



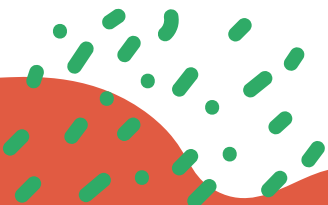
Centro de  
Desarrollo Infantil (CDI)  
para la primera infancia


PROYECTO DE EDUCACIÓN Y CUIDADO



# ÍNDICE

<b>Presentación</b> .....	<b>4</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
<b>Los CDI como política pública de promoción y protección de derechos del Municipio de Almirante Brown</b> .....	<b>7</b>
<b>Ejes y perspectivas desde las que se planifica la direccionalidad de la política pública municipal para la primera infancia</b> .....	<b>8</b>
<b>Organización de los Centros de Desarrollo Infantil en el Municipio de Almirante Brown</b> .....	<b>10</b>
Recursos Humanos.....	<b>10</b>
Requisitos, que deben tener las educadoras y/o referentes para trabajar en los CDI.....	<b>12</b>
Roles y funciones del equipo de acompañamiento centralizado.....	<b>13</b>
Ingreso de los niños y las niñas a los CDI.....	<b>14</b>
<b>Acerca de los cuidados y los aprendizajes en los primeros años de vida</b> .....	<b>15</b>
La educación inicial desde el enfoque de la educación permanente.....	<b>15</b>
¿De qué hablamos entonces cuando nos referimos a la educación y a los cuidados?.....	<b>17</b>
¿Cómo se aprende y se enseña en la primera infancia?.....	<b>19</b>
¿Qué acciones realizan las niñeces para aprender?.....	<b>20</b>
¿Cómo se enseña en las instituciones en la primera infancia?.....	<b>23</b>
<i>Enseñar con expresiones mutuas de afecto</i> .....	<b>25</b>
<i>Enseñar a través de la disposición y el sostén corporal</i> .....	<b>25</b>
<i>Enseñar realizando acciones conjuntas con los niños y las niñas</i> .....	<b>25</b>
<i>Enseñar organizando el espacio y seleccionando materiales</i> .....	<b>26</b>
<i>Enseñar verbalizando acciones y percepciones</i> .....	<b>26</b>
<i>Enseñar a través de la observación</i> .....	<b>27</b>
<i>Enseñar a través de momentos individuales, de pequeño grupo o grupo total</i> .....	<b>28</b>
<i>Enseñar ofreciendo propuestas simultáneas</i> .....	<b>29</b>





Posibles sectores para organizar la educación y los cuidados.....	29
<i>Dramatización</i> .....	29
<i>Construcción</i> .....	32
<i>Movimiento</i> .....	35
<i>Exploración</i> .....	36
<i>Lenguajes expresivos</i> .....	39
<i>Juegos tranquilos</i> .....	43
¿Cómo organizar y distribuir los sectores de educación y cuidado?.....	43
<b>La planificación de las propuestas de educación y cuidado</b> .....	<b>45</b>
<b>Registro y documentación de los procesos de las niñas</b> .....	<b>54</b>
Un texto narrativo sobre las niñas para las familias.....	57
Aspectos del desarrollo a tener en cuenta para los registros.....	59
<b>Encuentros con las familias</b> .....	<b>61</b>
<b>El período de inicio</b> .....	<b>64</b>
<b>Las perspectivas de niñez que orientan la planificación de los cuidados y la educación</b> .....	<b>66</b>
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>68</b>





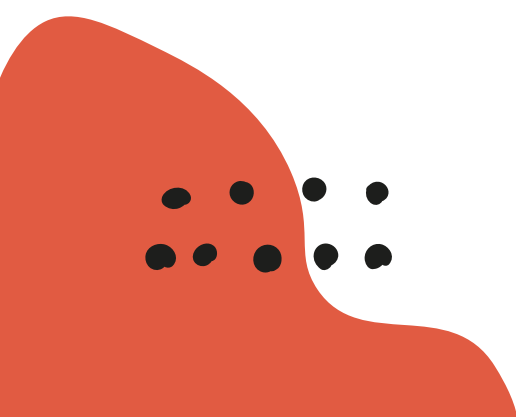
## PRESENTACIÓN

Desde el Municipio de Almirante Brown hemos elaborado este material para acompañar, fortalecer y pluralizar las tareas de educación y cuidado de los equipos que conforman los Centros de Desarrollo Infantil.

Sabemos que el trabajo con la primera infancia no es sencillo, y que requiere mucho tiempo, conocimientos y escucha de las niñas, sus familias y la comunidad. Así a lo largo de estas páginas, intentamos reflejar cómo pensamos a los bebés, las bebés, niños y niñas, y cuáles serían los mejores modos de dar curso a dichas perspectivas.

Nos interesa que este proyecto educativo sea una herramienta de trabajo que les permita a los y las educadoras, planificar y recrear colectivamente, una propuesta de educación y cuidado barrial, que contribuya a promoción y protección de derechos de las niñas, sus familias y la comunidad.

Les compartimos este insumo, no como receta, sino como hoja de ruta que nos dirija hacia un norte en que los derechos humanos desde la cuna se vivan en nuestros Centros de Desarrollo Infantil.





## INTRODUCCIÓN

La adhesión de la Argentina a la CDN (Convención de los Derechos del Niño) en 1990 y su rango constitucional definido en 1994, propiciaron la creación de nuevos marcos legislativos y también la construcción de procesos discursivos, instituciones y prácticas que, de manera acelerada, introdujeron a nivel territorial el enfoque de “la protección integral de derechos”<sup>1</sup> (Fonseca, C. y Schuch, P., 2009). Esta conceptualización de la niñez llevó a que, desde los Estados nacional, provincial y municipal, se desplegaran una serie de legislaciones y políticas públicas tendientes a dar curso a la nueva normativa. Así en el año 2005, en nuestro país, se sancionaron la Ley Nacional 26.061 y la Ley Provincial 13.298, en las que se establecieron cómo sería la estructura y funcionamiento del sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, que derogaba la Ley de Patronato de Menores (10.903/1919)<sup>2</sup>.

De acuerdo al artículo N° 32 de la Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (26.061):

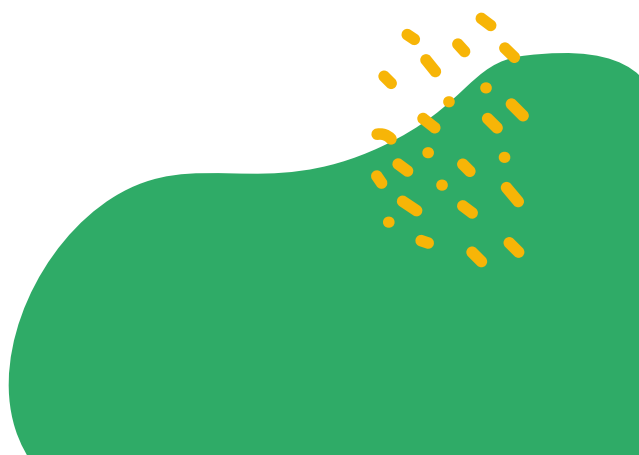
El Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, demás tratados de derechos humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional. La Política de Protección Integral de Derechos de las niñas, niños y adolescentes debe ser implementada mediante una concertación articulada de acciones de la Nación, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los Municipios.

---

<sup>1</sup>Las comillas indican que esas palabras son términos acuñados por autores u organismos.

<sup>2</sup>A partir de su sanción, los jueces de los tribunales criminales o correccionales de la Capital Federal, las provincias y los Territorios Nacionales quedaron habilitados para suspender o quitar la patria potestad a los padres de los menores de 18 años cuando hubieran sido condenados por delitos graves o por delitos contra sus hijos, o si habían sufrido diversas. (...) Los niños separados de sus padres o abandonados por éstos quedarían bajo la tutela estatal, ejercida por los mencionados jueces y por los funcionarios del Ministerio Público de Menores -encabezado por los defensores de menores-, pudiendo ser entregados “a una persona honesta, pariente o no, o a un establecimiento de beneficencia, privado o público, o a un reformatorio público de menores” (Zapiola, 2010, pp.3-4).

En el año 2007 se sancionó la Ley 26.233 que tenía como objeto la promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI). De acuerdo a la misma, en su artículo N° 2 se define que dichas instituciones son "espacios de atención integral de niños y niñas de hasta CUATRO (4) años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas". En los años consecutivos, en diversos puntos del país desde la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF) del entonces Ministerio de Desarrollo Social de la Nación se crearon los CDI para dar respuestas integrales al cuidado y educación de las niñas.





## LOS CDI COMO POLÍTICA PÚBLICA DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE DERECHOS DEL MUNICIPIO DE ALMIRANTE BROWN

Los Centros de Desarrollo Infantil en el Municipio de Almirante Brown son instituciones públicas y gratuitas, que en articulación con las familias, organismos del Estado, y el conjunto de la sociedad, **promueven la crianza y el cuidado colectivo de los niños y las niñas, durante los primeros cuatro años de vida.**

Asumir el trabajo con la primera infancia como **política pública de cuidado** supone que el Estado municipal, planifica, articula y desarrolla líneas de intervención centradas en la **promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes (SPPNNyA)** y en el acompañamiento y fortalecimiento de todas las personas que participan en los procesos de crianza. De acuerdo al "principio de efectividad" (Art. 29, Ley 26.061) el Estado municipal, con aportes del Estado nacional y provincial, adoptará medidas administrativas, legislativas, económicas y judiciales que contribuyan a la efectivización del SPPNNyA y promueva redes intersectoriales locales, que de manera corresponsable, dialoguen con las instituciones y dispositivos existentes en municipio:

Casa de la Niñez	Centros de Desarrollo Infantil	Casa TEA (salud mental)
Unidad de Fortalecimiento Familiar	Centro Integradores Comunitarios	Unidades de Desarrollo Infantil
Jardines Comunitarios	Delegaciones Municipales (servicios descentralizados de orientación y atención)	Unidades de Desarrollo Infantil



## EJES Y PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE SE PLANIFICA LA DIRECCIONALIDAD DE LA POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL PARA LA PRIMERA INFANCIA

**La niñez** es comprendida como una construcción social. Si bien se reconoce el carácter natural (biológico), el mismo se encuentra integrado en un contexto social y cultural, atravesada por clivajes de género, de clase, etarios y étnicos, que permiten visibilizar la diversidad de experiencias y la compleja y desigual trama de relaciones que la constituyen. Respecto a los **bebés y las bebas**, cuyo rasgo central, en relación a otras etapas de la niñez, sería la mayor dependencia de terceros para satisfacer todas sus necesidades, se destaca un “enfoque vivencial” desde el que se intenta “comprender cómo las personas y sus entornos sociales despliegan sus estrategias de vida, en la cual las y los bebés son considerados actores sociales “en el tiempo presente” (De Grande y Remorini, 2019. p,12).

Desde **la perspectiva de derechos**, todos los bebés, las bebas, los niños y las niñas son percibidas como sujetos con potestades, las cuales serán promovidas y protegidas por y entre diversas instituciones, adultos y adultas. Sin desconocer la complejidad y diversidad social en las que crecen y se crían las niñeces, se intentará resguardar su “interés superior”, que de acuerdo al artículo N° 3 implica la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías establecidas en la Ley 26.061.

Desde la perspectiva de género, de acuerdo a la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (26.485/2020), la Ley 26061 y Ley de los Mil Días (27.611/2020), se valoran las prácticas de cuidado y crianza que mayormente efectúan las mujeres y se promueve que en todos los hogares donde habiten las niñeces, gocen del derecho a una vida libre de violencia ocasionado por causas de género. En este marco, **la crianza** es percibida como un proceso sociocultural, históricamente situado, atravesada por las desigualdades de género y de clase, que nuclea a todas las acciones y prácticas que realizan las personas.

En los procesos de crianza, se llevan a cabo **los cuidados**, los cuales integran prácticas, relaciones, saberes, tradiciones, que diferentes personas – dentro y fuera de las familias – desarrollan para sostener la vida de las niñeces. Particularmente, el cuidado de la niñez es percibido como una tarea compleja, altamente feminizada y no remunerada. Como indican Faur, Esquivel y Jelin (2012) **la organización social y políticas de los cuidados** en las

sociedades capitalistas permiten observar las constantes desigualdades de género. Diversos estudios muestran que en Latinoamérica, es imposible pensar en un único "régimen de cuidado" (Sainsbury, 1996) o en un "diamante del cuidado" (Razavi, 2007) en el que, familia, Estado, comunidad y mercado, se articulan de modo estable y complementario; por el contrario, se observa un régimen híbrido con políticas públicas y servicios segmentados por clases sociales. Al respecto, se reconocen "redes de cuidado" Pérez Orozco (2007) entendidas como lazos y nodos simultáneos y no lineales, en los que se conjugan diversos actores, escenarios e instituciones.

# ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL EN EL MUNICIPIO DE ALMIRANTE BROWN

En el artículo N° 4 de la Ley 26.233, se definen los principios rectores que deben orientar el trabajo en los CDI: a) Integralidad de los abordajes; b) Atención de cada niña y niño en su singularidad e identidad; c) Estimulación temprana a fin de optimizar su desarrollo integral; d) Igualdad de oportunidad y trato; e) Socialización e integración con las familias y los diferentes actores del nivel local; f) Respeto a la diversidad cultural y territorial; g) Desarrollo de hábitos de solidaridad y cooperación para la convivencia en una sociedad democrática; h) Respeto de los derechos de niños y niñas con necesidades especiales, promoviendo su integración.

En función de dicho marco, se define una estructura preliminar, para la organización de los CDI de Almirante Brown<sup>3</sup>.

## Recursos humanos

Cada CDI cuenta con una **referente, cuidadoras y personas encargadas de la limpieza**<sup>4</sup>. Si bien cada una de las personas tienen tareas específicas se considera que todos y todas son educadoras, en tanto los niños y las niñas de los CDI son de la institución, y que las tareas de educación y cuidado no son dissociables.

### La o el referente es la persona que:

- Coordina el trabajo pedagógico y de articulación con las familias entre el grupo de educadoras.
- Ofrece sugerencias a las educadoras sobre las planificaciones, el trabajo con las familias, u otros temas.
- Orienta a las familias en situaciones complejas, fórmula entrevistas, ofrece información actualizada, acompaña en la gestión de tramitación y/o gestión de turnos.

---

<sup>3</sup>Debido al incipiente comienzo de los proyectos algunas de las estructuras e identidades se encuentran en construcción y sujetas a modificación.

<sup>4</sup>Si bien no se descarta que en los CDI puedan incluirse personas del género masculino, vamos a utilizar el femenino porque en su mayoría las personas que trabajan son mujeres.


