



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Inicial

Campo de la Formación Específica

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora Editorial

Liliana Abrate

Coordinación editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Coordinación y supervisión de producción

Sofía López

Equipo de acompañamiento a la escritura

Natalia Riveros

Eugenia Peirone

Sol Eva Galán

María Eugenia Maldonado

Producción de contenido

María Fernanda Vassallo

Corrección de estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez

Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2023

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes-tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re-definición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo *en* y *con* la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar la configuración horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educación presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dispositivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suceda en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto destinada a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompañamiento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta modalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, permanencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación docente inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este

sentido, la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

Formato: Asignatura

Año: 3°

Carga horaria: 4 h cátedra (+ 1 h Taller Integrador)

Campo de la Formación: Campo de la Formación Específica

Régimen de cursado: Anual

Marco Orientador

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida.

(Martí, 1883, p. 120)

Ciencias Sociales en el Nivel Inicial brinda la posibilidad y las herramientas necesarias para que los futuros/las futuras docentes puedan reflexionar críticamente, debatir con otros/otras, argumentar sobre la realidad pasada y presente, diseñar y analizar propuestas de enseñanza que pongan en juego sus saberes específicos, teniendo presente la posibilidad de articulación con otros espacios curriculares (Córdoba. Ministerio de Educación [ME], 2015). En las últimas décadas, la didáctica de las ciencias sociales se ha convertido en un campo en desarrollo, en el que convergen y se reconocen los aportes de varias disciplinas, otorgándole mayor dinamismo y ac-

tualidad a la tarea de elaboración de propuestas de enseñanza. Esto permite hoy que la didáctica se pregunte y debata sobre sus prácticas tradicionales de enseñanza. Según sostiene el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015), podemos afirmar que:

Enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial implica constituir un espacio de debate de las tradicionales maneras de entender la enseñanza de lo social a los más pequeños tales como: el lugar del juego en la enseñanza de contenidos del área, la revisión del paradigma de lo cercano y lo lejano, la persistencia de concepciones exclusivamente psicogenéticas sobre el aprendizaje en desmedro de los aportes de la corriente sociocultural, la enseñanza de la Historia a través de relatos ficcionales o la enseñanza de lo espacial centrada en describir solamente aspectos naturales, entre otros. (p. 73)

Pensar la didáctica de las ciencias sociales supone, además, abordar los objetos disciplinares de conocimiento y sus síntesis provisorias; reflexionar acerca de los modos en que se producen, validan y revisan sus conocimientos; reconocer ciertas explicaciones que aportan alguna inteligibilidad al cambio y a la realidad social (Córdoba. ME, 2015). En definitiva, se trata de interpelar la realidad y la posibilidad de generar modificaciones, planteando interrogantes frente a los supuestos, para volver a revisarlos en busca de mejores respuestas.

El tiempo y el espacio constituyen herramientas analíticas que facilitan la comprensión de la complejidad social, no sólo en Historia y Geografía, sino dentro del conjunto de las ciencias sociales, que se valen también de otros conceptos transversales como complejidad, diversidad, interculturalidad, identidad, conflicto, intencionalidad, multicausalidad (Siede, 2010; Argentina. ME, 2006; Argentina. ME, 2009; Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2008). Asimismo, tiempo y espacio son conceptos fundamentales que construimos desde la infancia, y nos permiten comprender los cambios sociales desde la complejidad propia de la realidad.

El **tiempo** –siguiendo a Marcel Proust (2007)– es social. El pasado y el presente tensionan constantemente esta categoría, ya que el pasado no acaba y vive en el presente, en huellas que podemos reconocer desde lo subjetivo. Recuperar la dimensión temporal nos permite retomar la reflexión en torno a los cambios producidos al interior de nuestras sociedades; podemos entender lo que pasó y lo que viene, desde la perspectiva de cambio y continuidad como conceptos inherentes a esta categoría.

El **espacio** –siguiendo a Fernández y Gurevich (2014)– nos interesa en tanto lugar que evidencia ciertas marcas sociales. Así como el tiempo es percibido socialmente, los espacios son *productos* sociales, a la vez que *productores* sociales, y es en este punto que emerge la complejidad de este concepto, fundamental para este itinerario. En definitiva, tiempo y espacio son categorías estructurantes de las ciencias sociales y acompañan la propuesta metodológica que ofrecemos aquí.

Entender la *complejidad*, desde la conceptualización de Pilar Benejam (1997), posibilita analizar los múltiples hechos que suceden en determinado tiempo y espacio, sus interrelaciones y las variables que permiten reconstruirlos; si pensamos en el campo educativo, construir desde la complejidad resulta una necesidad formativa. Para mirar desde esta categoría, que hoy constituye una prioridad en la formación en ciencias sociales y, en particular, en el ámbito de la didáctica, es primordial trabajar con estructurantes transversales: para el presente itinerario, son estructurantes transversales la categoría de *derechos*, la perspectiva de derechos y la Educación Sexual Integral (ESI) como derecho formativo en las infancias y para las infancias, y por tanto, para la formación docente de profesionales que trabajan con las infancias. La complejidad reside, entonces, en lo multidimensional.

Este espacio curricular invita a pensar las temporalidades y espacialidades en el Nivel Inicial. Busca, además, indagar en el ambiente social en toda su diversidad, entendido como un complejo entramado de relaciones, como una manera posible de analizar lo propio, objetivarlo y convertirlo en objeto de conocimiento. Este espacio curricular, además, considera cómo los niños/las niñas se apropian de conocimientos del mundo social, mediante la formulación y las reformulaciones de saberes y representaciones sobre la realidad (Córdoba. ME, 2015).

En otro orden, en el Nivel Inicial no sólo se trabaja con los tiempos y espacios lejanos, sino, principalmente, con las interrelaciones que se dan en el espacio vivido, cercano, en el tiempo personal, familiar y de la comunidad de pertenencia. Estas nuevas experiencias son indispensables para que el niño/la niña fortalezca su propia identidad y desarrolle una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida y maneras de organización social. En este sentido, la estructura curricular nos posiciona e invita a mirar al nivel como constructor de significados valiosos para quienes lo transitan.

Propósitos de la formación

El presente itinerario se construye desde los aportes de las ciencias sociales en la formación docente para el Nivel Inicial, en pos de:

- ◆ “Propiciar el diseño de propuestas de enseñanza específicas y pertinentes para el nivel, partiendo de un posicionamiento reflexivo y crítico acerca de la realidad social del pasado y del presente, considerando los referentes curriculares, las posibilidades cognitivas de los alumnos y los contextos de actuación profesional” (Córdoba. ME, 2015, p. 73).
- ▶ “Construir criterios de análisis para y en el diseño de unidades didácticas o proyectos que articulen diferentes áreas” (Córdoba. ME, 2015, p. 73).

