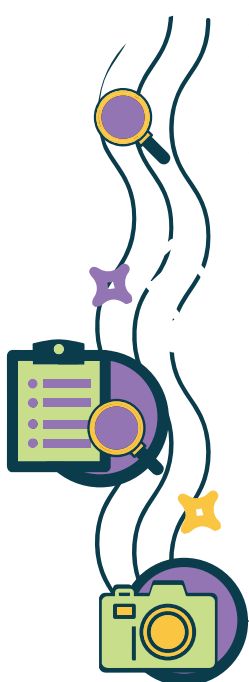


Así, desde la legislación, las miradas hacia las infancias se orientan hacia el derecho a la educación de calidad y obligatoria hasta la educación secundaria.

Sumo aportes de la Observación General N° 7 del Comité de los Derechos del Niño (2006). Cambia la concepción de infancias y se identifica una protección integral de sus derechos, poniendo énfasis en el interés superior. Y aquí vuelvo con la experiencia del niño Daniel: ¿Quién es responsable de sus derechos vulnerados?, ¿por qué prefiere "cartonear" en vez de ir al jardín?, ¿cuál sentirá como espacio de pertenencia: el jardín o la calle?

Daniel está inmerso en un contexto cultural, que para él, es su "espacio común". Un espacio que observa y vive como experiencia propia a través de su familia. Retomo aportes de Rebagliati quien se pregunta: "¿Hay educación sin cuidado?, ¿hay cuidado sin educación?" esto me permite seguir reflexionando ante este dilema.

Entonces: ¿Cuál es el interés superior del niño? Teniendo en cuenta que este debe ser el punto de partida de todo proceso de aprendi-



zaje, me permite pensar y aportar mis propias miradas hacia las infancias. Una mirada que se construyó de manera profunda en mi formación docente en UADER, permitiéndome estudiar, reflexionar, criticar, argumentar, leer, pensar, crecer. Que se continúa construyendo en cada capacitación y formación. Una mirada complejizadora que entiende al otro y quiere hacer valer todos los derechos.

Conclusión



Soy docente, tengo responsabilidad sobre cada estudiante del que soy educadora y en mis propuestas me reinvento, miro las infancias complejas, observo las familias, trabajo con ellas. Me interesa, me interpela, me conmueve, me sensibiliza cada realidad que logro conocer. Me comprometo, sigo estudiando y a veces, aún así sigue siendo un desafío. Yo no puedo cambiar la realidad de Daniel, porque en su cultura familiar y social, la manera de conseguir lo que necesitan es a través de cartonear. Debo enseñar contenidos y también mirar y cuidar sus necesidades: tiene sueño y prefiere un plato de comida.

Pero sí estoy convencida de que miré esa infancia (en particular) escuchándolo, acompañándolo, abrazándolo, sentándome frente a él para mirar sus ojos, su rostro, sus gestos. Es habilitar a las infancias, como expresa Bustelo en el Congreso Mundial de Infancia. Y agrega:

"El lenguaje se sobrepone a un silencio que le es anterior. Ese silencio más que ausencia es no palabra". (Bustelo, 2011)



Es mi propósito, como docente educadora, continuar mirando infancias y re-construir esas miradas a partir de cada lectura, cada experiencia, cada Daniel que forme parte del compartir en mi sala.

Este escrito me sigue alimentando las ganas de conocer, aprender, cuestionar, mirar la realidad de manera crítica. Cada autor leído, cada aporte compartido entre colegas, me ha generado movilización para seguir estudiando y aportando en mi desarrollo profesional para generar y garantizar en la educación de los niños y niñas, mirando esas infancias de manera integral, con derechos presentes.

Bibliografía



Bustelo, E. (2007). "El recreo de la infancia. Argumentos para otros comienzos." Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Bustelo, E. (2011). "La infancia o como se comienza a comenzar."
<http://www.consejoinfancia.gob.ar/wp-content/uploads/2012/08/V-CONGRESO-FOR-MATO-SAN-JUAN-LA-INFANCIA-O-COMO-SE-COMIENZA-A-COMENZAR-5.pdf>

Kohan, W (2020). "Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica." Clacso

Ley N° 9861. Protección integral de los derechos del niño, el adolescente y la familia.

Ley N° 9890. Ley provincial de educación.

Observación n° 7. (2006) Comité de los Derechos del Niño.

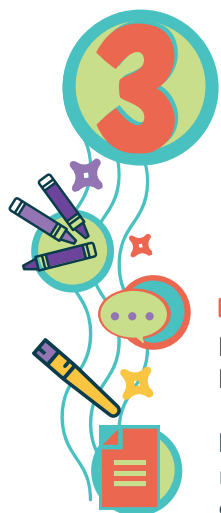
Rebagliati, S. (2012). "Sujetos, infancias y familias en Educación Inicial."

Redondo, P. (2015). "La educación inicial en perspectiva argentina y latinoamericana". FLACSO. (Entrevista)
Disponible en:
https://www.youtube.com/watch?v=9efLPPbyI7Q&feature=emb_logo Primera infancia en nuestro país: entre Leyes.

Siede, I. (2008). "¿Qué puede la escuela? Aportes para construir un mundo mejor". Conferencia, San José de Costa Rica. Junio de 2008.

VALERIA DEL ROSARIO RUHL
(Paraná. Departamento Paraná)

Es Profesora de Educación Inicial.
Se ha desempeñado como docente a cargo de salas en las Escuelas Públicas de Gestión Estatal N° 6 "Ernesto Bavio", N° 22 "Jorge Newbery", N° 204 "Libertad", Jardín Materno Infantil Municipal "Isleritos", U.E.N.I. de Gestión Estatal N° 6 "Consejito", Escuela Pública de Gestión Privada N° 129 "San Francisco de Borja", U.E.N.I. de Gestión Privada N° 155 "El Arca de Noé" todas instituciones de la ciudad de Paraná.



EJE 3 ■■■ SOBRE EDUCACIÓN INICIAL, ES- TADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Retratos para mirar y pensar la tarea en el nivel inicial

Romina Bogado | Magalí Flores
Rosalía Gauna | Elena Olivari

Introducción: Tres escenas en la historia del nivel inicial en La Paz, las voces de sus protagonistas.

La tierra entrerriana es gestora y cuna de la Educación Inicial, desde que a fines del siglo XIX, Sarmiento fija la mirada en las posibilidades de aprendizaje de la primera infancia como responsabilidad del Estado, y solicita la experiencia de Sarah Chamberlain de Eccleston para llevar a cabo esta empresa en la Escuela Normal de Paraná.

Esta institución se convierte en el lugar donde surgen las primeras maestras “kindergartianas” con su propio plan de estudios, quienes tenían como objetivo acompañar a las familias en la educación de sus hijos e hijas y en su preparación para la escuela primaria.

Como bien describen los Lineamientos Curriculares de Educación Inicial (Resolución N° 150/09 CGE) de la provincia de Entre Ríos:

“La educación infantil fue extendiéndose a un ritmo sostenido, distinguiéndose como figuras prominentes a: Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zoloaga, Rita Latallada de Victoria y Pía Didoméxico, quienes difundieron el Movimiento de Jardines de Infantes por toda la República”. (2008: 21)



siendo hoy el primer eslabón del sistema educativo formal.

Este primer gesto, que inaugura en nuestra provincia la educación en la primera infancia, genera un movimiento pedagógico en el territorio entrerriano estudiado por autores como Gabás (2019) y Migueles (1986).

El departamento La Paz se encuentra al norte de la provincia de Entre Ríos, y si bien estas experiencias pioneras tuvieron su impacto, no



encontramos artículos que documenten la historia del nivel inicial en nuestra ciudad. Por dicha razón, nos parece importante conocer en una primera instancia algunos períodos de los últimos años en las voces de sus protagonistas.

Compartir el recorrido de tres docentes oriundas de la ciudad nos permite poner en foco las funciones que ha asumido el nivel inicial en nuestra localidad y nos hace reflexionar acerca de la construcción de nuestra identidad dentro del Sistema Educativo.

La idea de este ensayo es, entonces, poner en palabras algunas experiencias de aquellas personas que guardan recuerdos de cómo se fue forjando el crecimiento pedagógico en diferentes espacios: privado, estatal, rural, urbano.

Las palabras de cada protagonista nos va a permitir graficar distintas etapas de la historia según el discurso de tres educadoras.