- Establece las articulaciones con otros agentes del municipio y de la provincia – salud, salud mental, género, servicio local de niñez, discapacidad, y las unidades de fortalecimiento familiar (UFF), atención temprana del desarrollo (ATDI), jardines de infantes, otros.
- Planifica acciones con salud y registro nacional de las personas (RENAPER), para facilitar el cumplimiento del calendario de vacunación y la tramitación de documentación, pensiones y/o asignaciones.
- Establece la relación entre los CDI y el equipo de coordinación y acompañamiento de la Secretaría de Desarrollo Social.
- Participa en los espacios de formación propuestos desde diversos organismos y actores.
- Es responsable del mantenimiento de los espacios y de solicitar asistencia cuando sea necesario.
- En caso que haya niños o niñas en situación de discapacidad que requieran un acompañamiento especial, la o el referente se encargará de gestionar las articulaciones con el Centro de Salud Mental del Municipio (Casa TEA) o de gestionar una vacante en atención temprana del desarrollo (ATDI) del ministerio de educación de la provincia<sup>5</sup>.

### **Las educadoras**

- Efectúan las tareas diarias de educación y cuidado de los niños y las niñas.
- Planifican las tareas de educación y cuidado.
- Realizan informes de seguimiento de los aprendizajes y desarrollos de los niños y las niñas.
- Informan a las/los referentes posibles situaciones de vulneración de derechos y/o dificultades en el desarrollo de los niños y las niñas.

---

<sup>5</sup>Dentro de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en la modalidad de educación especial, existe el servicio de ATDI, el cual está destinado a las prácticas de educación y cuidados de niñeces de 0 a 3 años. Aquellas niñeces que asistan a ATDI ya forman parte del sistema educativo y automáticamente ingresan a la educación inicial de gestión estatal.

- 
- Participan de los espacios de formación que se proponen desde municipio u otros organismos.

### **Los y las trabajadoras de limpieza**

- Se encargan de mantener el orden y cuidado del espacio.
- Solicitan a la referente los materiales e insumos necesarios para sostener el mantenimiento del espacio.
- En caso de observar una situación en donde un niño o niña requiera ayuda, se la debe ofrecer y/o solicitarla al referente y la educadora de sala.

## **Requisitos, que deben tener las educadoras y/o referentes para trabajar en los CDI**

- Para ser educadora de sala, tener entre 18 a 45, y para ser referente tener entre 20 a 55 años.
- Vivir en el barrio en donde se ubica el CDI (preferentemente)
- Realizarse el estudio psicotécnico en la secretaria de salud mental del municipio que acredite las condiciones psicológicas del o la aspirante.
- Realizar una entrevista personal e individual con el equipo de acompañamiento centralizado (excluyente).
- Tener experiencias – laborales y/o personales- de cuidado y/o educación de niños y niñas (preferentemente).
- Tener finalizados los estudios secundarios (excluyente).
- Tener estudios superiores en curso – de temas relacionados a la primera infancia – (preferentemente).
- Participar en las instancias de formación continua que promueve el municipio (excluyente).
- Acordar con el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género que orientan el trabajo de los CDI



## Roles y funciones del equipo de acompañamiento centralizado (EAC)

De acuerdo al inciso a) del artículo N°6 de la Ley 26.233, en los CDI se debe "garantizar la idoneidad del personal a cargo". En este sentido, el EAC, será el encargado de plasmar líneas de formación y acompañamiento específicas, destinadas principalmente a las y los referentes de los CDI. El acompañamiento, es entendido como una instancia de orientación para trabajar con las referentes en la construcción de problemas y abordajes conjuntos (Erausquin, 2018). El EAC:

- Sugiere líneas estratégicas de trabajo de acuerdo a las líneas programáticas de la secretaría de desarrollo social.
- Acompaña la definición, desarrollo e implementación de líneas de trabajo conjuntas con las familias y con las niñeces.
- Articula espacios de formación y reflexión de los CDI con otras áreas municipales, provinciales y nacionales.
- Asesora la planificación de los y las referentes.
- Toman la entrevista de admisión a las aspirantes a al cargo de referente o de cuidadora.
- Gestiona recursos

## Ingreso de los niños y las niñas a los CDI

En el inciso e) del artículo N° 4 de la Ley 26.233 se establece que “ las condiciones de admisibilidad y permanencia que bajo ningún concepto podrán discriminar por origen, nacionalidad, religión, ideología, nivel socio económico, género, sexo o cualquier otra causa”. Como lo indica el inciso g) de la misma reglamentación, se intentará mantener “una relación adecuada entre número de niños y niñas asistentes y la cantidad de personal a su cargo”.

De acuerdo a la normativa, en esta secretaría, consideramos que la “relación es adecuada”, cuando los y las adultas a cargo pueden desarrollar las tareas de educación y cuidado respetando los tiempos, necesidades y corporalidades de los niños y las niñas.

En función de la demanda y para contribuir a la organización social de los cuidados de las familias (Faur, 2014) los niños y las niñas que ingresan al CDI, pueden tener doble matriculación en Unidades de Desarrollo Infantil (UDI), jardines maternos, jardines comunitarios u otros. Sin embargo, en caso de no contar con la suficiente cantidad de vacantes, tienen prioridad de ingreso las niñas:

- Derivadas de los servicios locales de niñez.
- Cuyas madres (o personas que ejercen el cuidado) trabajen, expresen la necesidad de ir en búsqueda de trabajo, se encuentren estudiando, y/o están transitando una situación por violencia de género.
- Estén en una situación de discapacidad permanente o transitoria.
- Cuyos cuidados sean ejercidos por adultos o hermanos/as mayores ante la imposibilidad de que la madre y/o el padre pueda ejercer los cuidados.



## ACERCA DE LOS CUIDADOS Y LOS APRENDIZAJES EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

### La educación inicial desde el enfoque de la educación permanente

Durante mucho tiempo, y todavía sucede, se tendió a disociar las tareas de educación y de cuidado destinadas a la primera infancia. La educación se homologó con las instituciones del sistema educativo (jardines y escuelas) a cargo de docentes con título y el cuidado se asoció con las prácticas que “cualquier persona con pocos conocimientos” (especialmente las mujeres) podían realizar en sus casas, en guarderías, comedores u organizaciones comunitarias. Por lo tanto, se produjo una escisión y jerarquización entre ambas actividades, así como, entre las personas que debían realizarlas.

Distinguir los procesos de escolarización y los de educación (Levinson y Holland, 1985) contribuyó a problematizar las formas en que muchas veces fueron caracterizadas las propuestas de educación inicial comunitarias: “lugares de asistencia”, “comederos”; “experiencias alternativas”; “jardines truchos”, “educación para pobres”; “docentes sin título” las cuales generalmente se denominaron como “educación no formal”.

Sirvent (et al., 2006) advierte que “la educación no formal” suele tener varios significados. En primer lugar, tiende a contraponerse a la rigidez –didáctica/pedagógica– del sistema educativo tradicional. En segundo lugar, se la tiende a describir como una educación empobrecida y destinada exclusivamente a los sectores populares, por no desarrollarse dentro de los límites del sistema educativo.

Con el propósito de reconocer la integralidad del fenómeno educativo e incluir a todos los espacios, relaciones y situaciones que, de forma complementaria, contribuyen a la escolarización de los sujetos, pero que amplían los itinerarios y los sentidos de la educación, Sirvent, (et al., 2006) propone la perspectiva de la “educación permanente”, cuyos principios se asientan en:

La concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales. El reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia; la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo. El reconocimiento de la existencia de múltiples



formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y “más allá de la escuela”. El supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule (p. 6).

La perspectiva de la autora y del campo de la educación popular<sup>6</sup> permite visibilizar el carácter educativo de los CDI. Al respecto, desde el año 2006, desde el Ministerio de Educación, también se reconoce que la educación inicial excede los límites de las escuelas infantiles o los jardines de infantes. De acuerdo al artículo N° 22 de la Ley Nacional de Educación, N° 24.195.

Se crearán en los ámbitos nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mecanismos para la articulación y/o gestión asociada entre los organismos gubernamentales, especialmente con el área responsable de la niñez y familia del Ministerio de Desarrollo Social y con el Ministerio de Salud, a fin de garantizar el cumplimiento de los derechos de los/as niños/ as establecidos en la Ley N° 26.061. Tras el mismo objetivo y en función de las particularidades locales o comunitarias, se implementarán otras estrategias de desarrollo infantil, con la articulación y/o gestión asociada de las áreas gubernamentales de desarrollo social, salud y educación, en el ámbito de la educación no formal, para atender integralmente a los/as niños/as entre los CUARENTA Y CINCO (45) días y los DOS (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales.

En función de la normativa nacional vigente, de acuerdo al artículo N° 23 de la Ley Nacional de Educación, se reconoce que los CDI son instituciones que educan y cuidan a las niñas.

Están comprendidas en la presente ley las instituciones que brinden Educación Inicial: a) De gestión estatal, pertenecientes tanto a los órganos de gobierno de la educación como a otros organismos gubernamentales. b) De gestión privada y/o pertenecientes a organizaciones sin fines de lucro, sociedades civiles, gremios, sindicatos, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones barriales, comunitarias y otros.

---

<sup>6</sup>La educación popular refiere a una línea político pedagógica que se desarrolla en Latinoamérica a principios de la década del 1960, cuyo eje es percibir a la educación como una herramienta que va a contribuir a que los sectores populares accedan a una vida más justa. Uno de sus máximos referentes es Paulo Freire (1921 – 1997). Se sugiere el video Maestros de América Latina de Canal Encuentro. <https://www.youtube.com/watch?v=t-Y8W6Ns90U>

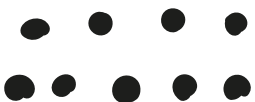


## ¿De qué hablamos entonces cuando nos referimos a la educación y a los cuidados?

Les propongo que miren con detenimiento una foto que ilustra cómo meriendan los niños y las niñas junto a sus educadoras en el CDI. Observen con detenimiento: ¿qué relaciones hay? ¿qué pueden estar aprendiendo los niños y las niñas? ¿cómo se establecen las relaciones? En función de lo que vieron ¿les parece que en los primeros años de vida es posible trazar una frontera que delimite qué instituciones se encargan de las tareas de educación y cuáles de las de cuidado? ¿se puede plantear que en los CDI no se enseña? ¿a través de las prácticas de cuidado no se enseña?



Posiblemente muchas de ustedes estarán respondiendo que no, porque en edades tempranas y especialmente los primeros años de vida, los cuidados son una condición no solo para garantizar la supervivencia, sino para favorecer experiencias que les permiten a los bebés y las bebas constituirse como personas y “apropiarse” (Rockwell, 1995) paulatinamente de las reglas y sentidos que se despliegan en su entorno social y cultural. Según Martiña (2003) cuidar es ofrecer oportunidades y generar experiencias para el desenvolvimiento del otro y no solo acciones tendientes a proteger y preservar la vida.






En los primeros años de vida, la enseñanza es un modo de cuidar y de ofrecer una educación integral, que por medio de los cuidados atiende al desarrollo cognitivo, social, afectivo, cultural. Desde el enfoque de derechos, reconocer que los bebés, las bebas, los niños y las niñas son personas, requiere encontrar maneras de cuidarlos y enseñarles, que contemplen y respeten sus formas de comunicarse, sus cuerpos, sus emociones y sus entornos de crianza.

### **¿Pero estos modos de reconocer a las niñeces fueron siempre iguales?**

En las sociedades contemporáneas, consideramos “natural” que las niñeces tengan derechos y que aquellas prácticas y tratos que atentan sobre su integralidad física y/o psíquica estén penalizados. Sin embargo, como indica Rabello de Castro (2001), la historia de la infancia es “la interpretación de las lentas transformaciones de las costumbres y prácticas socioculturales que acarrearán cambios en la manera de representar la infancia” (p. 21). Por ejemplo, encontramos que era frecuente el fajado del cuerpo; que no existiera una división entre el mundo adulto y de las niñeces, excepto en los primeros años de vida, y que a “modo de juego” los y las adultos tocaban y estimulaban los genitales de los bebés y las bebas.

Según Ariès (1987), el origen de la concepción moderna de la infancia modificó la actitud y los sentimientos de los adultos frente a la niñez, situación que propició la distinción entre las necesidades y los cuidados en la vida adulta e infantil. Del mismo modo, Carli (2012) sostuvo que la modernidad, entre los siglos XVII y XVIII, instaló nuevos tipos de sentimientos y de políticas relacionadas con la niñez, que impactaron en la forma de concebirlos y de tratarlos e introdujeron otras prácticas adultas e institucionales, centradas en los cuidados, la protección, educación y la socialización. A lo largo de esos siglos, se fue construyendo la perspectiva de que los niños y las niñas, como seres “incompletos, inacabados e ingenuos” debían ser cuidados de manera particular en relación a otras etapas del ciclo vital.

Las construcciones modernas de niñez paulatinamente contribuyeron a que se reconozcan a los bebés y a las bebas como niños y niñas y no como pre-niños o pre-niñas (Tebet, y Abramowicz, 2018). Como señala Ariès (1987), recién en el siglo XIX aparecen palabras específicas para distinguir a la primera infancia, cuyo rasgo central, en relación a otras etapas de la niñez, es la dependencia. De Grande y Remorini (2019) destacan que recién entre 1980 y 1990 se desarrollan trabajos académicos orientados desde un “enfoque vivencial”, en los que las y los bebés interesan “en tiempo presente”, perspectiva que se contrapone a los enfoques previos –y aún persistentes– provenientes del campo médico, psicológico y jurídico, centrados en identificar la “naturaleza infantil”, a partir de los “enfoques anticipatorios”:



Estos trabajos se enmarcan en el enfoque anticipatorio (Qvortrup, 2009), donde los bebés aparecen valorados por su potencial desenvolvimiento futuro, y las acciones relevantes pesan en términos de moldear ese porvenir en forma vigorosa. Lo que ocurre en la primera infancia importa por sus consecuencias en las demás etapas del curso vital y en el desarrollo de una sociedad, es decir, en tanto capital humano (De Grande y Remorini, op. cit., p. 10)

## ¿Cómo se aprende y se enseña en la primera infancia?

Como venimos desarrollando hasta hace poco tiempo, se pensaba que la primera infancia por su nivel de dependencia y ausencia de lenguaje, carecía de entendimiento o solo necesitaba cuidado que cubrieran las necesidades biológicas (alimentación, higiene y descanso). Así, era bastante frecuente que en las "guarderías" las niñas fueran obligadas a descansar, y que el resto del tiempo estuvieran sentados en sus carros, en brazos, o dentro de un corralito. También era habitual dejarlas llorar "para que fortalezcan los pulmones", "para que no sean malcriadas", "para que no se acostumbren a demandar la presencia de otro". Pero percibir a los bebés y las niñas como personas con derechos, que pese a la edad, comprendían y significaban lo que sucedía en su entorno y sobre su propio cuerpo, implicó en las instituciones rever cuáles eran los modos de enseñar y de aprender que respetaban la dignidad humana.

Si bien hay muchas y ricas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, consideramos que **la perspectiva sociocultural de Vigotsky**<sup>7</sup> es el enfoque más apropiado en el marco de los CDI porque el autor considera que el desarrollo del conocimiento sucede cuando las personas participan y colaboran, junto a otros adultos, niños y niñas, en cualquiera de las actividades que se realizan en su contexto social y cultural.