¿Por qué pensar el itinerario desde la categoría de derechos?

¿Qué implica entender a los niños/las niñas y adolescentes como sujetos de derecho? Desde un punto de vista histórico, podemos decir que durante la primera mitad del siglo XX, en un contexto de posguerra, algunos pensadores/algunas pensadoras ponen en el centro del debate la educación y la necesidad de revalorizar la pedagogía de la primera infancia, cambiando así el modo de entender a los niños/las niñas: “La construcción histórica y cultural del concepto de infancia como un grupo social con identidad propia alcanzó su máxima expresión durante el siglo XX, conocido como «el siglo de los niños” (Ivaldi, 2014, p. 11). En esos años, el **paradigma tutelar** hacia el niño/la niña es superado por el de protección integral. Este paradigma consideraba a los niños/las niñas y adolescentes como menores, asociando la noción de inmadurez con la de capacidad legal. Desde esta mirada, una persona podía ejercer por sí misma sus derechos una vez cumplida la mayoría de edad, constituyéndose, entonces, como un objeto protegido por el Estado. A fines del siglo XX, surge el **paradigma de protección integral**, en el que se concibe a los niños/las niñas como sujetos de derecho. Este cambio nos parece fundamental para comprender cómo pensar, desde allí, a los niños/las niñas en tanto sujetos y no sólo objetos. Al respecto, el documento *Cuidados* (Argentina. ME, 2021), de la Colección Derechos Humanos, Género y ESI afirma:

Permite comenzar a pensar a las niñas y los niños desde la perspectiva de la subjetividad, con todas las características que esto supone: el respeto y la consideración del punto de vista de niñas y niños es una de las claves de este paradigma. (p. 22)

Se plantea un protagonismo activo de los niños/las niñas, puesto que ser sujeto de derecho implica “una posición activa de ejercicio de un conjunto de derechos en nombre propio, que incluye acciones como informarse, opinar y participar” (Argentina. ME, 2021, p. 22).

Este enfoque de derechos y esta mirada sobre las infancias produce también el avance de una serie de leyes que dan marco a los niveles obligatorios de escolaridad (de gestión privada y pública), como es el caso de la [Ley de Educación Sexual Integral 26.150](#), que nos interesa destacar particularmente. Se trata de una ley que complejiza la noción biológica de la sexualidad (muchas veces sólo vinculada a la genitalidad), e incorpora el conocimiento y cuidado del propio cuerpo, así como del cuerpo de los/las demás; el trabajo con emociones, expresiones y relaciones interpersonales, con la solidaridad y el respeto por la vida y la integridad de las personas, los derechos relacionados con la sexualidad y las normas de convivencia entre los niños/las niñas.

En este nivel escolar, enseñar en clave de derechos y teniendo presente la ESI, invita a pensar en torno a cómo habitar la institución y el aula, atendiendo a la construcción de sentidos ciudadanos, posicionándonos en un enfoque de inclusión educativa. Si nos situamos desde una perspectiva de derechos, la ESI es hoy un derecho de nuestras infancias, y por tanto, atender esta mirada constituye una necesidad en la formación docente. La ESI es un derecho: favorece la autonomía de los niños/las niñas; el reconocimiento y las posibilidades de expresar sentimientos, emociones y desarrollar la autoestima. Su incorporación en la currícula es relativamente reciente, lo que nos lleva, a los/las docentes y formadores/formadoras de docentes, a pensar la enseñanza y el aprendizaje en otras claves. En este sentido, es importante considerarla desde una perspectiva socio-histórica, es decir, inscripta en las políticas de promoción y profundización de derechos en materia de género. Irrumpe en la escena público-política como una nueva forma de construcción de ciudadanía, en tanto su potencial transformador radica en la problematización de las matrices relacionales en términos genéricos.

A partir del reconocimiento de los niños/las niñas como sujetos de derechos, entonces, ¿cómo se vincula la estructura organizativa del sistema escolar (tiempos, espacios) con las necesidades y ritmos propios de las infancias? La primera y más notable significación de “estar en la escuela” es la de *disfrutar un tiempo separado del habitual*, donde se abren posibilidades de múltiples experiencias. Al respecto, Masschelein y Simons (2014) afirman que:

La escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. (p. 12)

Ante ello, cabe preguntarnos: ¿cómo es ese tiempo que pasan los niños/las niñas en la escuela? ¿Qué experiencias escolares suspenden la desigualdad social? En el Nivel Inicial en particular, ¿cómo se estructura el tiempo?, ¿qué momentos de juego, actividades, diálogo se ofrecen como tiempo de disfrute de lo escolar?, ¿qué tipo de interacciones o modos de habitar el espacio se propician?

En el presente itinerario pedagógico-didáctico, el convite es partir desde el enfoque de derechos y desde la ESI como dimensiones transversales. En tanto dimensiones transversales, se constituyen como la base de esta propuesta metodológica para la enseñanza de las Ciencias Sociales y su Didáctica, ya que habilitan la posibilidad de comprender la complejidad de los procesos sociales y otorgan una lectura crítica de las transformaciones de sentidos que operan en su interior. Nuestro aporte persigue un objetivo puntual: que los futuros/las futuras docentes de Nivel Inicial puedan mirar a los niños/las niñas como sujetos de derecho activos, que construyen ciu-

dadanía en el mundo contemporáneo, teniendo presente sus subjetividades y emociones, las relaciones interpersonales y de convivencia, el conocimiento y cuidado de sus propios cuerpos y del cuerpo de los/las demás.

El eje temático del *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015) que atraviesa este itinerario es *La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial*. Para elaborar la propuesta metodológica, tomamos de allí los siguientes contenidos:

- “La construcción del conocimiento de lo social en el Nivel Inicial y la propuesta didáctica. Análisis de los documentos curriculares (...) Observación y análisis crítico de propuestas didácticas y trabajo en las salas. Diseño de propuestas de enseñanza” (p. 74).
- “La construcción del concreto social en el Jardín de Infantes: familia, barrio, instituciones, el trabajo, los objetos como construcciones tecnológicas” (p. 74).
- “Las efemérides desde una perspectiva de la inclusividad nacional y regional, desde la igualdad y la diversidad. Los Derechos del Niño” (p. 74).
- “El juego como estrategia para la conceptualización del espacio geográfico y el tiempo histórico. Las relaciones espaciales y la construcción de las nociones temporales: desde el tiempo personal al tiempo convencional” (p. 74).



Materiales para profundizar

Derechos de niñas, niños y adolescentes (Argentina. ME, 2021).

El Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez (UNICEF, 2022).

Cuidados (Argentina. ME, 2021).

Educación Sexual Integral para el Nivel Inicial.

Contenidos y propuestas para las salas (Marina, 2010).