Desarrollo ■■■

● ● ● La voz de Susana, allá por los '70

El primer testimonio que retomamos es el de Susana Mesa, quien se desempeñó como docente de “pre-escolar”, llamado así en la década del 60. La entrevistada relata que desempeñó sus funciones en el año 1975 en la ciudad de La Paz, Entre Ríos, en la Escuela N° 114 “Manuel Belgrano” de Gestión Privada.

Susana detalla algunos aspectos del nivel por aquellos años; en cuanto a la organización:

“Al principio en el año 1969 las salas estaban conformadas por niños de edades entre dos a cinco años. Luego, en el año 1975 se procede a crear dos salas de cinco y una de cuatro años designando un docente para cada una. El trabajo se organizaba en una jornada de 5 horas, la rutina contaba con un inicio, desarrollo, aseo-merienda y descanso. Se daba lugar a la concreción de las Unidades Didácticas Operacionales, estaban basados en un “centro de interés” cuya temática consistía en trabajar temas cercanos como la familia, desde lo más próximo a lo más lejano. Otra actividad consistía en que los alumnos utilizaran los rincones tales como la casita, jugar y pensar, carpintería, arte, ciencia y bloques permaneciendo los mismos durante todo el año”.



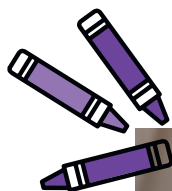
Los propósitos fundamentales del Jardín de Infantes en ese contexto socio-histórico eran inculcar hábitos y priorizar lo sensoriomotor:

“Existía mucho interés en la adquisición de hábitos, el correcto lavado de manos, de los dientes. Se trabajaba con una carpeta de aprestamiento donde se concretaba la enseñanza de nociones espaciales y seriaciones.”



En cuanto a la organización de la tarea del docente y su planificación nos expresa que:

“Cada actividad giraba inicialmente en lo establecido por la institución, vinculado con lo religioso y luego de un tiempo se comenzó a utilizar como apoyo diferentes bibliografías y fundamentalmente: “Bases Curriculares Nivel Pre Primario de Entre Ríos”. (1984) ¹



Fotografía 3. Carpeta de aprestamiento de un alumno. **Tema:** “Mi casa”



¹ En su investigación, Gabás (2019) comenta que este documento curricular nacional fue redactado luego de que se realizara en 1971 el Primer Congreso Nacional de Maestras Jardineras, organizado por la Unión Nacional de Educación Pre Escolar (UNADEP), en la ciudad de Mendoza. Este fue un significativo antecedente ya que se constituye en un primer intento de definir líneas curriculares que aportaron coherencia a las propuestas educativas que los jardines de infantes venían desarrollando de distintas formas en cada una de las provincias argentinas.

• • • La voz de Asunción, allá por los '90

En esta búsqueda de testimonios surge el encuentro con María Asunción López, quien durante los años 1990-1992 trabajó en la localidad de San Gustavo, a 22km de distancia de la cabecera departamental, en un jardín nuclearizado².

La entrevistada recuerda sus salidas en una camioneta a buscar a estudiantes del jardín para llevarlos a la escuela núcleo N°93 “Francisco Hector Ferello” y Escuela N° 72 “Río de Janeiro” de la localidad Del Solar.

La voz de Asunción retoma un espacio particular, nos habla desde el espacio rural:

“Durante los recorridos en búsqueda de los alumnos en las escuelas de zona rural, realizaban canciones, adivinanzas, observaban la naturaleza dialogando sobre ella de lo que encontraban -recolectaban-, hasta llegar a la institución donde se realizaban tareas relacionadas con las nociones básicas (colores, formas, tamaños) y todo lo relacionado con la adquisición de hábitos de orden e higiene”



Fotografía 7. Camioneta que trasladaba a los alumnos y se dictaba clases. 1990 - 1992



² Espacios donde se concentraban niños/as de diferentes escuelas cercanas

En los aportes recopilados se observa la concepción respecto del nivel inicial, con su denominación como pre-primario o pre-escolar, siendo claramente su intención la de preparar al niño para la escuela primaria. Como expresa Malajovich:

“En el pasado la educación infantil enfatizó su trabajo en las funciones de socialización, es decir, se ocupó centralmente de enseñar a los niños a ser alumnos, lo que implicó socializarlos en una cultura institucional diferente a la presente en sus hogares, así los hábitos de orden, de atención, de respeto y de trabajo debían inculcarse tempranamente a fin de asegurar su futuro escolar.” (2017: 3)



De esta manera el trabajo de nuestro nivel se reflejaba en una especie de preparación para el nivel primario.

• • • La voz de Romina, en nuestros días

Siguiendo los pasos de las experiencias expresadas anteriormente, Romina Bogado comparte su trabajo en un discurso que nos permite reconstruir propuestas institucionales llevadas adelante como equipo docente en nuestra escuela “Fernando T. Vilches”:

“Mi tarea demanda, en primer lugar, conocer año a año los intereses y conocimientos previos de los niños/as que ingresan, observar las riquezas y posibilidades que me brinda el contexto próximo, las realidades familiares e institucionales, para así planificar mi tarea, atendiendo al desarrollo integral de cada niño/a, enfocando la mirada en la enseñanza de los contenidos propuestos en los Lineamientos Curriculares de la Educación Inicial. Se trata de trabajar también de manera articulada con las otras salas y primer grado, de tal manera de garantizar la continuidad de los aprendizajes. El juego es el gran mediador de los aprendizajes, permite a los niños/as conocer, actuar y apropiarse paulatinamente del mundo que los rodea”.



Podemos notar en los comentarios expresados por Romina una intención clara de la tarea docente en el nivel:

“Planifico mi tarea a través de proyectos, se-

cuencias y unidades didácticas y los documentos en los que está basada mi tarea son principalmente el Lineamiento Curricular de Educación Inicial, Los NAP, los módulos de desarrollo lingüísticos y la Serie de Documentos de apoyo Claves para la Enseñanza del Nivel Inicial”.³



Fotografía 3. Unidad Didáctica: “Frutería y Verdulería...” Crearon su propia Frutería y Verdulería, desempeñando diferentes roles (vendedor, cajera, compradores, repositor de verduras y frutas, etc.). Sala de 4 años. 2018

Conclusión pasos por dar...



Los testimonios que hemos traído reflejan las transformaciones que se han dado en nuestro nivel, dejan en evidencia las concepciones, tradiciones y los cambios en cuanto a los documentos curriculares.

Como podemos apreciar en las experiencias recuperadas, aún conservamos algunos vestigios o rastros de concepciones pasadas, como el tiempo excesivo dedicado a la incorporación de hábitos durante la jornada, o la mirada homogeneizante y desarticulada al pensar las propuestas.



³ Lineamientos Curriculares para Niños y niñas de 0 a 2 años de 2007, con encuadre normativo nacional en la Ley de Educación Nacional 26206, al igual que los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de 2008, aprobados por Resolución 150/09 del Consejo General de Educación (CGE).

Se trata de mirar nuestro presente para desarraigar aquellas costumbres o prácticas que no concuerdan con miradas actuales. Detenerse por un instante, analizar cómo la finalidad de nuestro nivel fue cambiando, cómo de ser un lugar de guardado o cuidado fue dando pasos hasta forjarse como expresa Gabás (2019: 82):

"A partir de estas revisiones normativas, hoy el trabajo institucional del nivel inicial se enmarca en el concepto de cuidado educativo, ya que se entiende que la infancia no es una etapa preparatoria para la adultez sino se comprende a esta etapa crucial en el desarrollo progresivo de la autonomía personal, social y jurídica. Así los niños pasan de ser objetos de tutela a ser sujetos de derechos".



La llegada de la pandemia nos hizo repensar nuestras prácticas actuales, se develaron ante nosotros muchas situaciones como las diferencias sociales, la diversidad de intereses, el uso desigual de las tecnologías y demandas dejadas muchas veces de lado, nos obligaron a salir de la comodidad de lo conocido para iniciar la búsqueda del camino de lo diferente, de la "heterogeneidad".

Serán estos los pasos a dar, dejarnos interpelear por esta realidad, que debe dar lugar a una educación cuyo objetivo sea la búsqueda de la igualdad y el acceso a la educación para todos y todas. Para que nuestro nivel, a pesar de las podas, pueda florecer... y mantenerse en constante crecimiento.