Bárbara Rogoff<sup>8</sup> (1993) influenciada por la teoría sociocultural de Vigotsky, investigó cómo las niñas de diferentes culturas aprenden todas las situaciones de la vida cotidiana. Sus trabajos indicaron que en los primeros años de vida, el aprendizaje se centraba en un sistema de acuerdos e implicaciones de actividades culturalmente organizadas, en el cual los recién llegados tienen diversos modos de participación e implicación. A través de la "participación guiada" los y las más experimentadas realizamos "esfuerzos explícitos para guiar el desarrollo de los niños como a la comunicación y las formas implícitas de organización, inmersas en la práctica y actividades de **la vida cotidiana**, que no están directamente orientadas a la instrucción o a la guía" (p. 22).

---

<sup>7</sup>León Vigotsky (1886-1934) fue un psicólogo ruso.

<sup>8</sup>Bárbara Rogoff, (1950) psicóloga estadounidense

Pensemos en un ejemplo referido a la **participación guiada**; en los hogares vemos que niños y niñas observan y colaboran con sus familiares en la elaboración de la comida o participan en actividades religiosas en donde aprenden las ritualidades y formas de comunicación que allí se despliegan. En ocasiones, los aprendizajes se desarrollan porque escuchan y ven lo que sucede, y en otras porque alguien más experimentado le explica determinados procedimientos y a veces le pide que realice algunas acciones al respecto. En ambas situaciones, no solo aprenden los usos, costumbres y comportamientos, sino los sentidos que tienen los alimentos, las celebraciones, para sus familiares o la comunidad de la que forma parte.

Como educadoras es importante conocer en qué experiencias diarias los niños y las niñas participan porque nos da mucha información acerca de qué conocimientos y modos de aprender traen, para recuperarlos y complementarlos. Si por ejemplo, hay muchos niños y niñas que no en sus casas no tiene lugares al aire libre y pasan mucho tiempo en las pantallas, en el CDI podemos ofrecer instancias al aire libre (juegos, huerta, regar plantas, salir a observar el ambiente, etc).

## ¿Qué acciones realizan las niñas para aprender?

Los niños y las niñas, desde que nacen se muestran interesados en conocer e indagar el comportamiento y algunas de las características y propiedades de los objetos y materiales presentes en su entorno. Las maneras de explorarlos, va cambiando a medida que tienen más control sobre su cuerpo (especialmente la cabeza y el torso) y cuando comienzan a desplazarse por sí mismos (gateando o caminando).

Para conocer van a valerse de todos los sentidos (gusto, vista, tacto, oído, olfato) a través de acciones como: chupar, morder, oler, mirar, tocar, raspar, golpear, sacudir, lanzar, apretar, enroscar - desenroscar, señalar, tirar, balbucear, imitar, hacer ecos, saltar, reptar, gritar, poner y sacar etc. Cuando quieren indagar algunos objetos, necesitan combinar varios sentidos y organizar un esquema de acciones. Por ejemplo, le ofrecemos un sonajero o una maraca, primero tendrá que poder sostenerla en sus manos (apretarla) y luego deberá sacudirla en diversas direcciones y con su vista y oído podrá escuchar el sonido del material, acción que la repetirá varias veces porque aprendió que sus acciones sobre el sonajero son las que provocan el ruido.





También aprenden a través de la apreciación y producción de diversas expresiones estéticas y simbólicas. Apreciar es conocer y valorar algunos atributos de una música, obra artística, manifestaciones de la naturaleza - el cielo, el mar, el vuelo de los pájaros, los árboles- a través de los sentidos. Muchas veces la apreciación es acompañada por las palabras, preguntas y comentarios de los y las educadoras que va poniendo palabras y sentidos a lo que las niñas señalan, miran o nos muestran ¿estás mirando los pétalos de las flores amarillas? ¿son suaves las hojas del helecho? Si pasan pájaros, mariposas o hay sonidos de viento o ambiente se pueden hacer comentarios al respecto para apreciar los sonidos.



Como vemos en esta escena en el patio, los niños y las niñas, junto a la educadora, están contemplando los colores, olores y tamaños de las flores y posiblemente la educadora irá describiendo lo que tratan de mostrarnos.


Producir, es elaborar un mensaje a través de uno o más lenguajes expresivos, por ejemplo: contarnos un cuento, hacer una imagen figurativa con masa, con lápices, con bloques, inventar una adivinanza.

Cuando ofrecemos a las niñas ambientes, materiales y situaciones en las que pueden explorar, apreciar, y producir mensajes, realizan muchas acciones mentales, que si bien todavía no las pueden verbalizar, son las que les permiten aprender, resolver conflictos y buscar medios para resolver aquello que desean lograr o comunicar.

Veamos algunas de las acciones que están implicadas en el aprendizaje y que generalmente las vemos a través de esquemas de acción que los niños y las niñas ponen en práctica en las actividades cotidianas del CDI y en las que planificamos con una intencionalidad pedagógica:

- Realizan acciones sobre los objetos o su propio cuerpo
- Comparan
- Formulan preguntas e hipótesis
- Resuelven problemas
- Abstraen algunas propiedades de los objetos
- Relacionan causas y efectos.
- Asocian sus acciones con cambios y permanencias de los objetos o de los espacios.
- Establecen analogías o semejanzas entre personas, situaciones objetos.





Por ejemplo, cuando los niños y niñas son muy pequeños, disfrutan de **apilar** cajas o bloques. Al principio se les tienden a caer con facilidad, porque no saben cómo resolver el problema que vincula peso y altura. Pero cuando se les ofrece reiteradamente ese material, van **comparando** los pesos y los tamaños, y comienzan a **compararlos y anticipar** cómo apilarlos para lograr hacer una torre. Aunque, todavía no pueden expresar con sus palabras cómo lograron sostener la torre (metacognición) nosotras como educadoras podemos ver las acciones y esquemas que pusieron en práctica y cómo fueron variando.

Los aprendizajes difícilmente, suceden de una vez y para siempre. Para que los niños y las niñas puedan apropiarse de las potencialidades de un material deben tener muchas oportunidades de explorarlo y de a poco ir complejizándoselos para que progresen en sus aprendizajes. De acuerdo con Vigotsky, el **conocimiento solo es significativo**, cuando presenta un grado de complejidad, pero no al punto de no poder resolverlo, es decir que no es **ni muy fácil, ni muy difícil**. Sigamos con el ejemplo de los bloques, y veamos cómo se puede problematizar los modos de apilar:

- Variarles los lugares o las alturas, las cuales modifican las posiciones de sus cuerpos y por ende sus producciones (construir en la mesa, en el piso, parados o sentados)
- Variarles el material (peso, volumen, formas, cantidades, texturas, temperatura)
- Incorporarle una consigna (apilamos para hacer una torre más alta que ...; hacemos un edificio muy alto hacemos dos edificios uno alto y otro más bajo)
- Incorporarles materiales simbólicos, por ejemplo, animales de granja y les pedimos que construyan un granero para que vivan los animales o un corral para que los animales duerman cuando hace frío.

## ¿Cómo se enseña en las instituciones en la primera infancia?

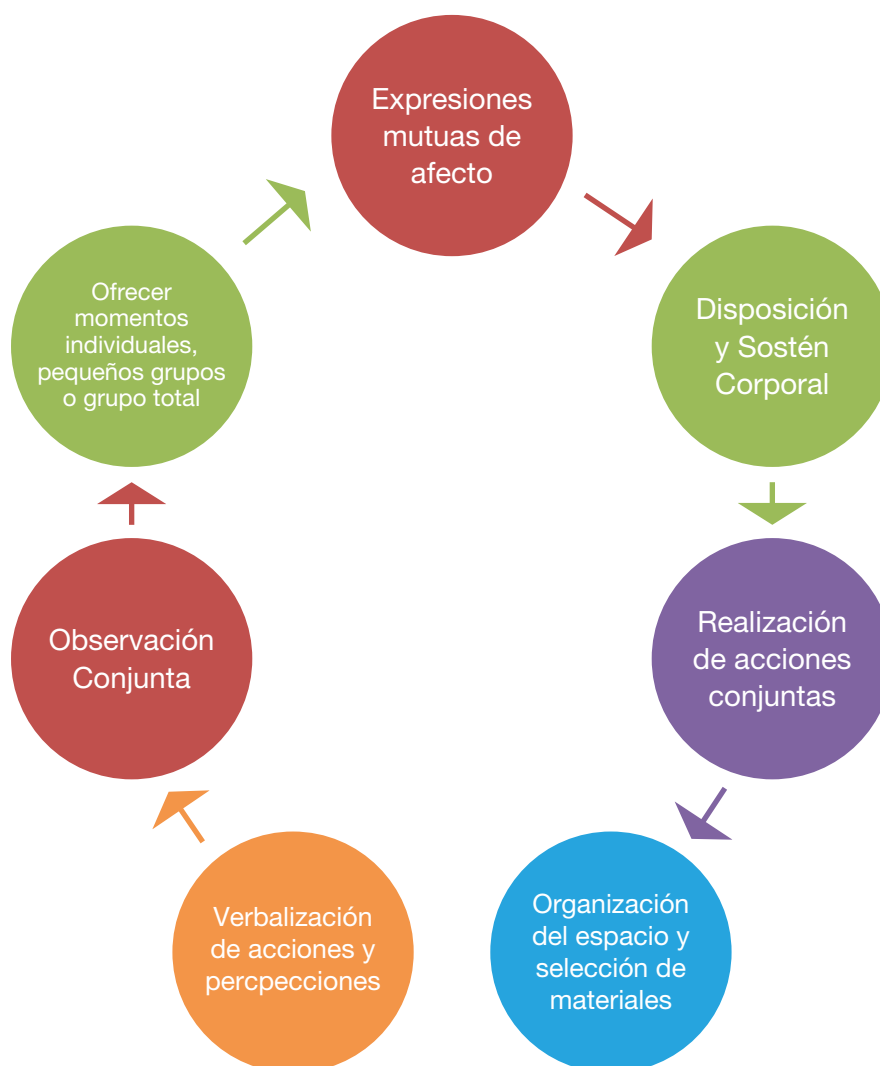
Ya vimos que Rogoff (1993) nos planteó que las niñas aprenden observando, participando y contribuyendo en las actividades cotidianas de su grupo familiar y entorno próximo. Según Marotta (2008) la enseñanza y los aprendizajes en las instituciones de educación temprana, fortalecen y enriquecen los procesos de cuidado, educación y crianza que se despliegan en la vida cotidiana.

Soto y Violante (2005), dos referentes de la educación inicial de nuestro país, consideran que **enseñar** en las instituciones en edades temprana es:



Comprenderlo, es escucharlo, mirarlo, acompañarlo, y acunarlo, haciéndole sentir que el entorno es un lugar para ser transitado a partir de la confianza en sus posibilidades. Es estar allí para él, para orientarlo y acompañarlo en sus iniciativas y descubrimientos, en sus exploraciones, en sus juegos, en sus posibilidades para expresarse y crear formas singulares de ser y estar en el mundo. En este sentido, enseñar a niños pequeños no significa reproducir formas escolarizadas ni asistenciales; sino habilitar formas particulares, semejantes a aquellas que desarrolla la cultura hogareña, pero re-contextualizadas a la vida de las instituciones y a la variedad de formas de organización que estas presentan (p.10).

Desde esta perspectiva, enseñar implica desarrollar ciertas estrategias y apoyos que, en tanto estructuras de sostén, hacen posible la construcción de aprendizajes.



### ● Enseñar con expresiones mutuas de afecto

Para lograr que los bebés, bebas, niños y niñas, puedan separarse de sus afectos y se queden en el CDI, deben construir confianza y afecto con todas las personas que habitan la institución. A través de las interacciones diarias, los y las educadoras, van conociendo la singularidad de cada niño y niña, lo que les facilita y les permite responder a las necesidades y deseos particulares y definir cómo y cuándo intervenir.

Las actividades cotidianas de cuidado - alimentación, higiene, descanso, juego - son escenarios fértiles para que se construya y consolide el lazo entre la educadora y el niño/a, el cual es fundamental para que paulatinamente, niños y niñas, desarrollen un marco de autonomía necesario para el aprendizaje.

### ● Enseñar a través de la disposición y el sostén corporal

Los grupos de maternal, a diferencia de los de infantes, se conforman de manera reducida y suelen estar a cargo de dos o más educadoras para que puedan estar disponibles corporalmente a las necesidades y demandas de las niñas. En las situaciones de cuidado y en las de juego, estar presente, implica observarlos y escucharlos, para identificar qué apoyos podemos suministrarles. Así, mirarlos a los ojos, sentarnos a su altura, ayudarlos a resolver impedimentos en los juegos, cantarles y/o acunarlos para que se duerman son maneras enseñarles a confiar y a pedir ayuda.

### ● Enseñar realizando acciones conjuntas con los niños y las niñas

Siguiendo la perspectiva de Rogoff (1993) el o la educadora guía la participación de los niños y las niñas realizando acciones conjuntas, muestra cómo hacerlas, y también promueve acciones. Este hacer en conjunto permite a las y los pequeños imitar y luego recrear a su manera lo que hizo el o la educadora. Por ejemplo, los y las adultas nombran las palabras de aquellas cosas o gestos que los niños y las niñas nos indican, sostiene materiales, ofrece ayuda para realizar acciones motoras que todavía no se animan a realizar solas, establece algunas preguntas, y muestra cómo se hacen algunas cosas – saltar, mezclar la masa, cómo se puede pasar por un túnel o por aros, etc.



## ● Enseñar organizando el espacio y seleccionando materiales

Desde el enfoque sociocultural, venimos afirmando que en la primera infancia se “aprehende” el mundo y su funcionamiento, cuando hay experiencias que propician la participación y la realización de tareas junto a otras personas. A través de sus acciones (morder, golpear, sacudir, caminar, mezclar, abrir, cerrar, chupar, gatear, aparentar, entre otras) las niñas conocen las propiedades de los objetos, su semejanzas y diferencias, la relación del cuerpo con el espacio, qué medios va a utilizar para lograr aquello que quiere lograr. Así el espacio, los materiales, su cantidad, disposición y accesibilidad, serán variables centrales para organizar la enseñanza.

Supongamos que una niña se moviliza gateando, y quiere desplazarse hacia una zona del SUM en donde hay xilofones. Para facilitar su desarrollo motor, es importante que el piso esté liberado y que los instrumentos se encuentren ubicados en el suelo y haya una cantidad suficiente para que pueda explorarlos y ejecutar algunos sonidos.

## ● Enseñar verbalizando acciones y percepciones

Los niños y las niñas más pequeñas pueden comunicarse, aunque todavía no han desarrollado el lenguaje. Por eso las palabras de los y las educadoras, se constituyen en una herramienta para la enseñanza ya que, a través de ella se explica, describe, pregunta, y se muestra el entorno dando sentido y nombre a los objetos y a las situaciones. El hablar del adulto orienta, anticipa, y permite que los niños y las niñas comprendan algunas acciones sobre sí mismo y sobre otros.