Propuesta metodológica

Familia, espacio, juegos e identidad en el Nivel Inicial

La propuesta de enseñanza presentada en este itinerario contiene una serie de orientaciones didácticas y un recorrido posible que, considerando las necesidades educativas actuales, ofrece actividades, estrategias, lecturas y recursos para el abordaje de los contenidos definidos en el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015).

En el marco de la ESI, el enfoque de derechos nos lleva a poner en tensión algunos de los contenidos propios de esta unidad curricular: la familia, el juego, el espacio, las efemérides y el género. Indagar en la enseñanza de las ciencias sociales en el Nivel Inicial implica abarcar estas dimensiones y preguntarnos: ¿cómo se vinculan con la noción de derechos? ¿Qué miradas existen sobre la(s) familia(s)? ¿Cómo trabajamos las nociones de juegos y juguetes con los futuros/las futuras docentes? ¿Qué consideraciones hacemos acerca del espacio en el Nivel Inicial? ¿Cómo abordamos las efemérides desde una mirada de género?

La idea de transversalidad que planteamos anteriormente nos permite pensar estas dimensiones de estudio desde una perspectiva integral; esto quiere decir, tener presente aportes teóricos diversos, de referentes de derechos y de la ESI, que ayuden a complejizar y reflexionar, en el Nivel Superior, sobre la enseñanza de las ciencias sociales a los más pequeños/las más pequeñas.

Pensar en *la(s) familia(s)*, en plural, implica habilitar un intercambio sobre la diversidad actual de las configuraciones familiares y trascender los formatos estereotipados, teniendo en cuenta que es función de la escuela alojar y respetar las diversidades. El *espacio* y el *tiempo*, desde nuestra perspectiva, son construcciones sociales que no pueden ser fijas ni estáticas, en las que las personas pueden intervenir, a la vez que resultar condicionadas. Al respecto, haremos especial hincapié en las cartografías del espacio cercano (el jardín, la casa, el barrio). Partimos de considerar al *juego* y *los juguetes* como objetos culturales que se transforman a través del tiempo. Y tomamos las *efemérides desde una perspectiva de género*, para reflexionar y conocer sobre la historia desde un enfoque de derechos, para profundizar las relaciones entre efemérides y democracia.

Espacio y tiempo en el Nivel Inicial

El espacio es un hecho social (...), es a la vez productor y producto; determinado; un revelador que permite ser descifrado por los mismos a los que revela; y al mismo tiempo, cuando adquiere un significado auténtico, atribuye un sentido a otras cosas (...) es un hecho social, un factor social y una instancia social.

(Santos, 1990, p. 146)

Nuestra primera decisión epistemológica es tomar las categorías de tiempo y espacio para estudiarlas durante la formación docente inicial, con el propósito de despertar distintos sentidos de apropiación respecto de estas, al vincularlas con actividades significativas, en un marco de modalidad combinada.

Como planteamos anteriormente, en la noción de espacio para las ciencias sociales se da un doble movimiento: influimos sobre él y nos influye. Trabajar con los futuros/las futuras docentes esta idea de espacio como hecho social, implica transformar el jardín, la sala, la casa o el patio (distintos espacios que transitamos cotidianamente), en objetos de conocimiento. La acción de proponer un distanciamiento de lo habitual es una manera de producir nuevos conocimientos y significados que nos acerquen al mundo.

En esta noción que venimos desarrollando, aparecen dos dimensiones que atraviesan la enseñanza escolar de la ciencias sociales: lo cercano y lo lejano. Al retomar distintas perspectivas didácticas y pedagógicas, Alicia Camilloni (1995) plantea que es mejor comenzar a trabajar con aquello que el niño/la niña ya conoce, respecto de lo cual tiene una relación afectiva más positiva, ya que para lograr un crecimiento intelectual, necesita experimentar con objetos concretos y cercanos. En este punto nos vemos ante la necesidad de plantearnos el siguiente interrogante: la noción de cercanía o lejanía, ¿es igual a través del paso del tiempo? Lo cercano para un niño/una niña hoy, ¿lo era en otras épocas?

Tal como afirma Camilloni (1995), "la realidad es producto de una construcción intersubjetiva, por ello también tiene un significado subjetivo" (p.15). En este sentido, la delimitación de lo cercano para pensar el espacio como realidad objetiva y universal constituye una convención. Camilloni (1995) retoma las palabras de Audigier para pensar y definir el espacio geográfico: "no es el espacio físico, topológico o métrico (...) es un espacio construido en función de problemáticas, según los procedimientos en respuestas a problemas" (p. 15). De acuerdo con este planteo, podemos decir que es fundamental construir, junto a los/las estudiantes, desde las ciencias sociales, conceptualizaciones sobre las nociones de espacio geográfico y tiempo histórico.

En el Nivel Inicial, el tiempo histórico es una construcción compleja. La abstracción que esta categoría implica no puede ser percibida en las edades tempranas, aunque sí es posible iniciar un desarrollo conceptual incipiente. Los niños/las niñas sí conciben un tiempo personal, que es distinto del social e histórico (cronológico) y constituye el inicio de la temporalización necesaria. Consideramos muy importante trabajar desde las categorías de cambio y continuidad que componen el tiempo histórico, vinculado a lo personal, familiar, local, barrial. La vida cotidiana es el foco en el que es posible observar, en este nivel, los cambios y continuidades que son fundamentales para comprender el tiempo histórico.

Por otro lado, es esencial entender al pasado dentro del presente. Los niños/las niñas tienden a pensar que la vida social siempre fue tal como ellos/ellas la viven en la actualidad, conciben las construcciones sociales como si fueran objetos de la naturaleza, dadas de determinada manera y desde siempre. Así, proyectan que las cosas son como son, que siempre han sido y serán así, y no pueden ser de otra forma.

Sugerencias para la enseñanza

Abordar los espacios desde la experiencia: ¡jugamos en postas!