Bibliografía



Gabás, S. (2019). "Tendencias, cambios y continuidades en las prescripciones curriculares de la educación inicial en la provincia de Entre Ríos en el período 1984-2010". Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado: <https://hdl.handle.net/11185/5498>

Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión Privada. (2008). "Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial"

Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación In-

cial. (2019). Serie de "Claves de Nivel Inicial FORTALECERNI"

Malajovich, A. (2017). "Nuevas miradas sobre el nivel inicial". Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Migules, M. (1986). "Análisis de las Bases Curriculares para Nivel Pre Escolar"

ROMINA CECILIA BOGADO
(La Paz, Departamento La Paz)

Es Profesora de Educación Inicial. (Instituto Nuestra Señora de la Merced.D-10, 2009). Se ha desempeñado como docente de salas en escuelas de la gestión estatal: Escuela N° 11 "Conscripto Bernardi" (2011), Escuela N° 30 "Juan Mamerto Esquiú" (2012), Escuela N° 51 "Madre Patria" (2012), Escuela N° 76 "Maipú" (2012), Escuela N° 2 "Primera Junta" (2012), Escuela N° 100 "Fragata Libertad" (2014), Escuela N° 1 "José de San Martín" (2013-2015), Escuela N° 99 "Bartolomé González" (2014-2015), N° 109 "Carlos Daniel Vila" (2014 y 2017), Escuela N° 3 "Domingo French" (2018), Escuela N° 5 "Fernando Torres Vilches" (2014-2021), Escuela N° 40 "Recuerdos de provincia" (2014), y en Escuela de Gestión Privada N° 206 "San Isidro Labrador" (2017).

MAGALÍ FLORES
(La Paz, Departamento La Paz)

Es Profesora de Nivel Inicial. (Instituto Nuestra Señora de la Merced.D-10, 2009) Se ha desempeñado como docente de salas en escuelas de la gestión estatal: Escuela N° 109 "Carlos Daniel Vila" (2016), Escuela Secundaria de Adultos N° 24 "Graciela Saad" (2016), UENI N° 39 (2016) y Escuela N° 5 "Fernando Torres Vilches" (2016-2022), todas instituciones del Departamento La Paz.

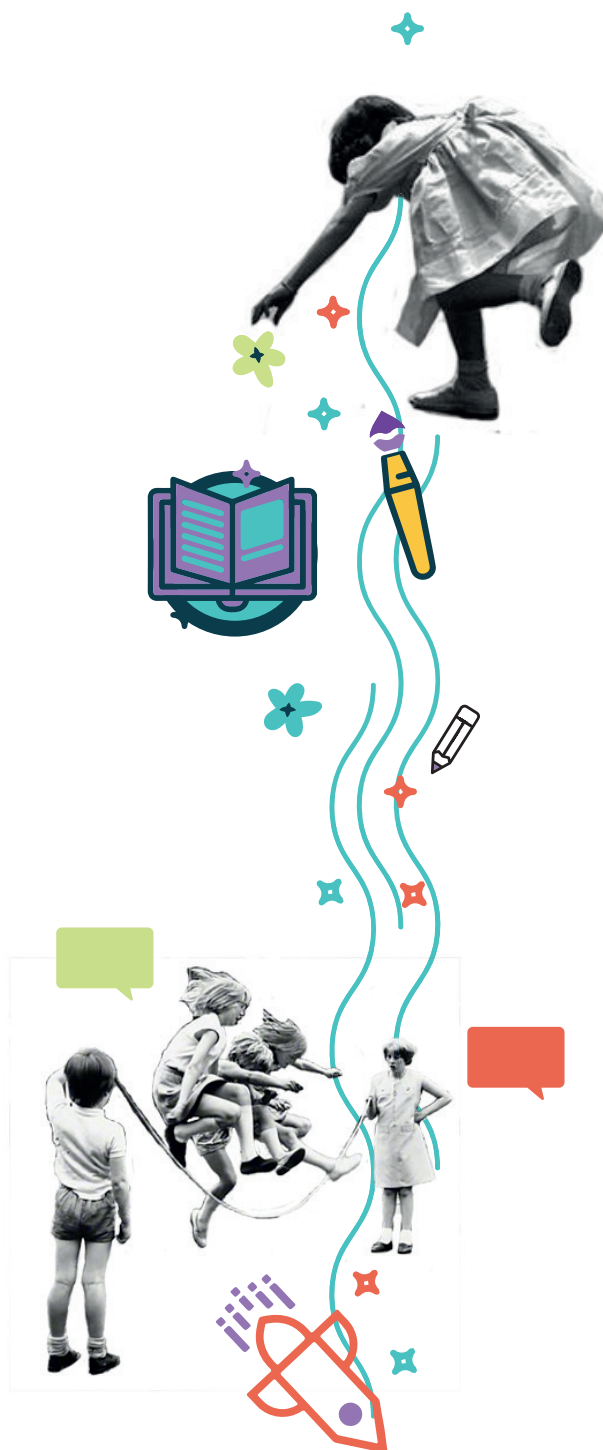
ROSALÍA GAUNA
(La Paz, Departamento La Paz)

Es Profesora de Nivel Inicial. (Instituto Nuestra Señora de la Merced D-10, 2000). Se ha desempeñado como docente de salas en escuelas de la gestión estatal: Escuela N° 99 "Bartolomé González" (2013 y 2017), Escuela N° 5 "Fernando Torres Vilches" (2012-2022), Escuela N° 100 "Fragata Libertad" (2014), Jardín Materno Infantil Municipal "Rayito de Sol" (2015), Escuela N° 1 "José de San Martín" (2011-2012 y 2017), Escuela N° 2 "Primera Junta" (2017), Escuela N°

7 "San Lorenzo" (2012), UENI N° 39 (2016).

ELENA IRMA OLIVARI
(La Paz, Departamento La Paz)

Es Profesora de Nivel Inicial (Instituto Nuestra Señora de la Merced, D-10, 2001). Cursó la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (2016) y la Actualización Académica en Prácticas Docentes (CGE - DES, 2019). Se ha desempeñado en la Escuela Privada N° 114 "Manuel Belgrano" (2010 - 2018). En formación docente, se ha desempeñado en el IFD-225 "Nuestra Señora de la Merced" como profesora del espacio Práctica 3, del Profesorado de Educación Inicial (2019-2020).



4

EJE 4 SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS INNOVADORAS

Relatos de experiencias didácticas de Educación Inicial en contextos de pandemia... Repensando el Jardín al que queremos volver

**Ana Maria Salomone
Ana Laura Schaab**

"Desde hace tiempo sostengo que la educación es una forma de conversación del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. Pero no cualquier conversación: se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con éste mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente -provieniendo desde cualquier punto y dimensión del tiempo- y nos desgarrar, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta." (Skliar, 2017)

Introducción ■ ■ ■ ■ ■

En tiempos complejos... Nos une el amor

La vida de las instituciones educativas se vio interrumpida cuando apenas inició el ciclo lectivo 2020, nos sorprendió una pandemia y la cotidianeidad se vio sacudida. La no presencialidad en la escuela se tornó necesaria, como política de Estado, para evitar la circulación del virus Covid - 19 en mayor medida. Este acontecimiento inédito y de escala mundial nos interpela teniendo en cuenta que la Educación Inicial tiene su complejidad y especificidad, sin embargo, las docentes asumieron que la escuela no es sólo paredes, supieron crear lazos con las infancias repensando propuestas pedagógicas, llevando a cada hogar, a cada niño y niña, aprendizajes significativos.

En este contexto, antes de finalizar el año 2020, se gestionó un espacio de encuen-

tro entre el Jardín de Infantes de la Escuela Normal "José María Torres" de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, y la Unidad Educativa de Nivel Inicial de gestión estatal N° 25 "Juguemos en el mundo", de la ciudad Colonia Avellaneda.

Este espacio contó con la participación de docentes, equipos directivos de Educación Inicial y el testimonio de una docente de Suiza, quienes reflexionaron sobre el desarrollo de sus prácticas mediante sus relatos, socializaron sus experiencias educativas, recuperando lo aprendido y pensado nuevas formas de enseñar.

El encuentro posibilitó mirar la educación como un espacio de trabajo colaborativo y de intercambio en el que se tejen redes de sostén y de construcción colectiva. El Ateneo les permitió a las docentes expresarse en primera persona a partir de dos instancias: la primera, una reflexión y valoración de aquellas propuestas pedagógicas que recuperaron como una buena práctica desde la virtualidad; la segunda, la posibilidad de reflexionar y repensar acerca del Jardín al que queremos volver, considerando los desafíos que supone retomar la presencialidad en este contexto complejo de pandemia, para pensar y diseñar posibles líneas de acción que garanticen el derecho a la educación de todas las infancias.