Podemos ilustrarlo con el momento del cambiado del pañal. Mientras el/la educadora desviste al o la niña, le anticipa la acción, la cuenta que posiblemente el algodón esté frío, y los motivos por los cuales se necesitó el aseo. Así, ponerle palabras a una situación íntima es una manera de enseñarle a través de una práctica de cuidado el respeto por su propio cuerpo. Otro posibilidad, puede ser cuando un niño o niña está explorando un libro y nos señala o balbucea algo, la educadora puede acompañar diciendo, me estás mostrando ..., parece que te gusta o interesa ..., también puede ir leyendo el contenido escrito de aquello que nos muestra o a veces agregarle información “ me estás mostrando los monos, sabían que viven en ... y comen ....”.



## ● Enseñar a través de la observación

El hablar es conveniente alternarlo con momentos de observación, silencio y escucha, para favorecer y respetar los tiempos de exploración y de juego que despliegan las niñas. Si el espacio y los materiales permiten un margen de autonomía, el o la adulta, podrán estar atenta y disponible para poner en palabras aquello que nos muestran a través de su lenguaje corporal y sus emociones. En ocasiones, tenemos que prestar una mayor atención a aquellos niños o niñas que no se comunican por medio de ningún lenguaje. La observación atenta es una forma virtuosa de enseñar, que favorece la toma de decisiones y de la demanda de las niñas.



Como vemos en esta imagen, seguramente las educadoras dispusieron el tobogán para que el niño suba y se tire de él, sin embargo, él decidió usarlo como rampa para que sus autos se desplacen. Permitir que las niñas cambien y prueben diversos usos de aquello que planificamos, favorece el aprendizaje activo y el desarrollo progresivo de la autonomía, y nos acerca a las hipótesis, conocimientos y asociaciones que van desarrollando. Las acciones de este niño nos muestran que sabe que el auto se va mover hacia abajo con determinada velocidad porque hay un plano inclinado.





## ● Enseñar a través de momentos individuales, de pequeño grupo o grupo total

Organizar la enseñanza y los cuidados con criterios diferentes a los escolares es una tarea desafiante. Desde fines del siglo XIX, con la creación de los sistemas educativos nacionales, se estableció que en la escuela se aprende el mismo contenido, por grupos de edades homogéneas, y al mismo tiempo. Esta forma de enseñar se centraba en la figura central de una maestra, quién era la encargada de transmitir el conocimiento y los estudiantes de asimilarlo.

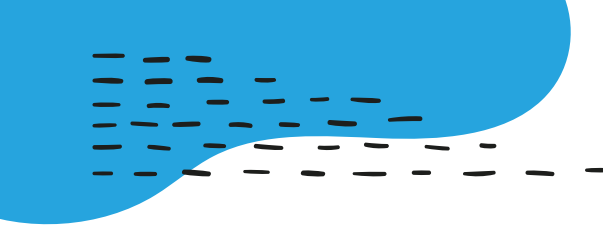
Hasta mediados de 1980, en el sistema educativo, se llamaba "salas puras" a las que estaban conformadas por niños de la misma edad y las "salas impuras" (actualmente se denominan "multiedad") a la que mezclaban niños de diferentes edades.

Pero como venimos sosteniendo, desde el enfoque sociocultural los aprendizajes se dan en los procesos de participación, en las que los bebés y las bebas son sujetos de acción, capaces de "apropiarse del conocimiento" (Rockwell, 2006) a través de las diversas actividades y relaciones que ponen en juego. Este enfoque, lleva a pensar cómo durante la jornada en los CDI, ofrecemos momentos en los que se combinen los tiempos institucionales, los grupales y los individuales ¿cómo hacemos si algunos niños o niñas necesitan descansar? ¿es posible conciliar las necesidades de todo el grupo?

Varias experiencias de educación y cuidado muestran que a medida que los niños y las niñas van creciendo y se van reconociendo con los demás se pueden realizar algunas actividades en grupo total, tal como: comer juntos, cantar, escuchar cuentos, ver obras de títeres, explorar libros.

Desde el enfoque de derechos, es fundamental, organizar la enseñanza y los cuidados, de tal forma de respetar los diferentes ritmos, tiempos y necesidades, sin forzar propuestas que exijan que los niños y las niñas deban quedarse quietos y en silencio mirando lo que hace la educadora. Aunque la historia de la infancia ha penalizado el maltrato hacia las niñas, todavía persisten maneras sutiles (que en apariencia no son violentas) de "normalizar", "poner orden"; "dominar al grupo", tan solo citamos algunas escenas para ilustrar: obligarlos a cantar canciones para que hagan silencio; pedirles que dejen las manos atrás hasta que todos los platos estén servidos; hacer trenes o filas para moverse en lugares que son seguros; amenazarlos con contarles a sus familiares; dar premios cuando hace algo que nos gusta; decirles que "son bebés" cuando muestran alguna emoción que nos resulta desagradable; no darles una propuesta cuando no participan del grupo total y le decimos a sus pares que "no lo miren o no lo escuchen".





Si bien a medida que los niños y las niñas crecen, hay propuestas que requieren que la educadora transmita información, es necesario que ese tiempo de exposición sea corto y sencillo y combinar las actividades de grupo total con juego en sectores o juego en los patios.

**Respecto a actividades en grupo total en sala de lactarios,** se recomiendan situaciones de apreciación (que les canten una canción, se lean poesías, se proyecte un corto, se realice un juego vocativo).

### ● Enseñar ofreciendo propuestas simultáneas

Para respetar los intereses y las posibilidades de desarrollo de cada uno de los niños o las niñas, es conveniente ofrecer dos o tres sectores en simultáneo, para que todos y todas estén contenidos en la propuesta, especialmente en aquellos grupos organizados en "multiedad". Si garantizamos oportunidades de elegir, y las niñas se encuentran interesadas y a gusto, es posible flexibilizar los tiempos y posponer otras actividades que teníamos previstas.

## Posibles sectores para organizar la educación y los cuidados

### ● Dramatización

Son aquellos juegos que suelen denominarse simbólicos, porque los niños y los niños, le otorgan un sentido o símbolo a los objetos o escenas. Así, un perro de peluche de acuerdo a la situación puede ser un animal, un bebé, o una sábana puede convertirse en una pollera, un mantel, una capa, una carpa para esconderse. Es un sector que, generalmente se incluye a partir de los 2 y 3 años y puede tener varias modalidades y progresiones:

A | Disponer en un canasto o perchero, materiales u objetos que de acuerdo al uso o combinación sean los niños y las niñas las que definan sus sentidos. Es posible alternar y combinar algunos de los siguientes materiales: antifaces y capas de friselina; disfraces; gorros y anteojos; varitas de papel y capas; pelucas y anteojos, carteras, pelucas y anteojos, etc. Se sugiere disponer de espejos para que vean las transformaciones de sus cuerpos y de sus pares.



B | Armar y reproducir escenarios de dramatización con la mayor cantidad y fidelidad de objetos que se usan en esa situación, porque cuanto más se parezca a la realidad, complejizará los intercambios y la construcción de roles. En el caso que armemos una peluquería, sería bueno incluir peines, espejos, batas, planchitas y secadores (rotos y sin enchufe), envases, rúleros, recipientes para lavarse la cabeza, revistas.



A veces antes de diseñar los sectores se realizan experiencias directas, en las que se visita el lugar que queremos reproducir o se invita a algunos de sus trabajadores al CDI, para que los niños y las niñas puedan tener más información que les permita ampliar el lenguaje y complejizar el juego. Supongamos que es la semana de la salud y viene el dentista a realizar controles bucales al CDI, los días previos pueden formular algunas preguntas sobre los objetos, la profesión, que luego podrán recrear y repetir cuando lo jueguen (recomendaciones del cepillado, sobre qué alimentos consumir para evitar las caries, etc).

El juego dramático es un buen sector para recuperar saberes y experiencias en donde los niños y las niñas participan en su vida cotidiana (sector de la cocina, ferias, talleres mecánicos, verdulería, almacén) y de otros que pueden ser de interés (enfermería, veterinaria, barbería, peluquería).

En ocasiones, dramatizar es una oportunidad para que algunos niños y niñas, recreen, repiten y elaboren alguna situación de cambio o algo que les resultó doloroso. Es muy importante, observar esas escenas no de manera literal, y si deseamos intervenir tenemos que entrar en ellas desde el juego asumiendo un personaje que comparte la ficción. Pongamos el caso que aquellas niñas que han sufrido intervenciones médicas consecutivas, generalmente cuando juegan al doctor, deciden ser los médicos /as y realicen todas las prácticas que les han efectuado, sobre el cuerpo de otros o de muñecos. Si la educadora se siente angustiada ante esa circunstancia, no debe cortarlas, sino entrar en el juego, por ejemplo, como paciente que puede explicarle o pedirles a los y las doctoras lo que necesita en ese momento. Pero recuerden, lo que vemos en el juego dramático, no es efectivamente lo que sucedió, sino una recreación y reelaboración que efectúan los niños y las niñas a partir de su propia singularidad e historia.



## ● Construcción

En este sector, que algunos llaman de bloques o construcción, los niños y las niñas tienen la posibilidad de crear una estructura. Cuando recién se inician suelen apilar hacia arriba y ordenarlos con alguna lógica propia, y a medida que conocen las propiedades de los objetos y tienen más control sobre su cuerpo, logran hacer estructuras más complejas combinando diversos insumos.



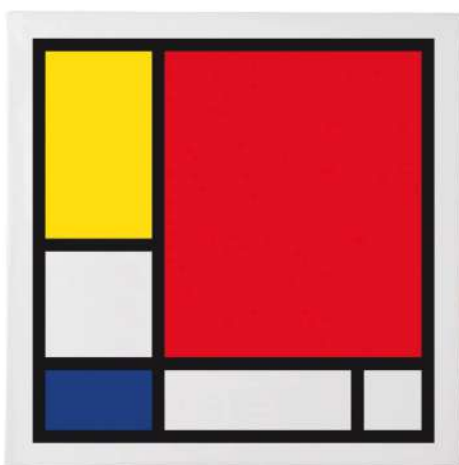
Es relevante combinar los materiales, porque allí va a residir que el conocimiento sea significativo (ni muy fácil, ni muy complejo) y que tengan que resolver conflictos a partir de las propiedades de los mismos. Como lo muestra la siguiente foto, en este sector dispusimos cajas, cartones, telgopores y algunos autos. Los dejamos a disposición y un grupo de niños los tomó y comenzó a diseñar una pista de autos con diversas alturas, que les implicó comparar pesos, tomar decisiones espaciales para producir la pista y que los autos pudieran desplazarse.





Muchas veces en este sector solo se ofrecen bloques de plástico o maderas pequeñas, las cuales son muy valiosas, pero no suficientes. Para armarlo y diversificarlo podemos contemplar los tamaños (chicos, grandes, pequeños); los pesos; las formas (lisos, rugosos, con agujeros, se abren y cierran), los materiales (plástico, de madera, de tela, goma espuma), el espacio que les proponemos el cual se relaciona con la posición de sus propios cuerpos (en la mesa, en el piso, en el patio, en la sala, en el SUM) y la cantidad suficiente para que puedan concretar lo que están ideando.

Por último, también se pueden combinar propuestas de apreciación y producción a partir de obras de arte. Por ejemplo:



Apreciamos la pintura de Piet Mondrian<sup>9</sup>, en una copia o la proyectamos en la pared y dejamos cajas de colores forradas para que reproduzcan la obra a partir de la construcción de cajas.

---

<sup>9</sup>Piet Mondrian (1872-1944) pintor de los Países Bajos.





Apreciamos la obra Ciudad Lagui (1939) de Alejandro Xul Solar<sup>10</sup> y les pedimos con cajas y maderas inventen sus propias casas, barrios, etc).

Cada vez que los niños y las niñas, hayan realizado construcción, es significativo documentarlas fotográficamente, para incluirlas en las carpetas, en los informes o en las carteleras semanales. Se sugiere, especialmente cuando se trabaje con consignas, disponer de tiempo para que los niños y las niñas la puedan realizarlas, pero si no la culminan, darles la posibilidad que la continúen más tarde u otro día.

---

<sup>10</sup>Alejandro Xul Solar (1887-1963) pintor y escultor argentino. Hay visitas guiadas a su casa museo en Palermo o se puede visitar su página <https://www.xulsolar.org.ar/coleccion.html#1930>

## ● Movimiento

Este sector es conveniente dejarlo fijo en especial en la sala de bebés y deambuladores porque como vimos el desarrollo motor y el conocimiento del propio cuerpo se va desplegando cuando habilitamos experiencias que faciliten circular (gateando, caminando), saltar, pasar por debajo, esconderse, lanzar, patear, tirar, rolar, entre otras acciones<sup>11</sup>.

Si disponemos de un lugar seguro y acondicionado, se sugiere que los niños y las niñas puedan estar descalzos y con ropa cómoda, que les permita conocer sus apoyos y tonos musculares. Se pueden armar varios circuitos, por ejemplo, uno para saltar y otro para pasar por adentro de diversos contenedores. Es indispensable que haya opciones, para que los niños y las niñas no tengan que estar esperando en una fila.



Se pueden armar escenarios con dos juegos de crianza que Daniel Calmels llamó de sostén y de ocultamiento. Los juegos de sostén agrupan todos los que se vinculan con sostener, mecer, girar, trepar, etc. Tienen que ver con el contacto y a su vez con las separaciones entre los cuerpos. La referencia táctil es el elemento dominante junto con la afirmación de la confianza en el cuerpo que sostiene y apoya. Los juegos de ocultamiento, suponen que las

---

<sup>11</sup>En este video se observan espacios en donde combinan el movimiento con la exploración en sala de bebés y deambuladores desde la perspectiva pikleriana - Atelier de Arte y Movimiento, 2017. Brasil. <https://www.youtube.com/watch?v=CSidsxriS-A>

personas (o algunas de sus partes) se esconden y otros deben encontrarlas. Al comienzo es con el propio cuerpo, especialmente con la vista, como el "Aca Ta", y luego es con todo el cuerpo a través de objetos o de juegos colectivos como "la escondida". Para desarrollar los juegos que propone Calmels (2004) se puede disponer en el espacio de hamacas paraguayas, hamacas, telas de los techos para colgarse y mecerse, trepadores en las paredes, mesas u objetos desde donde saltar, cajas, túneles o mesas envueltas en telas; cortinas o sábanas que armen refugios, etc.

## ● Exploración

Ya desarrollamos qué es y cómo se puede favorecer la exploración en los primeros años de vida. Este sector, a veces puede estar adentro y otras en un lugar exterior, en el que se disponen objetos y elementos con que explorar.

### **Algunas posibles ideas de sectores o actividades de exploración:**

**Trasvasado** - es un tipo de actividad exploratorias a través de la cual se traslada determinadas sustancias de un lugar a otro, con o sin elementos. En palanganas, en tachos, areneros, podemos incluir diversos materiales (agua, agua con color, arena, arena con piedras, etc) y varias los elementos para explorarlos (cucharas y botellas de variados tamaños, embudos, vasos plásticos, coladores, tamizadores, moldes, caracoles, etc).



**Apreciación de objetos o de espacios:** puede haber objetos (del mar, de la naturaleza - flores, hojas, piedras, ramas, piñas, semillas grandes, flores disecadas), animales en resina, libros o enciclopedias con imágenes verdaderas) u espacios (parque, el cielo, los árboles, las flores, huerta). Se puede salir a mirar y la educadora acompaña con preguntas, qué ven en ... qué formas tiene,,,; quién trae una hoja verde y otra roja ....; o apreciar con elementos (lupas, binoculares, a través de objetos con colores como el papel celofán, de espejos, etc).