- ✓ Como ejercicio vivencial para poner en discusión las nociones de espacio y tiempo, proponer, al grupo clase, iniciar un recorrido, a la manera de postas, por las instalaciones del instituto de formación, para observar la cantidad de espacios que lo conforman, sus dimensiones, las funciones de cada uno, los objetos o materiales que alojan, los colores, la temperatura y la luz que hay en el ambiente, si los espacios son abiertos o cerrados...
- ✓ Luego de observar y recorrer las instalaciones, detenerse en una de estas postas y poner en común las descripciones de lo que observaron.
- ✓ En una segunda oportunidad, recorrer nuevamente el espacio con lupas y/o con los ojos cerrados, agudizando el resto de los sentidos y la percepción durante la caminata. Esto puede permitir registrar sensaciones, emociones, abrir la percepción de lo sensible y sutil presente en el espacio, a la vez que apreciar detalles, ajustar la perspectiva de la mirada. Cartografiar el espacio con lupas implica reconocer qué objetos están presentes allí. La idea es recorrer los espacios con una mirada que recree la de los niños/las niñas, para sentirse interpelados/interpeladas: ¿cómo realizamos el recorrido?, ¿qué vemos?, ¿qué espacio/s habitamos y cómo lo hacemos?, ¿qué cartografías trazamos?
- ✓ En pequeños grupos de trabajo, diseñar una plantilla con los espacios visitados (desde la perspectiva que deseen). Para ello, pueden valerse de recursos como infografías, esquemas, mapas, representaciones gráficas. Una opción puede consistir en añadir, sobre esa plantilla, elementos que representen lo vivenciado durante el segundo recorrido (telas, hilos, papel, flores).
- ✓ A partir de este abordaje vivencial del espacio, invitar a intercambiar las producciones en el aula virtual mediante un *padlet*, por ejemplo. En un foro, dialogar en torno a: ¿qué es el espacio?, ¿cómo podemos caracterizarlo?, ¿cómo caminamos los espacios que cotidianamente habitamos? Al recorrerlos, ¿qué nuevos significados adquieren?, ¿qué miedos/dudas/incomodidades surgen al habitarlos de una manera desconocida (por ejemplo, sin poder verlos)?, ¿qué elementos, que habitualmente pasan desapercibidos, encontramos?, ¿de qué *les hablan* los espacios?, ¿qué objetos de la vida cotidiana tienen? ¿Cómo imaginan que eran antes?



Materiales para explorar

- *Un recorrido por el jardín (Parte II) - Hacemos escuela* (Antuña et al., 2021).
- iconoclasistas.net
- *Una propuesta para construir el concepto de espacio geográfico* (Educar, 2016).

Familia(s) y configuraciones actuales

Las familias podemos pensarlas de diversas maneras, por ejemplo como modos de organización que pueden incluir o no la convivencia en el mismo hogar, la crianza compartida, ser una unidad económica, sean o no parientes (...)
Todas las familias influyen en la construcción identitaria de quienes crecen y se crían en esa trama de relaciones.
Y lo más importante: todas las configuraciones tienen que encontrar su lugar dentro de las instituciones.

(Comas et al., 2022, p.16)

La propuesta anterior ilumina dos ideas: la del espacio como un constructo y constructor de la sociedad, y la de un tiempo social, en el que el pasado pervive y el presente es una construcción con miras hacia el futuro. Hablar de familia hoy, no es lo mismo que en tiempos pretéritos; sin embargo, la familia siempre marca aquellos procesos de transformaciones sociales y colectivos, en los que el cambio social es necesario para entender a la institución en el presente. La familia siempre fue la forma social de organización, desde las tribus, las hordas, en donde los vínculos de pertenencia no eran sanguíneos como en la familia tradicional. Las configuraciones actuales de familia nos marcan una nueva forma de organización de nuestra sociedad, y por tanto, en la formación docente, resulta necesario focalizar en este aspecto. En cualquier caso, es un derecho para los niños/las niñas que la familia garantice lo fundamental para sus vidas

En esta línea, nos parece relevante trabajar con los/las estudiantes de Nivel Superior las configuraciones familiares actuales. Pensar en la complejidad de esta dimensión de estudio, implica que luego puedan llevar a las aulas reflexiones, preguntas y lecturas que les permitan indagar al respecto, junto a los niños/las niñas de Nivel Inicial. En consonancia con los lineamientos curriculares de la ESI, se deben priorizar las diferencias y semejanzas entre organizaciones familiares, entendiendo

a cada una de ellas como espacio de contención, cuidado y afecto. La ubicación de este aspecto en este tramo del itinerario se corresponde con los ejes que presenta el *Diseño Curricular* (Córdoba. ME, 2015).

Hacer hincapié en la diversidad que existe en la constitución y formación de familias, nos permite un abordaje desde lo plural, superando la idea que existe una única configuración familiar. De esta manera, los/las estudiantes, en su futuro rol docente, podrán indagar y reflexionar, en el nivel de destino, junto a los niños/las niñas, sobre la multiplicidad de familias existentes, habilitando un espacio para las inquietudes y percepciones que puedan surgir. Compartimos algunos interrogantes para trabajar sobre estas cuestiones: ¿qué reconocen los niños/las niñas como familia?, ¿cuándo la familia se hace presente en sus vidas?, ¿de qué manera?, ¿qué lugar ocupan ellos/ellas en el entramado familiar? Más allá de profundizar en las diversidades, es posible focalizar en el rol fundamental de las familias para el cuidado, la socialización y la formación de vínculos. A la vez, la consideración de estas diversidades, permite cuestionarnos sobre las miradas estereotipadas de los roles familiares, reconociendo cambios y transformaciones en el tiempo.

Por último, es importante resaltar y reflexionar, con los futuros/las futuras docentes, las relaciones entre el Nivel Inicial y las familias: ¿qué vinculaciones hay entre los espacios de familia y los espacios escolares? ¿Qué espacios de encuentro se pueden generar con las familias? Isabelino Siede (2015) nos da algunas pistas para pensar esta compleja relación:

La relación entre los jardines y las familias ha comenzado a llagarse, a deslizarse hacia la ruptura de acuerdos básicos y fundantes, a transformarse en fuente de angustias, sospechas y delaciones. En tal sentido, podemos identificar cinco grupos de tensiones habituales, que describimos a continuación: en torno a la confianza, en torno a la autoridad, en torno a la legitimidad, en torno a la comunicación y en torno a la cooperación. (p. 3)

Sugerencias para la enseñanza

Foro de reflexión:

“El Nivel Inicial y las familias, desde una perspectiva de derechos”

Los derechos de los niños/las niñas deben comenzar a reflexionarse, construirse y vivirse desde la familia, que es la primera institución socializadora. Al respecto, proponemos el visionado de una entrevista a Isabelino Siede titulada: “El Nivel Inicial y las familias” (Educar, 2015).

Luego, sugerimos la apertura de un foro en el aula virtual, para iniciar un intercambio entre estudiantes en torno a las siguientes consignas:

- ✓ A partir de los aportes del autor sobre la pregunta “¿cuál es hoy la tarea del Nivel Inicial?”, les proponemos debatir: ¿qué aspectos del vínculo escuela-familia requieren ser puestos en diálogo para avanzar en la tarea de enseñanza? ¿Cómo potenciar la relación escuela-familia para trabajar, juntos, en pos de garantizar los derechos de las infancias? ¿Cómo pensamos el lugar de la familia?, ¿cómo trabajamos los derechos en la familia y con las familias?
- ✓ Para dar respuesta a ello, proponemos tomar una frase/idea del material audiovisual que les resulte significativa para responder estas preguntas y explicar el por qué de la elección. Algunos de los aspectos a considerar son: el rol docente, las propuestas de enseñanza, el rol de las familias, la mirada sobre las infancias.