Desarrollo ■ ■ ■ ■ ■

• • • Puntos de partida para pensar y debatir

"(...) comprender las prácticas docentes desde la perspectiva de quienes la construyen, aplicándose en ellas desde una posición reflexiva y con sentido transformativo." (Edelstein, 2011)

Con la mirada de las infancias como construcción social sostenemos "que pensar la infancia supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia" (Carli, 1999: 113). En esta línea, pensar hoy en la Educación Inicial supone revisar y transformar su función originaria basada en el juego, la socialización y los hábitos, estableciendo un lugar clave al conocimiento, y con ello el acceso a la cultura, contribuyendo a que los niños puedan integrarse a la sociedad en la que viven, transfor-

marla y transformándose (Candia, 2002).

Desde este lugar, la educación debe generar espacios para que nuestras infancias sean escuchadas y alojadas en sus singularidades, enfatizando en la capacidad de pensar con el Otro para construir un futuro posible. En tal sentido, los Lineamientos Curriculares de Educación Inicial 2008 nos dicen:

“La educación construye infancia, la dota de sentidos, la modifica, diferencia, abre o cierra puertas a imaginarios prospectivos y desarrollos concretos. La calidad de los procesos educativos, en los que los niños están involucrados, establece diferencias en sus vidas, para el desarrollo de su proyecto y su futuro. La educación representa una herramienta para promover la igualdad de oportunidades y generar posibilidades valiosas en el horizonte sombrío de amplios sectores de la infancia Argentina”. (CGE, 2008: 30)



Si pensamos al docente como profesional de la educación, lo debemos pensar como un profesional que reflexiona, investiga y busca transformar su realidad satisfaciendo las demandas y necesidades de ese contexto donde realiza sus prácticas de enseñanza, para ello es necesario entender a la formación docente como:

“Determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Desde esta categorización de la “formación docente” resulta clave la misma noción de “práctica docente”, en un doble sentido. Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar”. (Achilli, 2008: 47)



Tomamos la diferenciación que realiza Achilli entre prácticas pedagógicas y prácticas docentes, considerando a la

“(...) práctica pedagógica para referirse a la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos. En cambio, al utilizar la noción de práctica docente pretendo mostrar que, amén de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”. (Achilli, 2008: 53)



Este acontecimiento de volver sobre la propia práctica con el ánimo de mejorarla constituye la enseñanza reflexiva, que es la que nos posibilita elevar la calidad de nuestras prácticas docentes.

Decimos que este tipo de enseñanza reflexiva se opone rotundamente a la enseñanza rutinaria, en la que el personal docente no cuestiona su enseñanza, ni sus marcos teóricos. Es decir, al examinar el pensamiento, disposiciones, sentimientos y actitudes que traducen su práctica, el docente asume un compromiso como intelectual transformador (Giroux, 1988).

Esta perspectiva busca un plantel docente práctico reflexivo, que para lograr una mejora en su enseñanza, debe considerar la unión de la acción educativa con la investigación. Se trata de reflexionar sobre los procesos educativos, para que se pueda alterar, modificar o reconstruir lo planificado. Se deben generar los espacios para la interrogación y la investigación, donde la investigación en sí sea un proceso pedagógico, que posibilite o genere prácticas que alcancen una transformación emancipadora.

Debemos permitirnos instalar preguntas, dejar inquietudes sobre nuestras prácticas docentes y modos de habitar las aulas y las escuelas. Retomando los aportes de Achilli (2000), la práctica docente está constituida por una construcción de significados cognitivos, emocionales e imaginarios, que nos habilitan a dar sentido a lo que pensamos, sentimos, creemos y, finalmente, hacemos.

El trabajo que desarrollamos como docentes, cotidianamente, en determinadas condiciones

sociales, históricas e institucionales, atraviesan y condicionan las prácticas de enseñanza; por esto, las prácticas docentes adquieren una significación personal y grupal, en el marco de los espacios sociales escolares en las que se llevan a cabo. En este sentido, las prácticas docentes son singulares y particulares en tanto prácticas sociales complejas porque están protagonizadas por el conocimiento.

Desde esta mirada, cada docente deviene constructor de las propuestas curriculares, debiendo potenciar el desarrollo de su actividad intelectual y creadora que le permitan definir y trasladar valores educativos significativos como prioritarios. En este sentido se reclama más que una formación puramente académica, se requiere además de una preparación para intervenir en procesos de investigación de las prácticas, reflexionar sistemáticamente sobre ellas y utilizar los resultados en la mejora continua. *"Investigar en el aula como ámbito natural implica enfrentarse a problemas singulares que deben experimentarse desde estrategias de intervención singulares adecuadas a cada contexto y situación"* (Edelstein, 2011). Al referir al docente como profesional de la enseñanza se enfatiza el carácter reflexivo de su actividad. Interesa revalorizar la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva. Esto implica volver sobre las situaciones. La reflexión así entendida requiere de diálogo, debate, demanda contraste intersubjetivo y plural.

Podemos decir entonces, parafraseando a Gloria Edelstein (2011), que el análisis se asocia con la idea de deconstrucción-reconstrucción, más precisamente, con la reconstrucción crítica. La idea de reconstrucción supone deconstruir, desmontar de antemano todo montaje. Implica desplegar un pensamiento desde adentro, extraño a toda posición de dominio del sentido y significación. En este sentido, acordando con la autora, la reconstrucción es un procedimiento para leer y escribir de otro modo.

Como profesionales docentes debemos reconocer que nuestros actos son fundamentalmente políticos y que por ello podemos direccionarlos a objetivos democráticos emancipatorios. Esto implica la necesidad de transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje en las cuales los docentes se apoyen y se estimulen mutuamente, en este sentido, se postula el pasaje de la reflexión a la reflexión crítica, y en esta dirección, del profesor reflexivo al intelectual crítico. (Edelstein, 2011)

Características que presentaron las propuestas pedagógicas didácticas seleccionadas por las docentes como una buena práctica desde la virtualidad

En la experiencia recorrida a lo largo del año 2020 las docentes acuñaron un cúmulo de propuestas inéditas, que hizo necesario el análisis de actividades realizadas durante la pandemia y al mismo tiempo interpelar el trabajo que se venía haciendo años anteriores. Este espacio posibilitó escuchar las voces de las docentes, quienes son las protagonistas de desandar su tarea en la cotidianeidad de las salas.



El encuentro permitió analizar e identificar que había cuestiones o características que eran recurrentes en aquellas prácticas que las docentes de las distintas instituciones, habían seleccionado como "una buena práctica" para el desarrollo de esta educación virtual y/o a distancia. Las mismas son:

- > El vínculo con las familias de niños y niñas.
- > El trabajo colaborativo y en equipo entre las docentes de una misma sección, las docentes de otras secciones, las docentes de los núcleos de Educación Física / Expresión Musical y docentes auxiliares.
- > El diseño y la construcción de recursos audiovisuales para la presentación de las consignas y/o el desarrollo de contenidos.
- > La habilitación de espacios de encuentros virtuales sincrónicos con niños y niñas; para la presentación de situaciones lúdicas y/o propuestas didácticas, el desarrollo de las puestas en común identificando las distintas estrategias de resolución, alcanzando pequeños acuerdos entre todos.
- > Selección y priorización de los contenidos.

Después del Ateneo... Construyendo desde el colectivo docente: Líneas de acción y/o propuestas de una Educación Bimodal.

Una vez finalizado el Ateneo, luego de reflexionar y debatir, las docentes en pequeños grupos diseñaron y presentaron posibles líneas de acción para esta nueva enseñanza bimodal.

Diciembre del 2020 era una incertidumbre para todos los equipos docentes, pensar en este modo de enseñanza e imaginar el “volver al Jardín”. Sin lugar a dudas, sabíamos que no podíamos volver a la presencialidad tal como lo veníamos haciendo, los actores institucionales nos teníamos que adaptar a una nueva “normalidad” en la que se iba trabajar, repensar y organizar en el día a día, mediante instancias de reflexión que permitieran evaluar aquellas situaciones de enseñanza y de aprendizaje, mediante encuentros presenciales seguros, para evitar el mayor número de contagios.