**Elinor Goldsmith<sup>12</sup> propuso el cesto del tesoro** el cual consiste en presentar a los bebés y las bebas, un canasto con objetos diversos. Se sugiere incluirlo a partir de que son capaces de permanecer sentados por sí mismos, cuando todavía no se desplazan y centran toda su atención en explorar todos los objetos que están a su alcance mediante los sentidos. Es muy importante que haya un o dos bebés/s por canasto, para que efectivamente exista una cantidad suficiente que garantice la diversidad de experiencias.



<sup>12</sup>Pedagoga y Psiquiatra Social inglesa (1910 - 2009). En el siguiente video se observa cómo se desarrolla un cesto del tesoro <https://www.youtube.com/watch?v=EbKFm5lc2ss&t=715s>

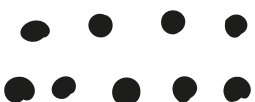


El juego heurístico es la continuación al cesto de los tesoros, se presenta cuando los niños y las niñas dan sus primeros pasos y pueden combinar varios objetos.



Para planificar estos espacios, es importante decidir con antelación, cuáles son los objetivos de aprendizaje, y en función de ellos, definir qué materiales van a favorecerlos, veamos posibilidades:

- **Explore texturas a través del tacto** - diversa telas, lanas, peines, esponjas vegetales, utensilios de madera para hacer ñoquis, etc
- **Explore la fuerza de sus manos** - esponjas y pelotas blandas para apretar, cintas elásticas para estirar, objetos con palitos para golpear, objetos con sonidos para sacudir.
- **Desarrollen las acciones de meter y sacar** - objetos de diferentes tamaños que puedan apilarse o ubicarse dentro y fuera; botellas con agujeros y sorbetes; botellas con agujeros grandes y diversos objetos para meter.





## ● Lenguajes expresivos

Los bebés, bebas, los niños y niñas aprenden y se desarrollan a través de la participación en actividades de la vida cotidiana, de juegos de crianza o de propuestas heurísticas, y desde edades muy tempranas es posible proporcionarles experiencias estéticas y de cuidado de las que pueden disfrutar y apropiarse a través de los diversos sentidos. Desde estos paradigmas, el juego, la literatura y los cuidados serían las mejores mediaciones para favorecer los primeros años de vida.

El primer acercamiento a la literatura lo viven en el contexto familiar, a través de nanas, canciones, rimas, narraciones orales, libros, que además de ser experiencias agradables, favorecen la construcción de vínculos y la adquisición del habla.

Los lenguajes artísticos expresivos son vehículos para que permite a niños y niñas comunicar ideas, sentimientos, sensaciones. Las experiencias artísticas son formas a través de las cuales habitar el mundo, contemplarlo, transformarlo las cuales contribuyen a la construcción de la identidad y el desarrollo integral. **Dibujar, pintar, modelar, escuchar música** son experiencias placenteras que los acerca a prácticas culturales intergeneracionales.

### **En este sector podemos incluir diversos géneros y tipo de propuestas:**

- **Literatura:** podemos **contar, leer, proyectar** un cuento, armar una mesa de libros para que los exploren y aprecien, hacer una caja con poesías, rimas y adivinanzas; mostrarles una obra de títeres (de dedo, de varilla).
- **Música:** conviene seleccionar un repertorio de música para cantarles y luego que lo vayan aprendiendo, enseñarles juegos vocativos y rimas; disponer de un sector exploratorio con instrumentos reales, con cotidiáfonos, o con objetos de la vida cotidiana (como tarros de plástico y palitos), enseñar canciones que requieran determinados movimientos, jugar a imitar sonidos con diversas partes del cuerpo, explorar movimientos musicales al ritmo de diversas melodías o de las palmas, proyectar videos de música combinados con las artes visuales, por ejemplo, "Agua", por Magdalena Fleitas. <https://www.youtube.com/watch?v=ay7qJh8jA2o>.
- **Artes visuales:** algunos autores y autores consideran que los niños y niñas más pequeñas "no hacen arte", sino que exploran los materiales y van descubriendo sus

posibles usos, y a medida que van creciendo y se les ofrece reiteradas experiencias comienzan a producir mensajes a través del lenguaje plástico. Entonces con los bebés y las bebas, podemos planificar situaciones de apreciación y a medida que crecen de exploración y producción. Dibujar, pintar, modelar, recortar, pegar, son experiencias que les gusta mucho. Al principio, en una fase exploratorio no van a realizar una imagen figurativa (que tenga forma real) no solo porque les interesa conocer los materiales, su relación con los soportes y con sus cuerpos, sino porque todavía no pueden darle forma simbólica a aquello que quieren decir. Supongamos que comenzamos a trabajar con modelado, primero debemos presentar surtidos materiales para que puedan hacer algún tipo de forma: arena y agua; masa; masa con arena; tierra, crealina y agua; arcilla y agua. Además, en algunas ocasiones le podremos sumar elementos como palos de amasar, lapiceras, moldes, tapas, hojas para dejar huellas, etc. Al comienzo suelen hacer bolitas, chorizitos, comida y de paulatinamente van dándole forma, altura, volumen, y profundidad. Cuando se inician en la exploración de los materiales de las artes visuales, tenemos que considerar la relación entre **los materiales** (lápices, fibras, crayones, témperas, acuarelas, tintura, tizas, agua, cáscaras de remolacha) **los elementos** (las palmas de las manos y los dedos, pinceles, pinceletas, plumas, botellas, goteros, rociadores, hisopos, esponjas) y **los soportes** (tamaños, hojas de diversos grosores, tela, madera, pared, cartones, pizarrones, el piso, etc.).

Como vemos en la foto que hay tres opciones de elementos - pinceles, pinceletas e hisopos fabricados con tela y algodón -, los usos de cada uno de esos elementos exigen diverso desarrollo de la motricidad fina. Para niños y niñas muy pequeñas es conveniente darles el hisopo e incluso un rodillo en soportes grandes o en el piso o la pared, para que comiencen a dejar huellas. Si les damos materiales que van a romper porque están desarrollando la motricidad fina (crayones finos, fibras, pinceles pequeños) no solo no aprenderán a usarlos, sino que se frustrarán por romperlos.





Por último y como ya mencionamos reiteradamente, las niñas aprenden a través de la participación en experiencias de la vida cotidiana y de la transmisión cultural junto a otros. Entonces para aprender los colores y las figuras geométricas no hace falta pegar papelitos rojo en un círculo o en un triángulo, por el contrario, podemos presentar el color, pero buscarlo en objetos reales, jugar el veo-veo, ver obras de arte, armar un cesto del tesoro y juego heurístico con objetos que tengan otras gamas de rojos, compararlo con otros colores, jugar a armar tonalidades y/o nuevos colores a partir del rojo con témperas o acuarelas, investigar por qué el rojo se relaciona con el peligro (semáforos, banderas que colocan los bañeros en el mar para indicar las mareas). Presentar los contenidos fuera del contexto y de su uso real promueve aprendizajes repetitivos y poco significativos.

Posibles ideas para el sector de arte o para realizar algunas actividades en grupo total:

- **Mesa de inventos:** dejamos materiales variados (papeles de cualquier forma y textura, pedacitos de telas, algodón, lanas, hojas, pétalos, arena, dibujos reales recortados, otros) y soportes duros (cartones, telgopores) para que inventen (con o sin forma) a partir de la composición de los materiales en el espacio. A medida que van creciendo pueden comenzar a realizar collages u obras figurativas a partir de la apreciación de autores como Antonio Berni<sup>13</sup> y Pablo Bernasconi<sup>14</sup>.
- **Mesa de composición:** podemos ofrecer materiales diversos para que completen o creen una obra a partir de un soporte común. Si bien se presenta un único formato, la diversidad la define cada uno de los niños y niñas cuando realiza su composición. Como se muestra en las fotos, cada antifaz o máscara fue diferente y con diferentes niveles de complejidad.



<sup>13</sup>Antonio Berni (1905-1981), artista plástico argentino.

<sup>14</sup>Pablo Bernsconi (1973), autor e ilustrador argentino



- **Mesa de dactilopintura:** disponer de diferentes soportes y materiales para pintar con los dedos o con las manos. Si fuera verano también podrían usarse los pies – arena, agua con color, témperas, tizas rayadas, tierra, pedazos de ladrillos.



- **Mesa de modelado:** modelar es dar forma a una materia a partir de un proceso aditivo que generalmente se realiza con las manos y algunas herramientas. Es posible incluir: arena y agua; masa; masa con arena; tierra, crealina y agua; arcilla y agua, combinado con algunos elementos palos de amasar, lapiceras, moldes, tapas. Posteriormente podemos comenzar a trabajar la bidimensión (alto y ancho) y luego la tridimensión (profundidad).

- **Mesas de pintura por salpicado:** es un tipo de obra que se puede hacer en soportes bien grandes y en el piso. Primero se puede fondear con un color con esponjas sobre una base y luego dejar que las niñeces salpiquen con témperas o agua con color usando elementos- pinceles, botellas con agujeros, goteros, rociadores, las propias manos, etc. Se pueden hacer muchas obras variando colores, soportes, elementos para gotear, etc. Jackson Pollock<sup>15</sup> fue el creador de esta técnica.

---

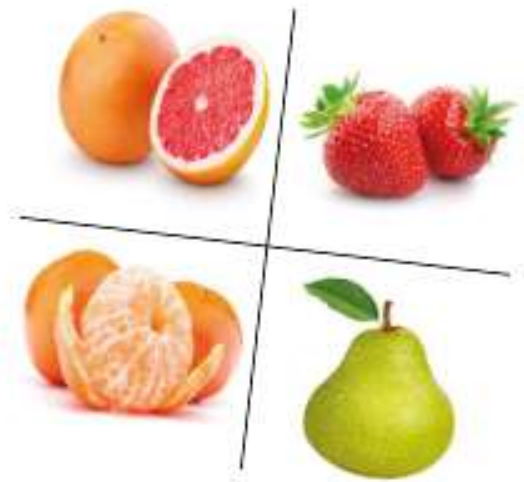
<sup>15</sup> Jackson Pollock (1612-1956) pintor estadounidense





## ● Juegos tranquilos

Es este espacio, muchas veces se propone materiales y juegos en los que niños y niñas, a veces solos o con acompañamiento de las educadoras pueden resolverlos. Se pueden incluir juegos de mesa como; rompecabezas de 3/6/9/12 piezas, juegos de encastre, memostes (animales, de flores, objetos), dominó, loterías con de animales o frutas, yenga, palitos chinos, enhebrados, etc. En función de las edades, algunos juegos como las loterías de frutas, pueden jugarse en grupo e ir agregando más cantidades a medida que se las presentan, por ejemplo, en el taller de cocina. Este cartón solo cuenta con 4 frutas, en los grupos más grandes, pueden incluir más frutas y escribirles los nombres en imprenta mayúscula.



## ¿Cómo organizar y distribuir los sectores de educación y cuidado?

Como veníamos sosteniendo, es importante organizar los cuidados y la enseñanza, combinando momentos individuales, en pequeños grupos y en grupo total. Especialmente cuando tenemos un grupo multiedad, algunas niñas tendrán necesidades de descansar, de higienizarse y/o alimentarse, mientras otras posiblemente no lo requieran. Para conciliar esos tiempos y evitar que algunos niños o niñas "se queden esperando sin hacer nada" u otros "lloren de sueño o de hambre" la organización en sectores es una excelente modalidad porque permite que las educadoras puedan dedicar cuidados particulares a quienes lo requieran. En esta etapa, es importante que alguna de las educadoras esté disponible corporalmente para darles la mamadera y/o cantarles o acunarles mientras concilian el sueño o se alimentan.

Para conciliar los tiempos y necesidades de las niñas, sugerimos que de acuerdo a los espacios que tengan, dejen un lugar fijo o móvil para garantizar el descanso (puede armarse con colchonetas, sábanas y si fuera necesario frazadas y en lo posible evitar las cunas que no puedan plegarse porque ocupan mucho espacio). Si hay un grupo descansando, recomendamos que otra educadora ofrezca juegos tranquilos, alguna actividad de literatura o un material exploratorio, que no requiera de la disponibilidad de la pareja pedagógica y que no genere demasiado ruido. Si hay galerías o patios y el clima lo permite, se pueden trasladar al SUM o espacios externos.

Cuando no haya nadie descansando y se disponga de todo el salón, es conveniente poner a una distancia prudente los sectores que requieren más movimiento o más despliegue de materiales o roles (dramatización, arte) de aquellos que necesitan más silencio, escucha o que las producciones no se dañen (construcciones, literatura, biblioteca). Organizar el espacio y la distribución de los materiales favorece el aprendizaje y evita conflictos entre algunos niños y niñas.

Los sectores de juego se constituyen en una forma respetuosa de acompañar los modos particulares de aprendizaje y favorece que paulatinamente, las niñas, aprendan a elegir, a tomar decisiones, a esperar, a jugar con otros y otras, a conocer qué les gusta y disgusta. Cuando tienen experiencias diarias de juegos en sectores, gradualmente van incorporando y respetando las reglas de esta modalidad.

Muchas veces, se piensa que el juego en sectores es "juego libre", a pesar de que muchas de las reglas las impone el tipo de material. Hay algunas **pautas básicas** que podemos transmitir y sostener para favorecer la organización y el encuadre de la multitarea:

- Todos los niños y niñas tienen el mismo derecho a jugar en cualquiera de los sectores
- Cuando hay un juego que requiere un máximo de participantes, deben esperar una segunda ronda.
- Hay que cuidar los materiales y si se rompen repararlos con las educadoras.
- Quienes jugaron deben ser partícipes **del guardado y del orden de la sala**. Cuidar el espacio común y ordenar los materiales es tan importante como el juego. Respecto a los bebés y las bebas, para sumarlos a la actividad, la educadora u otros niños/a pueden acercarse y ofrecerle el contenedor en donde se guardan algunos de los materiales que utilizó.