Materiales para explorar

- *El nivel Inicial y las familias* (Educar, 2015).
- *Ley 26061. Ley simple: Derechos de niños, niñas y adolescentes* (Congreso de la Nación, 2005, 28 de septiembre).
- *Los derechos del niño y por qué son importantes* (UNICEF, s.d.).
- *Familia y Derechos del Niño* (Ba, s.d.).

Acercamientos a la literatura.

Una propuesta para abordar “Familias, derechos y ESI”

Imaginemos que el instituto está planificando un evento del tipo “Feria del Libro” y convoca a los/las estudiantes de tercer año del Profesorado de Nivel Inicial a participar de una mesa de literatura: “Familias, derechos y ESI”. En esta mesa, ¿qué materiales de lectura ofrecerían para convidar a sus compañeros/compañeras de formación? El/la docente de Ciencias Sociales y su Didáctica colabora en el diseño de esta propuesta, ya que los contenidos curriculares de la asignatura concuerdan con las temáticas de la mesa, y ofrece llevar los siguientes títulos:

- *Mi familia es de otro mundo* (Blanco, 2021).
- *Secretos de familia* (Isol, 2003).
- *Mi vestido de lunares* (Pereyra, 2015).
- *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?* (Pescetti, 2019).
- *Flicts* (Ziraldó, 2013).

A partir de la lectura de los textos literarios compartidos, y de la relevancia que tiene el tema para su discusión, el grupo de estudiantes escribe algunas recomendaciones literarias para exponer en el *stand* y así difundir el material. Como primer paso, les proponemos escribir un texto breve que invite a otra persona a leerlo. Compartimos algunas orientaciones para la escritura de la recomendación:

- ✓ Mencionar todos los datos del cuento (título, autor/autora, ilustrador/ilustradora, editorial, año de edición).
- ✓ Explicitar cuál es la temática que aborda y el enfoque o las ideas potentes que contiene para trabajar con los niños/las niñas en la sala. Se puede extraer un párrafo, idea o frase del texto que les haya conmovido, como ejemplo y anticipo de lo que pueden encontrar en la lectura. También es posible incluir una imagen/ ilustración que sea disparadora de sentidos.
- ✓ Escribir por qué es importante, valioso o útil que, como futuros docentes/futuras docentes, conozcan este libro. Algunas preguntas útiles para orientar esta reflexión son: el texto, ¿interpela el modelo de familia tradicional? ¿Qué nuevas ideas sobre familias ofrece?, ¿cómo las comparte? ¿Cómo se abordan los derechos de los niños/las niñas en este cuento? ¿Cuál es la mirada que presenta sobre los niños/las niñas?
- ✓ Se puede dar cierre a la recomendación comentando la propia experiencia de lectura.

Sugerimos visitar algunos ejemplos de recomendaciones:

[Libros sobre libros](#) (Educar, 2023).



Materiales para explorar

- [Cuento con vos. Un libro de cuentos sobre tus derechos](#) (Argentina. MCyE, s.d.).
- [Yo quiero saber, ¿y vos? - Cap. 3 "Un montón de familias"](#) (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2022, 10 de agosto).
- [El nivel Inicial y las familias](#) (Educar, 2015).
- [Mi familia](#) (Pakapaka, s.d.).
- [Familias diversas](#) (Educar, 2021).

Juegos y juguetes

El juego no es una actividad como cualquier otra. Es tan mágica como un ritual, ata y desata energías, oculta y revela identidades, teje una trama misteriosa donde entes y fragmentos de entes, hilachas de universos contiguos y distantes, el pasado y el futuro, cosas muertas y otras aún no nacidas se entrelazan armónicamente en un bello y terrible dibujo. Jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo. Adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida "real", no funcionan. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita.

(Scheines, 1998, p. 14)

Los juegos y los juguetes cambian a lo largo del tiempo; ese tiempo nos deja también continuidades, que podemos reconocer en algunas huellas. A su vez, los juegos y los juguetes constituyen marcas sociales, como el espacio y el tiempo. Para los niños/las niñas el acceso a los juegos y los juguetes es un derecho fundamental, y este itinerario invita a pensarlos sin género, porque consideramos que la ESI tiene, en el Nivel Inicial, esta posibilidad de anclaje.

En los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial* (Argentina. ME, 2018), se plantea al juego y a los juguetes como productos de la cultura, como herramientas que forman parte de las prácticas sociales que atraviesan nuestra historia y, al mismo tiempo, "como orientadores de la acción educativa que promueve la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado" (Marina, 2010, p. 12). Nos parece necesario trabajar, con los/las estudiantes de Nivel Superior, la importancia de la enseñanza del juego para las actividades cotidianas, a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, de construcción, matemáticos.

Los juguetes son objetos que tienen mucho que decir y decirnos, porque cada objeto lúdico es testigo de un espacio y un tiempo: los nuevos, de nuestro presente, y los viejos, de la materialidad del pasado, con rupturas y continuidades. Consideramos también que son espejos para mirarnos, en el pasado y en el presente, como sociedad y como individuos.

Nos parece imprescindible generar en el espacio de formación docente el lugar necesario para preguntarnos por nuestra propia relación con los juegos y los juguetes durante la infancia, enriqueciendo la mirada cultural para visibilizar, desde allí, la noción de tiempo histórico materializado a través de estos objetos y experiencias. Poder ensayar la propia historia, haciendo foco en lo lúdico, nos brinda herramientas que son muy útiles para llevar a la sala.

En esta dimensión, se puede hacer foco también en la distinción que se establece entre los juegos considerados para niños o para niñas, reflexionando acerca de cómo se cristalizan los estereotipos de género y si es que estos cambiaron o no con el tiempo. En este sentido, también es posible indagar en torno a que muchos de los juegos conocidos trascienden fronteras y momentos históricos. Por ejemplo, la payana, se remonta a períodos prehistóricos. Resulta un interesante ejercicio conocer a qué jugaban, en una determinada época, las personas de una comunidad originaria. A través de los juegos, es posible tener contacto, por ejemplo, con otras formas de vida diferentes de las actuales, lejanas en el espacio y en el tiempo.

Tomamos algunas preguntas del documento *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial* (Argentina. ME, 2018), que atraviesan este apartado: “¿se juega por jugar? ¿Por qué las niñas y los niños muchas veces reclaman ‘cuándo vamos a jugar’? ¿Todo lo que se hace en el jardín de infantes es juego? ¿o se hace jugando?” (p. 75). Para que exista el juego, debe haber consenso entre los/las participantes, más allá de las reglas, tiempos y espacios.

De acuerdo con la perspectiva de derechos, marco teórico de nuestro itinerario, podemos decir que existe también una libertad de acción en los niños/las niñas. Al elegir el juego, además es posible responder a las siguientes preguntas: “¿A qué jugamos? ¿Cómo jugamos? ¿Con qué jugamos? ¿Con quién lo hacemos?” (Labarta y Solzona, 2022, p. 5).