Pensar en una propuesta de educación bimodal era pensar en una nueva modalidad de trabajo; combinando presencialidad y no presencialidad, lo cual requeriría de estrategias sincrónicas y asincrónicas para poder efectuarlo. Se presentaba un gran desafío, ya que la “nueva normalidad” con el virus circulando implicaría que todas las actividades debían ser con cuidados específicos, donde seguramente nos íbamos a encontrar con grupos reducidos de niños y niñas, con tapabocas en sus caras, respetando el distanciamiento en los encuentros, donde todos los momentos del jardín serían modificados y adaptados a esta realidad.

Sin dudas, la presencialidad se transformaría en una etapa de aprendizaje para todos. El Jardín se iba a presentar con nuevos acuerdos de convivencia, horarios, momentos, situaciones que nos posibilitaron otros modos de enseñar, aprender y habitar la institución cuidándonos y cuidando de los Otros.

El Ateneo como espacio de encuentro nos permitió:

- > La reflexión y revisión del año transcurrido de aislamiento, identificando que los espacios de enseñanza y aprendizaje no se dan sólo en la Escuela, sino que cualquier espacio nos puede posibilitar la adquisición de nuevos aprendizajes para los distintos actores que protagonizan esta relación.
- > Las familias abrieron sus casas y allí se reinventaron nuevos espacios de enseñanza y aprendizajes. Las propuestas didácticas que las docentes en su mayoría presentaron consideran dos situaciones: la primera, se pensaron y diseñaron recuperando los intereses y los espacios próximos a niños y niñas creando situaciones que provocan curiosidad y explo-

ración. La segunda, se presentaron mediante situaciones lúdicas abordando distintos contenidos de los diferentes núcleos de aprendizajes, considerando no sólo la posibilidad de enseñanza sino también la posibilidad de juegos y recreación.

En el año complejo 2020 las relaciones sociales y la enseñanza se desarrollaron sólo desde la virtualidad y la no presencialidad. Estas condiciones revalorizan el trabajo colaborativo y en equipo con los colegas, el trabajo en red con las familias y los distintos organismos municipales, provinciales gubernamentales y no gubernamentales buscando garantizar una educación de calidad, igualdad y equidad, para respetar el derecho a la educación de todas las infancias.

Creemos que, al referirnos al docente como un profesional de la enseñanza, se enfatiza el carácter reflexivo de su actividad. Interesa revalorizar la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva. Esto implica volver sobre las situaciones. La reflexión así entendida requiere diálogo, debate, demanda contraste intersubjetivo y plural. En este sentido a continuación se comparten citas de algunas de las docentes que fueron protagonistas del encuentro.

En palabras de las docentes esta experiencia se rescata así:

Patricia: “(...) fue una experiencia sumamente enriquecedora, a pesar de los imprevistos tecnológicos que nos dificultaron compartir los videos que considerábamos un complemento fundamental a nuestro relato. (...) Fue un espacio donde pudimos expresar y escuchar las experiencias de nuestras compañeras, logramos repensar algunas de nuestras prácticas y tomamos como referentes las experiencias de E.S.I y Literatura, pensando en formas o estrategias de abordarlas el siguiente año, con la finalidad de seguir acompañando, aportando y enriqueciendo las trayectorias educativas de los niños/as”.

Vanina: “Destacamos el espacio que nos brindaron a las docentes de Nivel Inicial donde logramos poner la voz al fundamentar nuestras prácticas y vivencias, desde el respeto, intercambio y crecimiento personal”.



Florencia: “Comprendemos que los niños/as son los primeros en ser flexibles ante los cambios y saben adaptarse a circunstancias diversas enseñándonos a los adultos a dejar los miedos atrás y apostar una educación más inclusiva, más cercana y con valores para defender el hábitat: la tierra en donde nos encontramos. (...) La jornada del Ateneo fue una hermosa experiencia y significativa desde el punto de vista pedagógico observando a su vez la forma de abordar el trabajo en equipo siendo enriquecedores estos espacios que permiten conocer las experiencia de otras instituciones, enriquecerse, ver puntos en común y ver otras formas de abordar diferentes situaciones”.

Georgina: “Las prácticas van a estar enfocadas en brindar a los niños/as contenidos prioritarios teniendo en cuenta su entorno, su situación económica, el acompañamiento de las familias, la disponibilidades de equipamientos tecnológicos e internet, utilizando materiales reciclados y poniendo más importancia y participación para el aprendizaje al juego que es el eje central de este período”.

Carolina: “El volver a la presencialidad, nos hará replantear nuestras prácticas en función de la experiencia vivida este año, buscar flexibilizar los espacios, que los niños/as tengan la posibilidad de disfrutar de las clases al aire libre en contacto con la naturaleza, focalizar más en el cuidado del ambiente, y corrernos un poco de lo que estamos acostumbradas, al niño/a en la sala sentado haciendo sobre una hoja o todos mirando a la docente que habla pretendiendo que todos estén atentos escuchando en silencio, el aprendizaje de esta manera es evidente que no sirve, si el niño/a no vivencia o participa de las situaciones solo es tiempo perdido y no significativo”.

Luciana: “Luego del Ateneo y de volver a ver algunos de los videos compartidos por las compañeras docentes... creemos importante que las infancias este año estuvieron en aislamiento y la sociedad en sí, por ello sostuvimos aquellas actividades y/o situaciones lúdicas que nos posibilitan la recreación, el esparcimiento, dónde a nuestro entender la creatividad, imaginación y fantasía serán los pilares fundamentales para sostener las representaciones simbólicas y en cierto modo devolvernos endorfinas para construir el nuevo proyecto educativo.”



Conclusión



Para finalizar, sostenemos que estos espacios son de suma importancia para nuestra formación continua, ya que nos permiten volver sobre nuestras prácticas desde otro lugar. Revalorizar la mirada del otro y del trabajo en equipo, nos permitió elaborar una propuesta pedagógica didáctica para el ciclo lectivo 2021 en ambas instituciones, desde el colectivo docente, destacar las voces de quienes están día a día trabajando con nuestras infancias, superar los desafíos que supone volver a la presencialidad y atender los nuevos retos que nos presenta este nuevo contexto por momentos incierto.

Bibliografía



Achilli, E. (2000). “Investigación y formación docente”. Rosario: Laborde Editor.

Achilli, E. (2008). “Investigación y formación docente”. Rosario: Laborde Editor.

Brailovsky, D. (2020). “Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el jardín”. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Candia, M. (2002). “La organización de situaciones de enseñanza”. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Carlí, S. (1999). “De la familia a la escuela. Infancias, socialización y subjetividad” Buenos Aires: Santillana.

Cornu, L. (2018). “Acerca de los oficios de los posibles. Aportes a una epistemología de la acción”. En Frigerio G. (Comps). Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo. Buenos Aires: Noveduc.

Edelstein, G. (2011). “Formar y formarse en la enseñanza”. Editorial Paidós: Buenos Aires.

Freire, P (1989). “La educación como práctica de la libertad”. Madrid: Siglo XXI.

Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodriguez, C. (2017). “Trabajar en instituciones: los oficios del lazo”. Buenos Aires: Noveduc.

Gentili, P. (2011). "Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente." Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H. (1988). "Los profesores como intelectuales." Editorial Paidós.

Litwin, E. (ed. 2011). "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Buenos Aires: Editorial Paidós.

Malajovich, A. (Comps) (2012). "Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial una mirada latinoamericana". Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Minnicelli, M. (2004). "Infancias públicas. No hay Derecho." Buenos Aires: Noveduc.

Padós Lachalde, M. (2020). "Educar en tiempos de pandemia y desigualdad social." En Revista Novedades Educativas, Diciembre N° 360.