## LA PLANIFICACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN Y CUIDADO

Hasta aquí retomamos los aportes de diversos autores y autoras que nos permiten pensar cómo desarrollar una propuesta de educación y de cuidado desde una perspectiva de derechos que reconoce a los bebés, las bebas, los niños y las niñas como personas plenas, diversas y con posibilidad de aprender y desarrollar su autonomía progresiva. Esta manera de considerar a la niñez nos invita a preguntarnos ¿qué y cómo planificar la tarea cotidiana para que en los CDI propiciemos experiencias de cuidado y educación que se complementen con las de sus familias y entornos próximos? ¿cómo organizar una planificación que contemple la diversidad de los niños y las niñas que asisten a los CDI? ¿qué podemos hacer para que el tiempo que transcurren en los CDI los niños y las niñas puedan aprender? Si bien estos y otros interrogantes no son fáciles de responder, podemos afirmar que la planificación de la tarea, puede ser una vía para implementar un proyecto de educación y cuidado que refleje los criterios que sustentan la política pública de la primera infancia dentro del Municipio de Almirante Brown:

- Propiciar un enfoque de derechos desde el nacimiento
- Reconocer a los bebés, bebas, niños y niñas como personas plenas en el presente.
- Reconocer el derecho al juego y a la educación sexual integral desde la perspectiva de género. Si desde pequeños/as les brindamos la posibilidad de con diferentes materiales les proporcionaremos experiencias en donde los juguetes no responden a una división de género.
- Todos los niños y las niñas en su diversidad pueden aprender y desarrollarse en entornos y relaciones de cuidado y sostén.
- Ofrecer experiencias estéticas en diversos ámbitos y espacios municipales, que amplíen el repertorio cultural próximo promoviendo la diversidad y la inclusión.
- Propiciar experiencias que favorezcan el desarrollo de la salud integral y de la alimentación saludable.
- Reconocer y valorar las prácticas de cuidado y de crianza que desarrollan las familias
- Fortalecer y complementar los procesos de cuidado y crianza

- Promover que las niñas y sus cuidadores/as vivan en entornos libre de violencia.
- Promover que las niñas crezcan en ambientes saludables.

Tener presente estos criterios, así como las concepciones de niñez que orientan las prácticas de educación y cuidado se constituyen en puntos de partida para definir la organización de la planificación.

## ¿Qué aspectos componen una planificación?

### PROPÓSITOS

**Son las intenciones o motivos por los cuales los y las educadoras proponemos determinada orientación de la planificación.**

Por ejemplo, todas las semanas procuramos juegos grupales (veo - veo, oso dormilón, lobo está) porque queremos favorecer el reconocimiento entre los niños y las niñas y porque queremos que amplíen su repertorio lúdico.

### OBJETIVOS

**Es lo que él o la educadora quiere que los niños o niñas logren y aprendan.**

- Conocer y diferenciar los colores en el ambiente
- Aprender las reglas de los juegos de persecución (oso dormilón y lobo está)
- Usar la cuchara

### CONTENIDOS

**Es aquello que queremos enseñar y transmitir** (*acciones de conocimiento, repertorio cultural y estético, juegos, prácticas de cuidado y autocuidado, modos de relacionarnos, etc*)

Qué **áreas de conocimiento** involucran – literatura, prácticas del lenguaje -, convivencia, autonomía.



Con qué **nivel de progresión** voy a presentar los contenidos para que resulten significativos (ni muy fáciles, ni muy difíciles)<sup>16</sup>

Cuando iniciamos el veo - veo, podemos hacerlo en espacios pequeños y con dos o tres colores. A medida que conocen el juego y más colores podemos realizarlo en otros ambientes y ampliar la gama de colores y quizás sumarle formas (buscar objetos redondos de color rojo)

En el lobo está, al comienzo puede ser el o la educadora y durar tiempos cortos. Luego el lobo pueden ser los niños y las niñas, se puede incluir ropa para escenificar al lobo y jugarlo en espacios en donde puedan correr más distancias.

## RECURSOS

### Con qué y con quiénes voy a llevar a cabo las actividades

Respecto a los materiales es fundamental que podamos juntar y organizar aquellos que permitan a las niñas realizar todas las acciones que describimos en cómo aprenden y que faciliten la multitarea y el armado de escenarios. Entonces, antes de comprar juguetes, hagamos un listado, por un lado, de materiales de exploración (no solo plásticos) y otro listado cómo generar condiciones que me permitan en todos los espacios colgar telas del techo, de pared a pared, armar circuitos de movimiento, etc.<sup>17</sup>

<sup>16</sup>Sugerimos indagar cómo están organizados los Diseños Curriculares de la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires.

<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-inicial/educacion-inicial/disenos-curriculares-inicial>

Diseño curricular Educación Inicial. 2022 (versión digital)

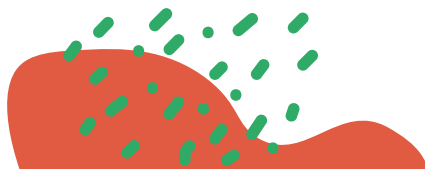
Diseño Curricular de Nivel Inicial. Segundo Ciclo. 2019

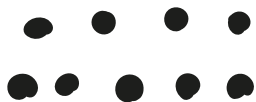
Diseño Curricular de Nivel Inicial. Primer Ciclo. 2012

<sup>17</sup>Proponemos dos videos que muestran posibilidades de espacios Moverse en Libertad - Emmi Pikler

<https://www.youtube.com/watch?v=dxWCR0ruwWk&t=119s>

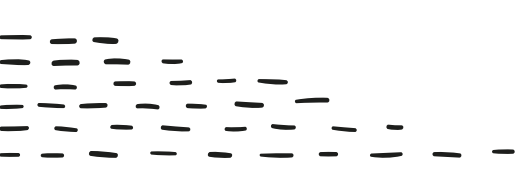
Jardines Populares y Comunitarios: educando para la libertad. <https://www.youtube.com/watch?v=IFgjnlehNKI&t=12s>





	<p>Respecto a los recursos humanos, es importante saber con qué saberes cuentan las familias. En ocasiones podemos invitarlas a contar cuentos, a tocar un instrumento, a realizar taller de cocina, huerta, arte, u otro. También podemos indagar con qué recursos cuentan en el municipio o la provincia de Buenos Aires. ¿Qué podemos articular con la secretaría de cultura, de deporte de salud o con los institutos de formación docente, con los negocios de la zona?</p> <p>¿Qué hay en el barrio: plazas, murales o pinturas para ir a observar, jardines y plantas de vecinos o vecinas, monumentos?</p>
<b>CUANDO</b>	<p><b>En qué tiempos, con qué sistematicidad, cada cuánto lo voy a realizar</b></p> <p>Las actividades de cambiado, descanso y alimentación, deben ser priorizadas y realizar con horarios flexibles en función de las necesidades de los niños y las niñas.</p> <p>Respecto a las situaciones de juegos (en sectores, escenarios) y el juego en los patios deben efectuarse todos los días diversificando su contenido.</p> <p>Respecto a los talleres, actividades especiales, salidas, visitas de las familias, pueden definirlas en función de sus posibilidades.</p>
<b>DONDE</b>	<p><b>En dónde voy a realizar las actividades y cómo voy a ambientar ese espacio</b></p> <p>Cuando nos referimos a los espacios, incluimos a todos los ambientes que tenemos en los CDI en las cuales podemos generar prácticas de educación y de cuidado: salas, SUM, patios, galerías.</p>





También podemos **pensar la circulación** de las niñeces por diversos espacios. Podemos proponer tres escenarios en diversas salas - juegos de ocultamiento, escenario de juego con linternas, juegos de sostén.

Dentro de un mismo espacio podemos armar **ambientes y subespacios**, por ejemplo, en una sala podemos armar carpas u oscurecer para jugar con telas fluorescentes, o armar un cine para ver cortos.

Si tenemos en el patio, un espacio con sombra natural o podemos propiciarle, podemos crear lugares de descanso y algunos sectores tranquilos (trasvasado con arena o algún juego heurístico)

Respecto a las situaciones de juegos (en sectores, escenarios) y el juego en los patios deben efectuarse todos los días diversificando su contenido.

Respecto a los talleres, actividades especiales, salidas, visitas de las familias, pueden definir las en función de sus posibilidades.

## AGRUPAMIENTOS

**Son las formas en que presento las propuestas y resoluciones que va a incidir en las maneras en que niños y niñas se agrupan: de manera individual, en pequeños grupos, en grupo total.**

Depende las características de las niñeces, resulta interesante que puedan planificarse momentos o actividades entre grupos porque permite establecer aprendizajes más plurales y cuidados entre niños y niñas de diversas edades. La multiedad es una manera de vivir experiencias atravesadas por la diversidad.



**Qué características tienen los sujetos** - *edades, intereses, gustos, posibilidades de desarrollo.*

Si bien venimos mencionando, que las experiencias van definiendo los modos de transitar la niñez y la edad no es la única variable que la define, sabemos que las formas de comunicarse y de aprender de un lactario son distintas a las deambuladores.

Cuando tenemos definidas las variables de la planificación tenemos que decidir mediante qué estructuras didácticas vamos a organizar las actividades de enseñanza. En general, se recomienda combinarlas para propiciar a los niños y las niñas diferentes alternativas y experiencias:

#### ● **Multitarea**

Requiere una organización en pequeños grupos en el que de manera simultánea se ofrece dos o sectores con diversas tareas. Algunos sectores o escenarios pueden quedar permanentes y otros móviles. Ya mencionamos que pueden ser de dramatización, de movimiento, juegos tranquilos, artes, juegos de crianza, cestos del tesoro, juego heurístico, entre otros.

#### ● **Talleres**

Nuclea una serie de encuentros que puede vincular una o dos áreas temáticas en los que se realizan propuestas independientes o que pueden continuar a lo largo de un período. Por ejemplo: taller de cocina - elaboración de galletitas, pan, ensalada de frutas, bombones -. Taller de arte, de expresión corporal, taller de cine. En maternal muchas veces se invita a las familias a realizar talleres de fabricación de materiales (muñecos, títeres, cotidiáfonos<sup>18</sup>, cosófonos<sup>19</sup>, libros de tela, cajas de imágenes y poesías, otros).

---

<sup>18</sup> Instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidianos, de sencilla construcción, que producen sonidos mediante simples mecanismos. Judith Akoschky

<sup>19</sup>Producción e invento de cosas para escuchar y jugar. Magdalena Fleitas.

<https://magdalenafleitas.com.ar/wp-content/uploads/Coso%CC%81fonos-%C2%B7-Magdalena-Fleitas.docx.pdf>





## ● Escenarios

Enseñar construyendo escenarios para dramatizar, explorar, dibujar, construir, observar y registrar es un principio muy vinculado con el anterior. Aquí el acento está puesto en la importancia del diseño del espacio como un elemento curricular a planificar. Otros autores hablan del diálogo entre la arquitectura y la enseñanza (Cabanellas, 2005) (Soto y Violante, 2010, p.34).

## ● Juegos en el exterior


Si el clima lo permite se recomienda que diariamente, los niños y las niñas, puedan salir a un ambiente exterior. Estos ambientes se pueden organizar con multitarea (juegos de plaza, areneros, huertas) así como realizar actividades en grupo total – arte, movimiento, escenarios de exploración, juegos de ronda o persecución. Se sugiere tener una caja con materiales exclusivos para el exterior (elásticos, sogas, pelotas, aros, gomas- gomas, ruedas, insumos para tener un sector de arenero con elementos para trasvasar)-.



### Algunas ideas

- **Materiales exploratorios:** jugar con aviones, barcos de papel, molinillos de viento, juegos con burbujeros, lupas. Insumos de arrastre: Enhebrados con materiales grandes: sogas y carreteles; arrastres con botellas, cajas grandes. Pueden estar abiertas para llevar cosas adentro; arrastres con ruedas (carritos, autos, otros). Planos inclinados
  - Deslizar objetos que ruedan
  - Deslizar objetos de diferentes texturas
  - Deslizar objetos que ruedan por rampas de diferentes alturas.
  - Deslizar objetos que ruedan por rampas de diferentes texturas (rugosas, lisas, acanaladas, etc).
- **Molinetes:** cómo hacemos para que se muevan desde donde hay que soplarlos. Otras formas de hacer que se muevan. Molinetes de diferentes materiales (papel, cartulina, acetato).
- **Pompas de Jabón:** con burbujeros comunes aprender a soplar y otros modos de hacerlas; con otros objetos: rúleros, canastitas, coladores, conos, pajitas; para los más grandes (probar con diferentes líquidos, ponerle color al líquido, etc), pompas gigantes (con aros)





- **Paracaídas:** distintas maneras de arrojarlos, diferentes tamaños, agregando peso, de diferentes materiales, etc.

- Barriletes

- **Trasvasado:** el sector se puede organizar colocando algunas palanganas directamente en el suelo o sobre un nylon grande extendido en el piso. Podemos incorporar algunos elementos tales como: recipientes de distintos tamaños; envases plásticos con pico dosificador; jarras de plástico; medidores; regaderas, saleros. Coladores: plásticos o de alambre, de diferentes tamaños. Bandejas de telgopor perforadas, potes plásticos perforados, coladores hechos con alambre y tul o recortando recipientes plásticos y poniéndoles tul en uno de los extremos, picos de botellas.

- **Embudos:** se pueden hacer con los picos de las botellas y cambiar la boca usando plastilina. Utensilios: cucharas plásticas o de metal, palitas realizadas con la parte de arriba de envases de champú (especialmente los que son chatos), palitos de helado, sorbetes, mangueras: transparentes, de diferentes grosores. Los chicos pueden soplar a través de ellas, tubos plásticos; esponjas, corchos, piedras, semillas, etc.

- **Juegos tradicionales y de juegos reglados:** Dibujar rayuelas en el piso (pueden ser de diferentes formas: tradicional, forma de caracol, triangular); dibujar laberintos o recorridos con prendas u obstáculos; juegos de emboque; baleros (se pueden hacer con material de descarte, por ejemplo, un embudo de botella de plástico y un hilo atado en el pico con una tapita para embocar); juegos de bolos o bowling; tumbalatas, juegos de pescar (con imanes).

- **Juegos rondas y de persecución:** la Paloma blanca, la Farolera, Pisa pizuela, Huevo podrido, Pato Ñato, Gato y Ratón, Gallito ciego, Sacarle la cola el zorro, manchas, escondidas, etc.

- **Exploración de artes visuales:** Dibujar en el piso con tizas, carbón, pedazos de ladrillo; pintar el piso o las paredes con agua y: rodillos, pinceletas, desodorante a bolilla, rociadores, envases con pico a chorrito; dibujar con palitos (grabado) sobre arena húmeda, tierra, arcillas; realizar estampados en hueco con: arena, tierra, barro, arcilla, masa blanda, etc; dibujar con sogas o piolín humedecidas en agua.

- **Juegos corporales:** Gomas de auto, de bicicleta para hacer rodar o construir; Colchonetas; Pompones o pelotas blandas para lanzar (con blanco, sin blanco); varillas



con tiras de tela o cintas atadas en un extremo; almohadones, Flota - Flota; Jugar con aros (se pueden hacer con flexible o con caños de plástico); Aro de básquet (con bidones de agua); jugar a arrastrar (tipo hockey) con palos de escoba; paletas realizadas con perchas de alambre (que sean maleables para poder doblar) y medias de nylon; armar circuitos en los cuales haya túneles, lugares para pasar por arriba (por ejemplo las sillas), saltar entre objetos, etc.

**Para armar definir la planificación diaria puede orientarnos, el contenido y las formas de organización cotidiana:**

- Todos los días debe haber un tiempo para las rutinas, para juego en sectores y para salir al exterior.
- Una vez al día, si lo consideramos conveniente, hacemos una actividad central. Podemos variarla en función de lo que estén trabajando en el CDI: lectura o narración de un cuento; cine, obra de títeres, propuesta de exploración de arte, aprendizaje de una canción.
- Una o dos veces por semana hay un taller y/o actividad de un profesor/a especial.
- Determinado día hay una visita o una salida




## REGISTRO Y DOCUMENTACIÓN DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Todas las personas que efectúan las prácticas de crianza y cuidado están interesadas y a veces preocupadas por el crecimiento y el desarrollo de los niños y las niñas. Como señalan Burckman, 1994; Gottlieb, 2000; Rabello de Castro, 2001; Remorini, 2013; Colangelo, 2019; Szulc, et al., 2023, varias disciplinas científicas, especialmente la psicología del desarrollo, la pediatría y la pedagogía, han instalado un enfoque universal y lineal del desarrollo infantil, consolidando una perspectiva evolucionista que fue traducéndose en clasificaciones de normalidad y anormalidad.