Es importante pensar, con los futuros/las futuras docentes de Nivel Inicial, cuál es nuestro rol en la implementación de juegos en la sala. Lilita Labarta y Carla Solzona (2022) enumeran algunas tareas necesarias:

- ✓ Planificar detalladamente tiempos de juego libre (en espacios internos y externos): el juego es libre para el niño pero nunca para el maestro.
- ✓ Seleccionar contenidos, materiales, espacios y colaborar en las formas de agrupamiento.
- ✓ Dar lugar al desarrollo de juegos de todo tipo: de construcción, de mesa, al aire libre, en diferentes sectores de la sala y espacios del jardín. Realizar propuestas que convoquen al juego en sectores y al juego dramático. Este último es el juego por excelencia: creando escenarios, disponiendo objetos de acuerdo a su intencionalidad.
- ✓ Propiciar espacios en los que puedan tener lugar juegos motores.
- ✓ Promover climas que faciliten la expresión, la organización y el uso de variados materiales.
- ✓ Estar disponible y colaborar cuando sea necesario.
- ✓ Observar críticamente y con intención pedagógica la situación de juego. (p. 6)

Los relatos, las imágenes de juguetes de otros tiempos, las experiencias de juegos de otras generaciones y comunidades, nos vinculan con ese patrimonio cultural colectivo e histórico. Es sabido que los juegos promueven, en niños/niñas, la creatividad y la autonomía. Desde la ficción, se pueden resolver problemas y regular las emociones, además de potenciar y favorecer las relaciones interpersonales y entrar al mundo común de la cultura.

Sugerencias para la enseñanza

Rememorando los juegos

Les proponemos trabajar los juegos y los juguetes, a lo largo del tiempo, desde una perspectiva histórica y social, recuperando la importancia del encuentro, la convivencia a través del juego y la construcción social de identidad que este conlleva, como procesos que se movilizan al jugar. Para meternos en la cápsula del tiempo, los/las invitamos a compartir la siguiente lectura, correspondiente al libro *Juegos del pasado y de hoy*, de Verónica Ferreyra (2016) y, luego, observar algunas imágenes y fotografías de juegos:

En los años cuarenta y cincuenta, los niños pasaban mucho tiempo al aire libre, jugando en grupos en la vereda, la terraza o el potrero a juegos como la billarda, el sapo, el juego de las estatuas o las bochas. Los varones se reunían para jugar a la cinchada o al fútbol, o aprovechaban los grandes baldíos para remontar barriletes que ellos mismos construían. Los que tenían kartings, autos a pedales, triciclos y bicicletas daban “la vuelta de la manzana”. Como las casas tenían grandes patios, los chicos de la familia –que por lo general incluía a hermanos y primos– pasaban allí muchas horas del día. Las niñas saltaban a la sogá, disfrutaban jugando a las escondidas, a rondas como la de La Farolera o la de San Miguel, a las estatuas y al fideo fino. Empujaban el aro de mimbre con un palito, realizaban juegos de rimas como el Pisa Pisuela, A la lata, al latero y, sin que las vieran, probaban embocar el balero. Los varones jugaban con bolitas y autitos (a los que rellenaban con masilla o plastilina para aumentar el peso y evitar que volcaran en las carreras), hacían girar trompos y competían para ser el más diestro con el balero. Niñas y niños se juntaban para jugar a la rayuela. Jugaban con juguetes de fabricación casera, como las pelotas de trapo y las muñecas de tela o cartón, y con unos pocos comprados o regalados, como los soldaditos de plomo, los trenes eléctricos, las cocinitas de hojalata y los “malcriados de pasta”. Algunas niñas tenían “la Marilú”. Si había que quedarse adentro, jugaban juegos de mesa, como el ludo, el dominó, las damas, juegos de cartas y al juego de la oca. También al tatetí, con el yoyó o con las figuritas. (p. 25)

Imágenes de juegos y juguetes



Muñecas



Juego de las bolitas



Sillita de oro



Gallito ciego



La payana



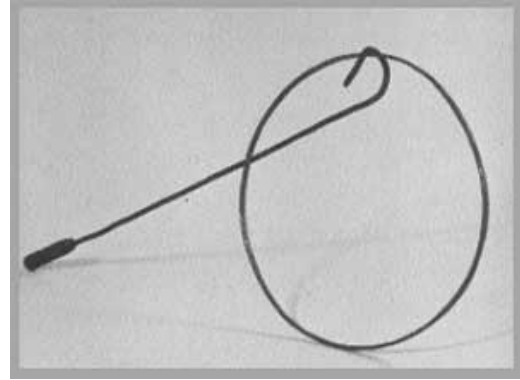
La soga



Trompo de madera



Muñecas de porcelana



Aro metálico

Fuente: [Archivo General de la Nación](#)

A partir de la lectura del texto y de observar las imágenes de los juguetes que usaban generaciones pasadas, que pueden complementarlas con las que aparecen en el documento [Juegos y juguetes. Narración y biblioteca](#) (Argentina. ME, s.d.), les proponemos entablar un diálogo sobre lo que ven: ¿quiénes juegan?, ¿a qué juegan?, ¿dónde lo hacen?, ¿cuáles son las posturas corporales que se observan?, ¿qué usan para jugar?, ¿con qué materiales están confeccionados los juguetes?, ¿qué formas y/o colores presentan?, ¿cómo se disponen los niños/las niñas?, ¿qué imaginamos que están haciendo?, ¿los juegos responden a estereotipos de género?

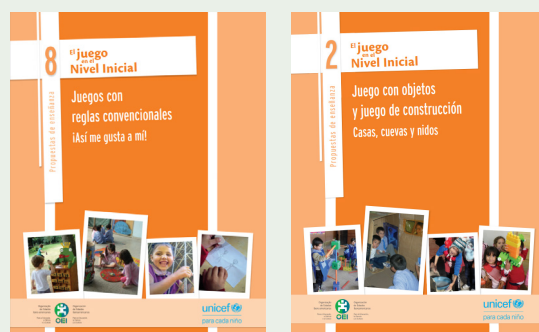
Luego de analizar el texto y dialogar sobre lo expuesto, se puede proponer a los/las estudiantes que realicen un escrito recuperando sus memorias de juegos y juguetes para ponerlas en común con el grupo. Compartimos algunas preguntas para orientar la escritura: ¿a qué jugaban cuando eran niños/niñas?, ¿dónde?, ¿con quién/es?, ¿en qué momentos del día?, ¿cambiaba el juego según la hora del día?, ¿con qué objetos, materiales, cosas, jugaban? ¿Qué juegos realizaban en los recreos de la escuela?, ¿y en el barrio? ¿Cuáles eran las reglas que tenían estos juegos?

Se puede completar el mapa de los recuerdos a partir de fotografías propias, donde sea posible identificar momentos de juego y los juguetes que usaban.