ANA MARÍA SALOMONE

Es Profesora de Educación Preescolar (Escuela Normal Superior "José María Torres" 1994) Se desempeña como Directora de UENI N°25 "Juguemos en el mundo" desde Octubre 2020. Fue ponente en la presentación del Proyecto de ordenanza "Jardines Maternales de la Ciudad de Paraná" en el Honorable Concejo Deliberante (2015). Fue Docente Orientador de la Feria de Ciencias (2017), participó con el grupo de alumnos en la convocatoria EnREDarse (2018). Organizó Seminarios y talleres tales como: "El oficio de ser maestra jardinera, hoy"- de la Escuela de Formación pedagógica y sindical de AGMER (2019) "La ESI en maternal...repensando discursos, espacios y acciones." (2022)."Relatos de experiencias pedagógicas didácticas de Educación Inicial en Contexto de Pandemia... repensando el jardín al que queremos volver"(2020), publicó el artículo "EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: Un derecho de la primera infancia". Repensando discursos, espacios y acciones en el Jardín Maternal (2021). Expositora en el III Congreso Internacional de Infancias Eje: La Formación Docente inicial y continua desde perspectivas críticas y postcríticas, tensionando discursos y prácticas pre pandemia y pos pandemia Mesa N° 1: Ateneo Docente "Relatos de experiencias pedagógicas didácticas de Educación Inicial en Contexto de Pandemia... repensando el jardín al que queremos volver". (2021) Coordinadora

en la exposición de Ruben Dri: "Educar para la libertad", organizado por la agrupación gremial "Paulo Freire" en conmemoración de los 100 años del natalicio de Paulo Freire. (2021) Coordinadora en la exposición de Pablo Imen: "La educación como práctica emancipadora y solidaria", organizado por la agrupación gremial "Paulo Freire" (2021).

ANA LAURA SCHAAB

Es Profesora de Educación Inicial (Escuela "José María Torres", 2000, Paraná) y Licenciada en Gestión de la Educación Inicial (UCU, 2009) Se ha desempeñado como docente a cargo de salas en escuelas de gestión estatal N° 22 "Jorge Newbery" (2004), Escuela N° 40 "Martín de Güemes" (2005), U.E.N.I. N° 6 "Consejito" (2004-2005), U.E.N.I. N° 2 "Del Centenario" (2017-2022); todas de la ciudad de Paraná.



SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS E INNOVADORAS

Me conecto en pandemia: La huerta, aquí en mi tierra

Juliana De la Fuente
Romina Escobar
Silvia Pereyra
Claudia Ponce



Siembra en los niños ideas buenas aunque no las entiendan... Los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón.

María Montessori.



Introducción

Victoria, nuestra ciudad

La ciudad de Victoria está dividida en 5 cuarteles. En la primera fotografía panorámica que presentamos a continuación se puede observar el Quinto Cuartel, fuera del ejido cuadrante de la ciudad, lugar que se destaca por su paisaje y su importante historia de llegada de inmigrantes españoles primero y posteriormente italianos.

Nuestra U.E.N.I. N° 22 "Pequeños Gigantes" está inserta dentro del Quinto Cuartel a una cuadra de la plaza 20 de Septiembre, lugar donde se fundó la ciudad de Victoria.



La Institución se encuentra inserta en un contexto donde se observa mayoría de familias de bajos recursos económicos, pescadores o jornaleros, con un solo sostén, en algunos casos, la mayoría recurre al retiro de bolsones con alimentos que desde la institución se prepara y también retiran de comedores comunitarios. Por ello, se generó este proyecto con la intencionalidad de hacerlo extensivo desde las infancias hacia sus familias, ya que, como sostiene María Montessori (1937):

"El niño observa las cosas apasionadamente. Y es atraído por ellas; pero le atraen más todavía los actos de los adultos; quiere conocerlos y reproducirlos".



La experiencia de la huerta

Esta experiencia comienza con la llegada de los Cuadernillos "Seguimos Educando" (Nivel inicial de 0 a 3 años) N° 3, "Sección Recreo", Seguimos Educando (1). Estos materiales, diseñados por el Ministerio de Educación de la Nación, fueron pensados como apoyatura a la situación inédita de aislamiento por la pandemia COVID 19, que expuso a docentes y familias a educar y a enseñar con edificios cerrados, pero tratando de sostener el vínculo pedagógico, convencidos de que el aprendizaje se da en relación con otros, por lo que fue necesario sostener el aprendizaje desde la virtualidad.

En este material se encontraron propuestas de actividades para desarrollar relacionadas a

huerta, naturaleza y ambiente, lo que nos pareció propicio de ser asociado con el propósito de mejorar los vínculos entre la escuela, la comunidad y el mundo del trabajo.

Llegó la pandemia, eso produjo consecuencias y comportamientos sociales que modificaron el accionar diario. El aislamiento social, preventivo y obligatorio nos condujo a pensar y repensar nuestras prácticas para sostener el diálogo y la vinculación con los niños, niñas y las familias. Tuvimos que repensar acerca de los procesos de enseñanzas y aprendizajes, las estrategias y los recursos, dando lugar a la investigación e indagación para hacer, sostener y contener. De un momento para otro pasamos a quedarnos en casa. Por eso consideramos relevante desarrollar la propuesta para trabajarla en este contexto, junto con las familias y las infancias ofreciendo oportunidades desde sus propias experiencias.

Desde la institución y el colectivo docente se proyectó y trabajó en conjunto para y por estas infancias, es necesario enseñar a cubrir necesidades y aprender que el ser humano tiene la responsabilidad de utilizar los recursos, en este caso por cuidado del ambiente y por cuidado del propio cuerpo.

El proyecto consiste en la construcción de una huerta familiar; se comienza buscando un lugar, luego de la preparación de la tierra y la obtención de las semillas, se las siembra y riega diariamente, dedicando tiempo a la espera del nacimiento de las plantas hasta obtener el cultivo. La huerta es una herramienta muy va-



liosa, que fomenta el respeto por el ambiente, el conocimiento acerca de la sustentabilidad y la posibilidad de disfrutar los alimentos cultivados en familia para un mejor bienestar. Además ayuda a sobrellevar la ausencia de la socialización con sus pares debido al aislamiento, fue una forma de conectarse con la naturaleza a través del juego y el aprendizaje.

Decisiones que guiaron la construcción de este proyecto

Los contenidos trabajados se basaron en los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial, (Resolución N° 150/09 CGE) proponiendo actividades en sus diferentes Ámbitos de Experiencias de Aprendizajes, priorizando el Núcleo de Aprendizaje: Ambiente Natural, vinculando cada actividad también con el Núcleo de Aprendizaje: Social y Tecnológico.

Los cambios culturales existen, tienen que ver con la tecnologización de la vida, que se incrementó en tiempos de pandemia. Las formas de leer y de escribir (en la escuela y en la vida) se han modificado, y se han ampliado considerablemente. En este caso, y para esta experiencia, el recurso tecnológico de celulares nos facilitó percibir el contexto, ubicarnos en el espacio geográfico y rescatar un gran nexo de comunicación entre escuela, familias e infancias a través de imágenes que nos intercambiamos con las familias. Idas y vueltas de imágenes contribuyendo al descubrimiento y a la construcción del conocimiento significativo sostenido y permanente.

“Sabemos que los documentos escritos no se reflejan necesariamente en las prácticas, ni abarcan todas las singularidades institucionales, que suelen existir distancias, imprevistos y hasta contradicciones”. (CGE 2020: 3)



Para ello fue necesario coordinar y priorizar proyectos, contenidos, propuestas, recursos, que nos interpelaron para identificar las intenciones pedagógicas adecuadas a la realidad. En este sentido, adherimos al pensamiento de Laura Pitluk que propone:

“pensar la planificación como un instrumento que permite revitalizar la tarea docente y enriquecer las instituciones” (Pitluk 2016: 13)



Debido al estado de aislamiento, pensamos en lo necesario para la realización de la huerta, siendo el principal objetivo la entrega de semillas a cada una de las familias logrando a través de su acercamiento a la institución retirar los cuadernillos "Contenidos en casa".

Una vez que teníamos todo proyectado e informado a las familias virtualmente comenzamos con el desarrollo de la huerta y comenzamos las actividades, como por ejemplo:

> Indagación de saberes previos sobre ¿qué es una semilla?, ¿qué es una huerta?, ¿qué se necesita para realizarla?



Solicitamos a las familias devoluciones de manera escrita utilizando como recurso el espacio en blanco de los cuadernillos. Se dispusieron diversas experiencias, entre ellas, el dueño de un vivero preparó un audio con las indicaciones necesarias para conseguir la germinación de semillas.



Durante el desarrollo, además, se utilizó como recurso el apoyo de los cuadernos "Seguimos Educando", los cuales plantean actividades relacionadas con la huerta facilitando la transmisión de propuestas, ya que se dificulta la comunicación con algunas familias por no tener en condiciones los teléfonos celulares o también la falta de datos para comunicarse.