Colangelo (2019) observó que desde fines del siglo XIX y principios del XX “la especificidad de la niñez, sus características particulares, se atribuyen a los procesos de crecimiento y desarrollo, que hacen de ella un estado transicional, una continua transformación orientada a alcanzar un estado diferente, que es la adultez” (p. 67). Así, la infancia, pero en especial la primera infancia, desde los “enfoques anticipatorios” (De Grande y Remorini, op. cit.) se constituyó en una promesa futura, antes que una experiencia del presente. Pensar a la niñez para “un futuro”, llevó a que en muchas instituciones desarrollaran prácticas de “estimulación temprana”, enfoque que deviene de la educación especial (Lus, 1995), el cual supone que hay que acelerar el desarrollo a través de diversos estímulos externos producidos sobre los cuerpos de los bebés y las bebas.

De acuerdo con Vigotsky el desarrollo no se reduce a características biológicas heredadas, por el contrario, el aprendizaje promueve el desarrollo modificando lo genético y lo congénito (lo que se transmite durante la gestación y el parto). Desde el enfoque sociocultural y desde un enfoque de derechos, podemos reconocer que el desarrollo infantil es diverso y se encuentra vinculado a las experiencias de vida, a los ambientes e interacciones sociales en función de los saberes que son significativos dentro de las comunidades en donde las niñas nacen y crecen.

Hablamos de desarrollo integral al proceso en el que bebés, niños y niñas, desde sus capacidades biológicas y en interacción con los ambientes en los que transitan, van cambiando, incorporando habilidades cada vez más complejas. Este proceso es activo y transformador del entorno y tiene ritmos y características diferentes en cada persona.



Considerar el desarrollo y los aprendizajes, como trayectorias abiertas nos desafía a pensar ¿qué experiencias podemos propiciar en los CDI para favorecer el desarrollo? ¿qué podemos registrar para contrarrestar los discursos que afirman “ que las niñas pobres están determinadas desde el nacimiento”? Sin duda, documentar los procesos de educación y de cuidado que acontecen en los barrios en donde están los CDI tiene una función política en tanto podemos visibilizar, al interior de las familias, pero también en otras instituciones que:

1 | Las niñas son parte de un entramado social amplio y que, más allá de sus edades y de que no han desarrollado lenguaje, despliegan formas de comunicación a través de las cuales nos muestran cómo entienden y significan su entorno (Prout, 1990; James, 1995; Jenks, 1996; Gottlieb, 2000).

2 | Cuando existe un Estado, que de manera organizada y articulada garantiza el derecho a la educación y a los cuidados desde el nacimiento, todas las niñas (aún en situación de discapacidad) tienen la posibilidad de aprender.

3 | Las familias realizan infinidad de actividades, acuerdos y malabares para garantizar la educación y los cuidados de los y las más pequeñas, los que ponen en tensión los discursos culturalistas, biologicistas o economicistas desde los cuales se sospecha y/o culpabiliza, especialmente a las mujeres, de cómo efectúan las prácticas de crianza. Mostrar qué implica criar a un niño o niña en situaciones de desigualdad económica, étnica, de género y a veces etaria<sup>20</sup>, permite hacer lecturas más complejas y coyunturales que sacan el foco de la familia, para ponerlo en las coordenadas socio históricas en las que se enmarcan dichas prácticas.

Pero volvamos a las familias. Sabemos que muchas de ellas, dejan a sus hijos e hijas en el CDI porque necesitan trabajar, estudiar o porque se los sugirió un profesional. Algunos de sus integrantes, especialmente las mujeres, se sienten culpables o preocupadas por dejarlos en una institución en edades tempranas. Para acompañar a quienes crían, es importante comunicar cómo es el proceso de desarrollo y crecimiento de manera constante y planificada en formatos sencillos que no sobrecargue de reuniones o talleres a las familias.

---

<sup>20</sup>Muchas veces recibimos madres o padres muy jóvenes y a veces adultos mayores a cargo de nietos, nietas o sobrinas.



1 | Una cartelera (cartón, pizarrón) en la puerta del CDI o de la sala para que cuando los vengan a retirar puedan ver qué contenidos están aprendiendo, por ejemplo: hoy hicimos muchos juegos para aprender a saltar y trepar; hoy escuchamos el cuento xxxx; hoy hicimos galletitas de vainilla en el taller de cocina.



2 | Una cartelera en la que transmitimos mensajes vinculados a la crianza y los cuidados

3 | Proponer recibimientos en el momento de la entrada en donde los y las niñas compartan un instante pequeño con la persona que lo deja. Leerles una poesía, poner a disposición un libro o susurrador, etc.

4 | Compartir la información del Diario de Crianza.





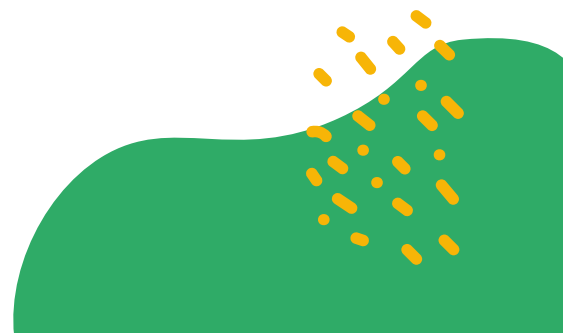
## Un texto narrativo sobre las niñeces para las familias


Escribir no es una práctica sencilla y se complejiza aún más cuando hay que decir algo acerca de un niño o niña, su modo de aprender, de sentir, de hablar, de ser. Nuestras palabras, quizás releídas muchas veces, provocaran alegría, miedos, preguntas, enojos en los lectores, especialmente cuando los destinatarios son las familias.

Documentar los procesos de las niñeces se constituye en un acto político, en tanto esas palabras van a ser leídas, sentidas y a veces mal interpretadas, por los adultos que estén a cargo. Es también político, porque podemos compartir cómo vemos y pensamos a las niñeces y disputar algunas ideas que tienden a homogeneizar y normalizar los procesos de las niñeces, solo para ilustrar las más frecuentes:

- Hay acciones y modos de aprender "normales" definidos por la edad cronológica.
- Hay contenidos que deben ser aprendidos según la edad. A los tres años tiene que decir frases completas, a las cuatro nuevas palabras y así sucesivamente.
- Lo que no se aprende los primeros años de vida, nunca lo podrán compensar.
- Las niñeces son en "esencia" siempre de la misma forma. Estén donde estén, hacen lo mismo.
- Cuando deambulan, corren y se mueven significa que no prestan atención y que tiene problemas para aprender.

Realizar una devolución sobre los procesos de aprendizaje, requiere mucho respeto y cuidado, en tanto esas palabras abonan a las miradas (a veces un tanto deterioradas) que socialmente se tiene sobre las niñeces. Hasta hace poco tiempo algunas instituciones realizaban informes o "lista de cotejo" en la que se indicaba con una X, los aspectos logrados, en proceso o no logrados. Este tipo de documentación fue muy cuestionada desde algunos enfoques médicos, pediátricos y psicopedagógicos, porque además de ser impersonal, establecía parámetros "universales y normales" sobre el desarrollo y los aprendizajes, que en ocasiones promovía una "derivación médica o psicoeducativa" cuando los niños y las niñas no cumplían con esas pautas en los tiempos establecidos.





Lengua	1°Sem	2°Sem
Se expresa oralmente.		
Nombra objetos conocidos que se le muestran.		
Utiliza espontáneamente frases cortas para expresarse.		
Utiliza frases sencillas de agrado o rechazo para comunicar sus ideas y emociones.		
Describe oralmente de manera sencilla algunos objetos y seres vivos.		
Escucha con atención las explicaciones e informaciones que le da el adulto.		


  

Atonomía	1°Sem	2°Sem
Se lava sólo las manos.		
Se pone y quita solo el abrigo.		
Reconoce sus pertenencias.		
Muestra cierta independencia al vestirse y desvestirse.		
Utiliza los servicios higiénicos con ayuda.		
Guarda ordenadamente los materiales y juguetes que utiliza.		

Por el contrario, en un relato narrativo, existe la posibilidad de contar a cada familia la singularidad de sus hijos e hijas. Resulta significativo implicarnos en ese relato, porque posibilita que las y los adultos, registren que las niñas no “son naturalmente de una manera” sino que varían de acuerdo a los tratos, las relaciones, y los modos de ser percibido por otros. Escribir contando qué hacemos como educadoras, puede ser una forma de acompañar y fortalecer los procesos de crianza y cuidado. Compartimos un fragmento de un relato de una niña de un grupo de 3 años:

Malena ingresa al centro, a veces cansada y dormida. Mientras le servimos la leche, le decimos en voz baja, que cuando pueda deje su mochila, para comenzar a desayunar. Mientras algunos terminan, y van a jugar con bloques, dejamos que Malena tome el té y mastique las galletitas de limón, que son las que más le gusta. Generalmente, si respetamos su tiempo y no la apuramos, termina el desayuno y elige ir a jugar, en especial a dramatización, porque le gusta disfrazarse, y asumir diferentes roles (enfermera, mamá). En otras ocasiones, vemos que disfruta de apreciar libros





álbumes, en especial los de Anthony Broune, porque le gustan las historias de los monos. Cuando está cansada, pide a la educadora que le lea y en su falda disfruta de escuchar el cuento, varias veces. Si alguien interrumpe este momento, tiende a molestarse porque quiere preservar la relación privilegiada con la educadora. Según la cantidad de niños, seguimos con esa propuesta o le pedimos que deje un espacio para que otros también puedan escucharlo, junto a ella.

## Aspectos del desarrollo a tener en cuenta para los registros

Si bien el desarrollo se da de forma y con tiempos diferentes en cada bebé, niño o niña (y es deseable que respetemos los procesos individuales) es importante tener presentes comportamientos que pueden indicar alguna dificultad. Siempre hay que recurrir a profesionales, no hacer, ni permitir que se hagan, diagnósticos apresurados o por información que bajamos de internet.

Por otro lado, tengamos en cuenta que hay actitudes que, aunque nos parecen muy negativas, son esperables en algunos momentos del desarrollo. Por ejemplo, el no querer compartir los juguetes, el agarrar fuerte o morder a sus pares.

### Conductas que es mejor hablar con el equipo de salud

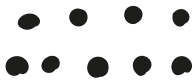
#### Generales:

Los cambios son permanentes en esta etapa de la vida, pero cuando los comportamientos se modifican de forma brusca e inexplicable pueden ser señales de alguna situación a tener en cuenta, por ejemplo si deja de comer, llora más de lo habitual, está muy quieto/a o no puede dejar de moverse. También si pierde logros que había alcanzado, como el hablar o el control de esfínteres. El desinterés por las personas, tanto adultas como pares, es algo que debe llamarnos la atención en cualquier momento del desarrollo. También el no mostrar emociones. El rechazo de los alimentos es otra cuestión a tener presente, no cuando se trata de algo que no le gusta, sino cuando se da en todos los alimentos.

Cuando algunos de los puntos siguientes se presentan, no hay que alarmarse, sino continuar observando a la niña o al niño y consultar al/a la pediatra. Es importante conversar con las personas y/o instituciones<sup>21</sup> a donde asiste para consultar cómo ven al niño y niña.

---

<sup>21</sup>Identificar si tienen doble matriculación con los jardines de infantes, va a ATDI, o participa de un espacio/tratamiento de salud



## ¡ESTAR MUY ATENTAS!

### EN LOS PRIMEROS 6 MESES

No fija la mirada en las personas, ni sonríe.

- No emite sonidos o balbuceos.
- No muestra ningún interés por lo que sucede alrededor.
- No para de moverse o no se mueve nada.
- Lloro mucho y no puede consolarse.
- No reacciona a los sonidos.
- No sigue con la mirada a los objetos.

### DE 6 MESES AL AÑO

- Es esperable que en algún momento de este período comiencen a llorar y angustiarse ante personas extrañas.
- No sostiene la cabeza erguida por sí mismo/a.
- No intenta ponerse de costado o no se sienta después de los 9 meses.
- Le cuesta buscar de donde viene un sonido.
- No empieza a desplazarse de ninguna manera, ni reptando, ni gateando.
- No intenta comunicarse.

### DE 1 A 2 AÑOS

- No señala objetos para pedirlos.
- No responde a su nombre (no mira o viene si lo/a llamamos por su nombre)
- No camina solo/a después de los 20 meses.
- No imita gestos, como aplaudir, hacer “chau” con la mano, etc.

### DE 2 A 3 AÑOS

- Pierde interés en el juego.
- No comprende indicaciones sencillas, como “traé el camión” o “dejá el plato”.
- No dice ninguna palabra.
- Se cae muy frecuentemente.





## ENCUENTROS CON LAS FAMILIAS


Recordemos que de acuerdo al artículo N° 2 de la Ley 26.233/07, "se entenderá por Centro de Desarrollo Infantil a los espacios de atención integral de niños y niñas de hasta CUATRO (4) años de edad, que además realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de niños y niñas". Fortalecer y acompañar los procesos de cuidado y crianza que despliegan las familias puede hacerse a través de diversas y simultáneas prácticas:

- Realización de entrevistas iniciales
- Recibimiento durante el período de inicio
- Entrega de registros del proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas.
- Participación en fechas significativas en el CDI y la comunidad
- Conversaciones individuales requeridas por las familias o el equipo de los CDI
- Entrega de registros en los cuadernos o carteleras
- Reunión informativa
- Talleres para construir alternativas sobre temas y/o problemas vinculadas a los procesos de educación, cuidado y crianza.
- Invitación a que las familias compartan y transmitan un saber específico a todos los niños y las niñas de los CDI

Si bien las reuniones informativas -mal llamadas "reunión de padres" - son importantes, cabe preguntarnos con qué sentidos y frecuencias las convocamos, y si esa información puede agilizarse por otros medios. En general, a las reuniones suelen acudir las mujeres – madres, abuelas, hermanas, tías o niñeras – y desde una perspectiva de género y de cuidado a quienes cuidar, como CDI podemos no sobrecargarlas con más tareas.

Para fortalecer y acompañar esos procesos de crianza, es conveniente armar talleres, porque son formatos a través del cuales, de manera directa o indirecta, nos facilitan trabajar sobre la promoción y protección de derechos partiendo de la singularidad de las familias. Desde la perspectiva de la educación popular y comunitaria, es posible fomentar que circulen las ideas, representaciones y saberes respecto a los temas y/o problemas a abordar. Es un





formato que parte desde el otro y con el otro, y nos lleva a realizar lecturas más complejas de la realidad que transitamos.