Materiales para profundizar

Les presentamos los siguientes cuadernillos, que pueden servir para analizar, pensar y planificar propuestas de enseñanza, para el Nivel Inicial, con el contenido referido al juego y los juguetes.



Fuente: [oei.int](#)

A través de los Cuadernos que componen esta serie, se pretende brindar elementos para:

- ✓ Comprender cómo el juego puede ser no sólo un medio para enseñar contenidos sino también un contenido de valor cultural para los niños pequeños.
- ✓ Comprender la importancia del rol del docente en la promoción del juego.
- ✓ Conocer diferentes formatos de juego y su inclusión en el diseño de prácticas innovadoras.

Esta serie cuenta con ocho cuadernillos que abordan conceptos teóricos e incluyen propuestas de enseñanza concretas para la educación de la primera infancia (en particular para niños de 4 y 5 años) contemplando los diferentes tipos de juego: dramático, con objetos y de construcción y con reglas convencionales. En esta nueva edición de la serie incluimos experiencias de enseñanza documentadas por maestras de diversos lugares de Argentina como modelos de buenas prácticas en contextos diversos. (oei.int)

Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Serie cuadernos para el aula
(Argentina. MECyT, s.d.).

Cuento "Los tiempos de la abuela"
(Mi Sala Amarilla, 2010, 3 de mayo).

Jugamos con todo. Los juguetes no tienen género
¿Cuál es tu juego preferido? (Pakapaka, 2020, 17 de diciembre).

Juegos de ayer, de hoy y de siempre
(Portal @prender. Entre Ríos, 2010, 16 de abril).

Seguimos educando: ¿A qué jugaban las personas adultas cuando eran chicas? Nivel Inicial
(Pakapaka, 2020, 24 de octubre).

Juegos tradicionales : "Antón Pirulero" - Seguimos educando
(Televisión Pública, 2020, 14 de abril).

Identidades y género desde los símbolos patrios

Una mirada distinta de las efemérides

Las categorías de tiempo y espacio que mencionamos son fundamentales para abordar las efemérides. La didáctica de las ciencias sociales, en el Nivel Inicial, se ve siempre interpelada respecto de cómo trabajar las fechas patrias, cómo pensar desde la perspectiva de género y cómo historizar los símbolos patrios con las infancias. Todas esas herramientas metodológicas deben construirse en la formación docente.

Pensar las efemérides desde una mirada renovada como la de género, por ejemplo, implica garantizar el marco de la ESI como derecho, pero también revisar la historia en los tiempos que vivimos, así como en nuestra propia configuración del espacio, donde las efemérides son necesarias en la construcción de identidad y, los símbolos patrios, en la construcción de una comunidad de sentidos. Acercar a los niños/las niñas a la historia y ayudar a consolidar la memoria e identidad colectiva desde las celebraciones escolares, supone considerarlos/considerarlas como ciudadanos activos/ciudadanas activas de un territorio que no sólo habitan, sino que también construyen. Es por ello importante, pensar, reflexionar y accionar en torno a cómo articular esa construcción desde propuestas didácticas concretas. El reconocimiento de los símbolos patrios resulta fundamental en la formación ciudadana, en tanto se trata de elementos que responden a la identidad nacional y personal.

En este sentido, es necesario resaltar que las efemérides no son contenidos sólo de la escuela, sino que pertenecen al patrimonio social, a la cultura, y que sus significados se negocian y (re)construyen constantemente. Por esta razón, es menester promover, entre los futuros/las futuras docentes, que las propuestas de enseñanza sobre las conmemoraciones cuenten con una participación activa de los niños/las niñas, en pos de garantizar la resignificación permanente de los valores que encarnan esos acontecimientos. Además, a la luz de los debates actuales, la relación del concepto de género con las efemérides puede ofrecer algunas pistas para la enseñanza de estas fechas (y sus procesos históricos, sociales). Un ejemplo lo constituyen las mujeres, muchas veces invisibilizadas en nuestra historia, pero que formaron parte de nuestra patria e identidad colectiva: fueron protagonistas de las luchas por la independencia y acompañaron las diversas gestas históricas, participando de las guerras.

En esta oportunidad, desde las efemérides, nos interesa abordar la importancia de trabajar sobre la identidad, haciendo foco no sólo en los símbolos, sino también en los procesos, las tensiones y las personas (hombres y mujeres) que participaron.

Sugerencias para la enseñanza

Reflexionamos sobre efemérides y género

- ✓ Les proponemos el visionado de un programa de la Televisión Pública referido a los actos y efemérides, para tomar nota de las ideas centrales que se plantean. En este programa, tres especialistas dialogan acerca de: ¿qué son las efemérides?, ¿cuándo se incorporaron en las instituciones educativas y por qué?, ¿a cuáles se les dio prioridad?
 - *Caminos de tiza - Efemérides y actos escolares (2 de 4)*. (Televisión Pública, 2016, 30 de julio).
- ✓ Luego, sugerimos escuchar y tomar notas de los aportes que ofrece la entrevista a Patricia Redondo, *Pensar las efemérides y el género en pos de infancias protagonistas en la Educación Inicial* (Argentina. ME, 2021), en la que la especialista reflexiona sobre la importancia de incluir la perspectiva de género en el abordaje de las efemérides.
- ✓ Por último, proponemos realizar la lectura del texto *“Días de las infancias. Efemérides y ESI”* (Argentina. ME, 2021) y, a partir de las notas anteriores, en pequeños grupos, seleccionar una efeméride para diseñar una propuesta de celebración/ritual/acto escolar incluyendo la perspectiva de género. La idea es compartirla con los niños/las niñas y sus familias en un centro educativo de Nivel Inicial. Esta propuesta puede contemplar el trabajo áulico no sólo el día de la conmemoración, sino también los días previos y posteriores. Asimismo, es posible desarrollarla en distintos formatos: acto escolar, taller, intervención artística.



Materiales para explorar

- *El género de la Patria* (Educar, 2021).
- *Efemérides* (Educar, 2023).
- *Efemérides para trabajar la Educación Sexual Integral* (Educar, 2023).

Actividad integradora

En este apartado, compartimos una actividad integradora de escritura colaborativa, en la que los/las estudiantes pueden articular los contenidos y actividades desarrollados a lo largo del presente itinerario. Para una mejor organización, el/la docente del espacio curricular puede asignar grupos de trabajo y crear, en *Google Drive*, distintos documentos colaborativos que se correspondan con los grupos conformados. Luego, se recomienda compartir el enlace incluyendo la siguiente consigna en el documento:

- ✓ Imaginar que son docentes de un centro educativo de Nivel Inicial que tiene sala de 3, 4 y 5 años, y están reunidos/reunidas para pensar y diseñar el próximo encuentro con las familias de los niños/las niñas que asisten a esta escuela.
- ✓ Describir y contextualizar el centro educativo del cual son parte y donde se va a llevar a cabo la reunión. Para esta contextualización, algunas preguntas orientadoras pueden ser: ¿cuántos estudiantes recibe la institución?, ¿dónde está ubicada?, ¿qué características edilicias tiene?, ¿cómo se compone la nómina del personal docente y/o directivo a cargo?, ¿cuál es el horario escolar?, ¿comparte el edificio y/o la propuesta institucional con otros niveles educativos? ¿Cómo son las familias de los/las estudiantes que asisten a la escuela? La institución, ¿recibe asistencia del Paicor?
- ✓ Conversar y diseñar la agenda del encuentro con las familias teniendo en cuenta que se van a presentar las salas y el enfoque de la propuesta de enseñanza anual.