Entre las diversas experiencias que compartimos se utilizó como disparador el video "Cómo nace una planta". (HAPPY MOON CDI, 2020)

Los recursos utilizados permitieron la exploración, el descubrimiento y la construcción del conocimiento mediante la aplicación de operaciones matemáticas. Por ejemplo: para las mediciones y cálculos de espacios de la huerta, se necesitó medir y comparar los pasos del grupo de estudiantes con los de las personas adultas, aplicar nociones básicas de tamaño e inicio de conteo sucesivo de elementos.

Las familias también pudieron experimentar el armado de macetas para almácigos, palas para el movimiento de la tierra y regaderas, todo realizado y construido con materiales reutilizables (botellas y bidones), contribuyendo desde este lugar con el cuidado del ambiente.

Pudimos evidenciar contenidos desde el Ámbito de Experiencia de Aprendizaje Comunicación y Expresión, ya que se desarrollaron actividades de Lengua, en la intervención de adivinanzas; se generaron expresiones literarias como, por ejemplo, cuentos y poesías. Se trabajaron y desarrollaron actividades en el Núcleo de Expresión sonora y musical y Expresión Corporal desde la escucha de diferentes canciones, interpretaciones e invitación a expresar con movimientos del cuerpo lo que transmitía la misma. En el núcleo de Expresión Plástica, mediante diversas actividades, se trabajaron contenidos tales como color, forma y textura, utilizando variedad de soportes y materiales relacionados con el ambiente natural de la huerta ejemplo: semillas, hojas, tierra, entre otros. En el Núcleo Educación Física se realizaron actividades de reconocimiento de las direcciones en el espacio a través de experiencias lúdicas, aplicando variadas nociones en la estructuración del mismo. Las experiencias científicas estuvieron presentes rescatando las posibilidades que ofrecen algunas plantas y las múltiples utilidades mediante la observación de los fenómenos en la realidad.

En el Ámbito de experiencias de Aprendizajes Formación Personal y Social, se abordaron los Núcleos de Aprendizaje Identidad, Autonomía y convivencia: donde se dejaron entrever mensajes concientizadores sobre el cuidado necesario del ambiente partiendo de los seres vivos, recordando los cuidados de riegos para su crecimiento. Asimismo, se planteó la realización de preparados de comidas utilizando las verduras cosechadas en la huerta, demostrando así que la misma aporta beneficios a nuestro bienestar: sustentabilidad, salud y alimentos.

Además de incentivar a la investigación de huertas anteriores -revalorizando la historia del lugar- el trabajo en equipo motivó, por ejemplo, la confección de un espantapájaros. En este caso particular, también permitió rescatar el trabajo en cada familia, colaborar manteniendo un compromiso, demostrando responsabilidad sobre el accionar de cada uno y buscando recetas intercambiándose en el grupo de padres utilizando las verduras cosechadas. Pretendemos incentivar, concientizar y reforzar acciones referidas al cuidado de nuestro ambiente, aportando desde nuestro lugar buenas acciones para lograr un mejor bienestar, ayudando a estar en contacto con la naturaleza, ya que no se podía socializar directamente con otros individuos más que en el seno familiar.

Descubrimos que la propuesta de la huerta en la escuela posee un potencial pedagógico para trabajar transversalmente muchos de los contenidos curriculares. Es un lugar donde se posibilita el intercambio de conocimientos y, a la vez, favorece la incorporación de nuevos saberes.

Por este motivo surge la realización de un aula virtual interactiva llamada “En el patio de mi casa”, para que los padres y madres puedan jugar con sus hijos e hijas en el momento que lo deseen. En esta sala virtual se trabajan todos los núcleos y no requiere el uso de datos móviles a veces muy escasos en los contextos en los que se insertan nuestras instituciones y, a la vez, es una forma de agradecimiento a tantas horas de trabajo compartido entre familias, docentes y estudiantes.

Conclusión



“La escuela tiene que estar ajustada a las necesidades del niño” Tonucci Francesco

Pensar y visualizar los alcances de esta propuesta, nos posibilitó considerar como un logro la concreción de la huerta en cada hogar. Pudimos evidenciar, en las actividades presentadas, elementos reflexivos para profundizar nuestras prácticas pedagógicas, que nos permitieron dar lugar a la realización del aula virtual. Pudiendo destacar las prácticas docentes ante la situación única e histórica del año 2020 a través de la virtualidad, ya que

esto permitió trabajos alternativos desde las instituciones educativas que trabajaron en cooperación con las familias.

Al implementar la propuesta se incentivó el interés por aprender, se generó trabajo en equipo y se permitió establecer relaciones entre contexto y conocimiento. La propuesta permitió que los niños y niñas puedan expresar sus ideas, sentimientos e inquietudes en forma natural, a partir de las interacciones que se establecieron con adultos. Se profundizó el disfrute por aprender. Esto se evidenció en los registros fotográficos, audios y videos que las familias presentaron a las docentes, donde se observó a los niños y niñas percibiendo el interés por conocer cuanto lo rodea, el poner en juego su curiosidad.

En cuanto a las familias, consideramos que fueron un apoyo importante en el desarrollo del proyecto, fomentando en ellos el deseo de aprender y valorar de forma positiva el trabajo, revalorizando las huertas sustentables de sus antepasados dejando una huella importante a futuro.

Esta experiencia nos ayudó a visualizar que es necesario trascender los muros de la escuela y olvidar que todo aprendizaje se desarrolla exclusivamente dentro del aula.

Conclusión y agradecimientos

...

Para que este proyecto se realice fue necesario el acompañamiento y trabajo constante de todo un equipo de personas que se brindó en forma conjunta como la directora de la institución Prof. Silvia Mansilla, las docentes que conforman la misma, el acompañamiento y aceptación de parte de la Supervisora del Nivel Inicial Victoria Prof. Mónica Jara y, fundamentalmente, la labor incondicional de todas las familias.

Muchísimas gracias a quienes fueron parte de este proyecto.



Bibliografía

...



Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Inicial. Dirección de Educación de Gestión

Privada. (2008) "Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial"

Gobierno de Entre Ríos. Consejo General de Educación (2020). Serie de documentos "Contenidos en casa "

Mancusso, M y otros (1997). "Las ciencias naturales en el Nivel Inicial" Ed. Grupo Naturalito Buenos Aires

Montessori, M. (1937) ."El secreto de la infancia". Ediciones Araluce

Pitluk,L (2020). "La planificación didáctica en el jardín de infantes" Homo Sapiens, Santa Fe 200

Proyectartv (2018). "El Quinto Cuartel de Victoria, dos siglos de arquitectura en pie"
<https://www.youtube.com/watch?v=7OqkfTbsHg>
<https://eavtrucco-ers.infod.edu.ar/sitio/el-5o-cuartel-ceniza-y-humo/>

HAPPY MOON CDI (2020). "Como nace una planta" https://youtu.be/03lw_5acfed3e090.pdf

DE LA FUENTE, JULIANA

Es Profesora de Nivel Inicial. Actualmente trabaja en la U.E.N.I. N°22 "Pequeños Gigantes". Se ha desempeñado como maestra de sala en la Escuela N° 26 "Justo José de Urquiza", N° 27 "Manuel Belgrano", N°1 "Onésimo Leguizamón", en el Jardín Maternal "Retoñitos" y Jardín Maternal "Frutillitas".

ESCOBAR ROMINA

Es Profesora de Nivel Inicial. (2014) Esc. Normal Osvaldo Magnasco

PONCE, CLAUDIA

Es Profesora de Educación Preescolar (1991) Esc. Normal Osvaldo Magnasco, con Postítulo en Especialización docente en Neuroeducación. Está cursando la Diplomatura Superior Universitaria en Educación Sexual Integral . Se ha desempeñado como maestra de sala en U.E.N.I N°17 "Huallitas", Jardín Maternal "Frutillitas", U.E.N.I. "Sagrada Familia" y actualmente en U.E.N.I N°22 "Pequeños Gigantes".

PEREYRA, SILVIA

Es Profesora de Educación Preescolar. (2017) Instituto Teresa de Ávila de la ciudad de Nogoyá. Actualmente, es docente de la Unidad Educativa N° 22 "Pequeños Gigantes". Se ha desempeñado como maestra a cargo de sala en UENI N° 32 "Vaquitas de San Antonio", y en el Jardín Maternal "Estrellitas Cantora".



GALERIA

Trabajos realizados en familia cuidando el ambiente natural y ecológico con conciencia y esfuerzo



■ ■ ■ ■ ■ SOBRE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS E INNOVADORAS

Las tecnologías digitales como recursos para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de pandemia.