Supongamos que nos juntamos cada tres meses, para ver cómo reducir el uso diario de la tecnología. Tendremos que pensar formas de recortar el problema, que vayan más allá de explicar qué su consumo excesivo hace mal, porque en general la gente eso lo sabe. Hay que ampliar el problema y quizás en los encuentros se necesite problematizar y crear nuevas alternativas a cómo se construyen las legalidades y los límites, cómo asignar responsabilidades y actividades en la vida diaria, qué juegos pueden sustituir el celular, cómo acordar criterios sobre el uso de la tecnología entre adultos, en qué situaciones es posible que usen los teléfonos y con qué contenidos, etc.

La singularidad de los talleres es que los y las asistentes se llevan ideas (a veces materiales) para lograr modificar la vida cotidiana, y que se parte de problemas reales que trae la gente y que nos corremos del “deber ser o de las moralidades sobre la crianza”. No tiene sentido hacer una reunión para explicar qué efectos tiene la tecnología en edades tempranas y dar “clases de cómo se es una buena madre”, por el contrario, hay que construir y compartir alternativas e incluso negociaciones posibles que contemplen las condiciones reales de cada familia.

Algunas posibles ideas para alentar procesos reflexivos y participativos, cuando se coordina un espacio.

- No dar por sentado que todos pensamos lo mismo, cuando trabajamos un “concepto”. Estos últimos encierran muchas definiciones y asociaciones. Por ejemplo, el concepto de familia: ¿qué estás pensando cuando decís familias? ¿a qué tipo de familia te referías? ¿podrías contarnos o describirnos cómo vos pensás a las familias?
- Fomentar que la palabra circule y no se concentre en pocas personas, introduciendo preguntas tal como: ¿Qué piensa el resto? ¿Alguien quiere sumar algo a lo que dice x? ¿Cómo lo ven otros? ¿Cómo es en otros centros?, etc. Es importante que se produzcan intercambios entre los participantes, porque las respuestas se van construyendo colectivamente.
- Proponer dinámicas de animación y/o participación sociocultural

<https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2014/04/cide-tecnicas-participativas-para-la-educacion-popular-ilustradas.pdf>

- Valorar las experiencias y sentimientos personales, y alentar a preguntarnos hasta dónde los casos individuales, expresan lo que sucede socialmente. Ayudar a pensar en hechos sociales y posibles causas. Cuando algunos temas se instalan socialmente, es importante pensar qué otros temas o explicaciones se ocultan. En lo posible registrar los relatos, ideas, narrativas, para que quede plasmado lo que piensan en "ese momento", posible de modificarse. Por ejemplo, si algunas familias, de acuerdo a sus experiencias de vida, manifiestan que "los chicos y las chicas no son como antes y solo se interesan por las pantallas" podemos apelar a las experiencias de otros para ver qué actividades y juegos les proponen; para problematizar qué sucede con los espacios públicos, el juego en las veredas y la seguridad, etc.

Algunas ideas de qué registrar, para acompañar los procesos formativos – reflexivos (estos insumos, pueden ser retomados, para hacer una relectura del encuentro y pensar los talleres siguientes)

- Las preguntas que formulan
- Los temas en los que se producen silencios o poca participación.
- Los temas o preguntas que generan debates, y las posiciones o posturas ante los mismos.
- Tomar alguna frase textual, que consideren significativa para el tema que se está trabajando: EJ: "los niños y las niñas no son malos cuando exploran no tienen intención de romper los objetos". Son insumos que podemos usar para documentar procesos de los CDI.
- Sacar una foto a situaciones, escrituras, carteles, etc.
- Escribir aquellos temas, problemas, ideas, que quedan pendiente, pero que pueden ser tomadas en cuenta para este u otro proceso.
- Se puede incluir la mirada del que observa (nuestras preguntas, dudas, temas a pensar) a partir del rol de observador participante.

## EL PERÍODO DE INICIO

Hasta hace poco tiempo se denominaba "período de adaptación" al momento en que las niñas ingresaban a una institución a la que se suponía que debía adaptarse a sus reglas y formas de funcionamiento. Este enfoque se sustituyó por la perspectiva de "inicio", entendido como un momento en el que deben producirse intercambios entre las familias, la institución y las niñas, a fin de incorporar en el proyecto del CDI, modalidades de funcionamiento y saberes que contemplen y respeten las formas de crianza y la historia de cada niño y niña.

La mayoría de las familias por primera vez dejan a sus hijos e hijas en una institución, situación que en ocasiones provoca miedos y angustia. Es fundamental que la persona que van a asistir con los niños y las niñas no queden depositada en la figura de la madre, al respecto cabe preguntarnos: ¿cómo incorporar a los cuidadores ¿cómo pensar horarios y dinámicas que no obstruyan la vida laboral/ familiar? ¿cómo entender las emociones que provoca dejar a un niño / niña pequeña? ¿cómo establecer entrevistas iniciales en las que las preguntas no culpabilicen a las madres? ¿cómo incluir a las figuras masculinas en este período? Si partimos de la perspectiva de familia ampliada, la cual excede a la madre, padres y hermanos biológicos, lograremos habilitar la participación de aquellas personas que acompañan la crianza de las niñas.

A veces algunas educadoras, consideran que el período de inicio debe durar poco tiempo porque se sienten observadas por la presencia de otros adultos. Pero los tiempos de las niñas, no los podemos acelerar, en todo caso hay que ver cada situación particular y permitir diversos períodos. En aquellas familias, que evidenciamos que se extiende mucho más de lo previsto y que el niño o niña no logra vincularse con la propuesta, las educadoras y/o los pares es conveniente hacer entrevistas para indagar posibles acompañamientos.

El comienzo del año, es un momento para mostrar la forma en que trabaja en el CDI por lo tanto las propuestas de actividades, no tienen que ser disímiles a las que vamos a ofrecer a lo largo del año. Se puede incluir a las familias a la planificación, y recalcamos en la importancia de la participación, y que las personas que acompañan no estén "sin hacer nada", "escondidas para que las niñas no las vean" o "encima de los niños y las niñas sacándoles fotos".

## Ideas para el período de inicio

- Mateada informativa, en la que se genera un intercambio a partir de las preguntas que realizan las personas que asisten al encuentro. En este espacio se puede explicar los motivos por los cuales les solicitamos que firmen un **consentimiento para realizar la higiene y el cambiado de pañales y para retirar a los niños y las niñas del CDI.**
- Preparación de los sectores de juego. Pedirles a las familias que los recorran y una vez finalizado y mate por medio, invitarlas a que pregunten lo que desean sobre lo que vieron. En ese intercambio podemos transmitir la propuesta de educación y cuidado de los CDI
- Pasar un video institucional o fotos, y a partir de los mismos invitar a hacer preguntas. En ese intercambio podemos transmitir cómo pensamos a las niñas, qué sentido tienen los juegos, qué es la educación y los cuidados.
- Presentación de las familias, a través de alguna característica de sus hijos, luego se los invita a explorar los espacios de juego, para que luego puedan hacer las preguntas que necesiten.
- Pedirles que nos ayuden a realizar algunos materiales o a decorar las salas.



## LAS PERSPECTIVAS DE NIÑEZ QUE ORIENTAN LA PLANIFICACIÓN DE LOS CUIDADOS Y LA EDUCACIÓN

A lo largo de estas páginas hemos pensado cómo hacer de los CDI espacios de promoción y protección de derechos desde la cuna porque consideramos que los bebés, las bebas, niños y niñas son personas.

Como educadoras y referentes que llevamos a cabo una política pública municipal, concebir a las niñeces como sujetos sociales, nos obliga a tener presente ¿cómo no infantilizarlos? ¿cómo promover experiencias de participación? ¿cómo reconocer sus emociones? ¿de qué manera sus puntos de vista inciden en la organización de los CDI?

Al respecto es un gran desafío;

- Ofrecer un repertorio cultural que integre expresiones literarias, musicales y lúdicas intergeneracionales.
- Promover experiencias que rompan con las miradas binarias o estereotipadas sobre el género, la etnia, la clase social.
- Planificar actividades que faciliten la organización y el cuidado de lo común; el orden de las salas y los juegos, regar las plantas, poner la mesa, lavar las tazas, que los más grandes jueguen con los más chicos, hacer materiales para las carteleras, etc.
- Preguntarles sus opiniones en la vida diaria del CDI ¿les gusta ...? ¿prefieren que pongamos una planta en ....? si hay dos galletitas o infusiones consultarles ¿cuáles desean? ¿preguntarles qué sector de juego quieren armar?
- Mirarlos a los ojos cuando les hablamos, abrazarlos cuando lo piden, dejar algunos materiales a su disposición, no hacerlos esperar, no reírnos de lo que nos cuentan, no minimizar sus emociones.
- Cuando le decimos que no, explicarles los motivos por los cuales algo no es posible, y ofrecerles otra propuesta.
- Facilitar que reparen una acción que consideramos que no es la conveniente.
- Dejar un espacio para los silencios y los enojos y no interpretar lo que les pasa, cuando puedan lo harán.



- Valorar sus producciones e indicarle sus progresos.
- Preguntarles cómo están y escucharlos sin tener ganas de contar algo.
- Ser flexibles con lo que planificamos e intentar seguir aquello que miran y que les interesa. No apurarlos, que exploren con sus ojos, que disfruten la comida con sus manos, que se detengan a escuchar todo lo que les sorprende.

No hay recetas para promover los derechos humanos, pero sabemos que uno de los caminos es acercándonos a las niñas como personas que, como todas nosotras, necesitamos respeto, dignidad y vínculos colectivos para vivir plenamente.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. Routledge.
- Calmels, D. (2004). *Juegos de crianza*. Biblos.
- Carli, S. (2012). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955. Miño y Dávila.
- Colangelo, A. (2019). *La crianza en disputa. Medicalización del cuidado infantil en la Argentina entre 1890 1930*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- De Grande, P. y Remorini, C. (2019). Es un bebé. Mirada de las Ciencias Sociales a los Primeros Años de Vida. *Desidades*. 25 (7), 10 -26.  
<https://doi.org/10.54948/desidades.v0i25.32400>
- Erausquin C. (2018). Ayudando a los que ayudan a aprender: coconstruyendo acciones y conocimiento. En Erausquin C., Zabaleta V., Denegri A., Iglesias I., Marder S., Michele J., Segura Lucieri J., D'Arcangelo M. y Corvera G. *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas. La Plata, Provincia de Buenos Aires (Argentina)*, (135-152), EDULP.  
<https://www.academica.org/cristina.erausquin/625.pdf>.
- Esquivel, V.; Faur, E. y Jelin, E. (Eds.) (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI, Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Siglo XXI.
- Fonseca, C. y Schuch, P. (2009). *Políticas de proteção `a infância: um olhar antropológico*. UFRGS Editora.
- Gottlieb, A. (2000). Where have all the babies gone? Toward an anthropology of Infants (and their caretakers). *Anthropological Quarterly*, 73, (3), 121-132.  
10.1353/anq.2000.0006.
- Jenks, Ch. (1996). *Childhood*. Routledge

James, Allison y Alan Prout (eds.) (2010 [1997]). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge.

Levinson, B. A. y Holland, D. C. (1996). *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press.

Lus, M.A (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.

Martiña, R. (2003). *Escuela y Familia: una alianza necesaria*. Argentina. Troquel.

Pérez Orozco, A. (2007). *Cadenas globales de cuidado, Documento de trabajo 5, Serie Género, Migración y Desarrollo*, Naciones Unidas UN-INSTRAW, Santo Domingo. <https://trainingcentre.unwomen.org/instraw-library/2009-R-MIG-GLO-GLO-SP.pdf>

Rabello de Castro, L. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Lumen Humanitas.

Razavi S. (2007). *The Political and Social Economy of Care in a Development Context Conceptual Issues, Research Questions and Policy Options*. UNRISD.

Remorini, C. (2013). Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva*; 31 (3), 810-84.

Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? [Conferencia. XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires, Argentina.

Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory in sociocultural activity. In R. Wosniak y K Fisher (Eds.) *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (121-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sirvent, Mt; Toubes, A; Santos, H; Llosa, S; Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de educación no formal*. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Soto. C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.

Soto, C, y Violante, R. (2005) Cap I “Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza”, en Soto, C. Violante, R. (comp.) *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Ed. Paidós. Bs. As.

Tebet, G. y Abramowicz, A. (2018). Estudios de bebés: líneas y perspectivas de un campo en construcción. *Educação Temática Digital*, 20 (4), 924-946. DOI: 10.20396/etd.v20i4.8649692

Vigotsky, L. 1986 [1934]. *Thought and language*. Cambridge, MA.: MIT Press.

Zapiola, M.C. (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica. En Lionetti, y Miguez: *Las Infancias en la Historia Argentina*. Intersecciones entre Prácticas, Discursos e Instituciones (1890-1960). Prohistoria.

## LEYES Y DECRETOS

Ley de Educación Común - 1420/1884. Reglamentación de la educación común. 8 de julio de 1884.

Ley Patronato de Menores - 10903/1919. Regula la intervención estatal y judicial sobre las niñeces. 27 de octubre de 1919.

Ley Federal de Educación - 24195/1993. Regulaba la educación en todo el territorio nacional. 14 de abril de 1993.

Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes - 26.061/2005. Establece el funcionamiento de Promoción y Protección de los derechos de los NNA yJ. 28 de septiembre de 2005.

Ley provincial de Promoción y Protección Integral de los derechos de los niños - 13.298/2005. Establece el funcionamiento de Promoción y Protección de los derechos de los NNAyJ en la provincia de Buenos Aires. 14 de enero de 2005.

Ley de Educación Nacional -26.206/2006. Regula la Educación obligatoria en la República Argentina. 14 de diciembre del 2006.

Ley N° 26159/2006 - Educación Sexual Integral. Establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la ciudad autónoma de buenos aires y municipal. creación y objetivos de dicho programa. 4 de octubre de 2006.



Ley 26.378/ 2008 - Aprobación de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Regula derechos de las personas en situación de discapacidad. 6 de junio de 2008.

Ley 27.045/2014. Define la obligatoriedad de la sala de 4 años. 3 de diciembre de 2014.

Ley provincial 14628/2014. Marco regulatorio de las instituciones educativas comunitarias de nivel inicial. 10 de noviembre de 2014.

Ley de Regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la enseñanza oficial - 27.064/2014. Regulación de la educación inicial. 4 de diciembre de 2014.

Ley nacional de atención y cuidado integral de la salud durante el embarazo y la primera infancia (1000 Días) - 27.611/2020. 15 de enero de 2021.





### **Autoridades**

**Mariano Cascallares**

Intendente de Almirante Brown

**Bárbara Miñan**

Secretaria de Desarrollo, Seguridad Social  
y Derechos Humanos de Almirante Brown

*Revisión de Contenido*

**Fernanda Viggiani**

Directora Gral de Políticas Sectoriales  
y Territoriales de Almirante Brown

### **Grupo Pharos**

Coordinación del proyecto

**Mercedes Palmas**

**María Cecilia Martini**

Desarrollo de contenidos

**Analia Paola Garcia**

Diseño e ilustraciones

**Felicitas Bujanzi**

Año: 2024