La idea es que esta reunión aborde el sentido y enfoque de las propuestas de enseñanza, a los fines de poner en situación a las familias de los niños/las niñas sobre los modos de trabajar del centro educativo. La convocatoria tiene por objetivo presentar qué sentidos atraviesan y sustentan las propuestas de enseñanza a desarrollar a lo largo del año. Para la elaboración de esta actividad pueden trabajar con las lecturas ofrecidas a lo largo del itinerario.

La **agenda de la reunión** debe incluir los siguientes puntos:

- ✓ **Punto de partida:** referenciar la perspectiva desde la que se considera a las infancias como sujetos de derechos. Pueden comentar un breve recorrido histórico sobre esta conceptualización de infancia y explicitar el posicionamiento del equipo docente frente al trabajo con niños/niñas.

- ✓ **Aportes de las ciencias sociales:** compartir estos aportes para pensar, desde la perspectiva de la ESI, acerca de cuál es el lugar que ocupan las familias en la escuela. ¿Cuál es el enfoque de trabajo con el concepto de familias? Sugerimos reflexionar, previamente, sobre las posibles dudas o comentarios que puedan surgir, para anticiparse a ellas. ¿Qué sugerencias y orientaciones pueden darse para que, desde casa, las familias acompañen el enfoque que tienen los/las docentes? ¿Qué recurso puede pensarse para trabajar, junto a las familias, en torno al pasaje de un estereotipo de familia tradicional a otro que contemple la diversidad? En relación con el cuidado y acompañamiento al niño/a la niña, ¿cuál es el lugar de la familia en el jardín?
- ✓ **Juego y espacio:** diseñar, para este momento de la reunión, una actividad vivencial que comparta con las familias el posicionamiento docente en torno al juego en las infancias: el juego como derecho de las infancias; el juego y la ESI; el juego y el espacio; el juego y la familia. Algunas preguntas que pueden orientar la reflexión: ¿qué es jugar? ¿Cuánto tiempo de juego libre acompañamos? ¿A qué juegan las familias?, ¿y los niños/las niñas? ¿Cómo acompañan las familias el juego de los niños/las niñas? ¿En qué momentos del día se juega?, ¿en cuáles otros momentos se aprende?
- ✓ **Desafíos pedagógicos:** como cierre de la reunión, comentar cuáles son las inquietudes y desafíos que asumen los/las docentes de Nivel Inicial en el contexto actual y qué aportes desde las ciencias sociales pueden tomarse para pensar el trabajo en la sala.

Bibliografía

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.
- Alderoqui, S. (1995). *Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado*. Editorial Paidós.
- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 163-181). Paidós.
- Alderoqui, S. (comp.) (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Paidós.
- Alegre, S., Gallelli, G., Gallo, A., Gianella, A., Minetto, A. y Santarcangelo, A. (1994). *La construcción del espacio. Enseñanza inicial y EGB*. Homo Sapiens.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Nivel Inicial*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000978.pdf>
- Asencio, M., Carretero, M. y Pozo, J. (1991). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor.
- Benejam, P. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Editorial Horsori.
- Benejam, P. (1996). La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX.
Íber, *Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*.
- Camilloni, A. (1995). De "lo cercano o inmediato" a "lo lejano" en el tiempo y espacio. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (6), 12-17. <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6262/Camilloni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Córdoba. Ministerio de Educación (2011-2020). *Diseño Curricular de la Educación Inicial*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf

- Benlloch, M. (1992). *Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de la experimentación*. Paidós Educador.
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Dirs.) (2014). *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Biblos.
- Itkin, S. (Comp.). (1999). *Ciencias Sociales. Una aproximación al conocimiento del entorno social. En 0 a 5: La educación en los primeros años*. Novedades Educativas.
- Labarta, L. y Solzona, C. (2022). *Clase 3: Cuando enseñar es la tarea. La enseñanza en la educación inicial: Experiencias, reflexiones y desafíos*. Argentina, Ministerio de Educación.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.
- Masschelein, J. y Maarten, S. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Argentina. Ministerio de Educación (2021). *Derechos de niñas, niños y adolescentes*. Dirección de Educación en Derechos Humanos, Género y ESI. <https://www.educ.ar/recursos/157997/derechos-nnya>
- Acuña, O. V. et al. (2007). *Diseño Curricular para los Jardines Maternales Municipales de la Ciudad de Córdoba (1era. versión)*. Secretaría de Educación, Cultura y Derechos Humanos. Dirección de Educación de Nivel Inicial. <https://educativaglobal.ar/wp-content/uploads/2020/11/disenio-curricular-MUNICIPALIDAD-DE-CORDOBA.pdf>
- Proust, M. (2007). *A la busca del tiempo perdido* [Armiño, M. trad.] (7ª edición). Valdemar.
- Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Espasa-Calpe.
- Scheines, Graciela (1981). *Juguetes y jugadores*. Editorial Belgrano.
- Serulnicoff, A. (1996). *Ciencias Sociales*. Argentina. Ministerio de Cultura y Educación.
- Varela, B. y Ferro, L. (2003). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Colihue.

- Siede, I. (2015). *Casa y Jardín: complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Homo Sapiens Ediciones. <https://ia803001.us.archive.org/19/items/5.siedetratoscontratosysustratos/Siede%2CI.Casa%20y%20Jard%C3%ADn.%20Caps.%203%2C4%2C5%2C6.pdf>
- Valino, G., Ocampo, A. y Pailos, V. (2015). *El patio como espacio de juego en el jardín de infantes. Orientaciones para la planificación*. Documento de trabajo n° 3/2015. Argentina, Dirección General de Cultura y Educación.
- Weissmann, H. (1999). *El conocimiento del entorno en la educación infantil*. Prometeo.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Narcea.
- Zelmanovich, P. (1993). *Los niños del primer ciclo y las Ciencias Sociales*. ORT Argentina.
- Zelmanovich, P. (1994). *Las efemérides: entre el mito y la historia*. Paidós.

Se publicó digitalmente en Diciembre de 2023
en el sitio web de la Dirección General de Educación Superior
<https://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/profodi-mc-itinerarios/>
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



2023

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)
No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Esta licencia no es una licencia libre.

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