Alicia Verónica Sosa

Introducción ■ ■ ■ ■ ■

Uno de los principales desafíos al que nos enfrentamos los docentes durante el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), ocurrido durante 2020, fue mantener el contacto con los estudiantes que asistieron y/o comenzaron a asistir a las instituciones escolares, sea cual fuere el nivel educativo. Se presentaron diferentes situaciones a la hora de la vuelta a la presencialidad: algunos niños y niñas lograron la presencialidad por un corto plazo, recurriendo a una adecuación horaria, pero también se presentaron dificultades con algunos estudiantes que no lograron volver a la presencialidad, lo que llevó a implementar programas nacionales y provinciales para que puedan re vincularse con las instituciones educativas. En lo que seguramente coincidimos, es que nadie nos preparó para transitar estas situaciones tan inesperadas e insólitas. ¡La conexión! o ¿la desconexión?, una realidad que continúa siendo parte de la reflexión de lo que nos dejó el año 2020.

Si consultáramos a docentes sobre su relación con la tecnología y cómo ésta impactó en el desarrollo de las trayectorias escolares de los estudiantes, seguramente tendríamos infinidad de respuestas, como infinidad de experiencias vividas, ya que cada estudiante, cada docente, cada contexto, es único y singular; pero sí podemos afirmar que en la mayoría de los casos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) fueron unas de las principales herramientas que posibilitaron el acercamiento entre escuelas, familias y comunidades aún en la distancia.

En relación a esto, el Marco Pedagógico para la Educación Digital de Nivel Inicial de la provincia de Bs. As. afirma:

Asistimos en la actualidad a una revolución tecnológica en la que se producen cambios rápidos y complejos en la forma en la que



vivimos, trabajamos, nos divertimos, nos comunicamos y aprendemos. Frente a este ritmo que a veces puede resultar vertiginoso, el desafío consiste en aprender a adaptarse a estas transformaciones para ser protagonistas y constructores críticos y criteriosos de nuevas realidades y no meros consumidores pasivos de los procesos de innovación. (2016: 13)



“Adaptarse” a los cambios que trae consigo la vorágine tecnológica tan híbrida y cambiante no es tarea sencilla, y lamentablemente no todos estamos dispuestos a lograr esas adaptaciones, que suponen no sólo tiempo, sino también compromiso y que no dejan de lado el temor al cambio, al error, a la incertidumbre. Pesan en los pensamientos las ideas del “No puedo”, “Esto no es para mí”, “Esto me supera”, “La tecnología es para jóvenes que son nativos digitales”, y se remarcan en comillas porque resuenan en las cabezas esos comentarios lejanos que son la principal barrera para los cambios.

Afortunadamente, la tecnología actuó como una aliada, en la mayoría de los casos, porque abrió un abanico de posibilidades, desde los programas de edición en las computadoras, hasta las aplicaciones de uso gratuito y las plataformas on line, que no solo permitieron mantener contacto con los grupos de estudiantes a través de llamadas o mensajes, sino que también se podían lograr conferencias, disertaciones, confeccionar aulas virtuales, videos interactivos, videos, filmaciones, grabaciones de voz, entre otras; una oferta tan amplia y variada que mejora y se perfecciona día a día, teniendo en cuenta las necesidades de sus usuarios.

¿Nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender en la cultura digital?

Durante el año escolar 2020, las herramientas digitales tuvieron un auge inusitado, se convirtieron en la fuente por excelencia de comunicación, acceso a la información y modo de vinculación. La escuela no puede ni debe quedar aislada en este proceso. Situación que se tornó evidente durante la pandemia del virus SARS 19 - Covid; en donde las instituciones educativas fueron unas de las primeras que tuvieron que reconfigurarse para poder dar continuidad a la trayectoria escolar de cada estudiante.

Salina Ibañez, expresa:

"Estamos ante una oportunidad para el rediseño radical de la enseñanza y la reinención de la carrera docente: Quienes se harán cargo de nuestra sociedad están entrando ya en la educación infantil; los nuevos docentes provienen ya de generaciones digitales. Superar una enseñanza preferentemente transmisiva requiere, tanto la transformación de un profesorado que tendrá que incorporar competencia digital docente, motivación y creatividad; como proyectos educativos colectivos innovadores que avancen hacia nuevas formas de enseñar, aprender, evaluar y vivir la educación." (2020: 20)



Situándonos en la utopía, aún lejana, en donde todos tienen acceso a las tecnologías de la comunicación y la información; hasta el docente con poco conocimiento y/o manejo de estas herramientas puede lograr el propósito principal, que es, brindar a sus estudiantes diferentes propuestas creativas e innovadoras que propicien el encuentro con los contenidos que deseamos trabajar.

El foco siempre está situado en la intencionalidad que impregna al equipo docente en su accionar cotidiano. Nunca queda de lado, y es el elemento fundamental; lo que da un giro al proceso es la herramienta predominante: "las tecnologías", que lograrían ponernos en contacto aún sin contactos físicos, tan necesarios en algunos niveles educativos como el inicial, en donde el trabajo con material concreto y el contacto estrecho son de suma importancia. Exploración, observación, evaluación, términos que se fueron desdibujando para dar lugar a evidencias enviadas por las familias: fotos, videos, audios, como lo menciona Balmaceda:

"...la escuela desde su dimensión simbólica nunca cerró. Ahora el comedor, la cocina, la habitación, el patio, el balcón, cualquier parte de la casa se ha convertido en ese espacio y tiempo particular para estudiar, enseñar y aprender... Si bien hay un corrimiento de las prácticas institucionalizadas de lo escolar, aparecen nuevas prácticas



instituyentes que irrumpen las lógicas de funcionamiento construcción de vínculos pedagógicos de la escuela en sus diferentes niveles". (2020: 60)



Las tecnologías llegaron para quedarse, para enriquecer, para producir, crear, innovar, quizás por estas razones, es que aún se tiene cierta resistencia a su inclusión dentro de las salas, el temor a lo desconocido o a la sobreexposición. Estas tecnologías ponen al alcance una infinidad de herramientas que aún están ahí, facilitando cada vez más su uso, su forma de compartirla, reduciendo los espacios que ocupa en las memorias, para que cada docente que aún considera que "esto no es para mí", se anime a descargarlas, explorarlas, descubrirlas, investigarlas y reinventarlas.

Conclusión



Es necesaria la puesta en valor del uso de las tecnologías en las instituciones educativas, porque como se mencionó al inicio de este artículo, los equipos docentes, somos los responsables de impregnar estas nuevas formas de comunicarnos, conocer y vincularnos, con intencionalidad pedagógica, para que se convierta en una herramienta que propicie al conocimiento, a la exploración, a la experimentación, a la creación.

**¿Y vos...
cuándo te vas a animar?**

Bibliografía



Abrate, L. (2020). [et al.] ; compilado por Lucía Beltramino. "Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19" 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

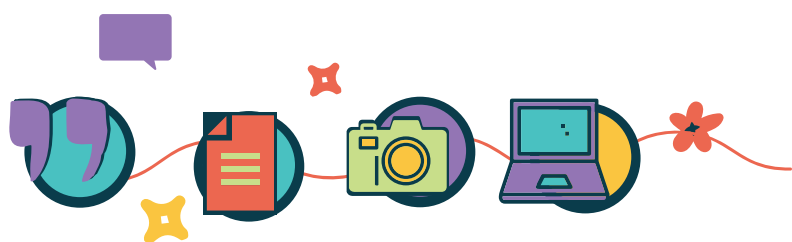
Balmaceda, J. (2020). "¿Enseñar y Aprender en tiempos de pandemia?" Libro digital, PDF.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires - Ministerio de Educación Gerencia Operativa Tecnología e Innovación Educativa. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. (2016). "Marco Pedagógico para la Educación Digital de Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires." © Revista In-

Salinas Ibañez, J. (2020). "Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos". Revista Innovaciones Educativas.

 ALICIA VERÓNICA SOSA

Es Profesora de Educación Inicial con Especialización Docente de Nivel Superior en Jardín Maternal (2006). Actualmente se desempeña en el CDI "Gotitas de Miel" (2011, 2017-2022). Se ha desempeñado en jardines maternos privados particulares, Jardín "Rinconcito de Amor" (2012- 2013), UENI N° 15 "Mi Mundo de Juguetes" (2014), Escuela N° 29 "Gobernador Etchevehere" y Jardín "Los Gatitos Traviesos".





CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos