

# Las salas multimedial, relato de una experiencia

---

**Versión Preliminar**

Subsecretaría de Educación  
Dirección Provincial de Educación Inicial  
Dirección de Gestión Curricular

*Dirección General de*  
**Cultura y Educación**

**Buenos Aires**  
LA PROVINCIA

# Las salas multiedad, relato de una experiencia<sup>1</sup>

## Índice:

- 1.- Presentación del Proyecto de Desarrollo Curricular.
- 2.- Las salas multiedad: conquistas y frustraciones.
- 3.- El juego en sectores en las salas multiedad.
- 4.- Unidades didácticas en las salas multiedad: el caso de la panadería San Jorge:
  - 4.1 Primer juego en sectores: ¿qué saben los niños de la panadería?
  - 4.2 Segundo juego en sectores: ¿dónde compran el pan?
  - 4.3 Salida a la panadería San Jorge.
  - 4.4 Tercer juego en sectores: volver a jugar a la panadería.
  - 4.5 Jornada de amasado.
  - 4.6 Último juego en sectores: jugar y amasar en la panadería.
  - 4.7 Otras unidades didácticas y proyectos.
- 5.- Planificación de secuencias didácticas:
  - 5.1 Secuencias de matemáticas.
  - 5.2 Secuencia de prácticas del lenguaje.
  - 5.3 Secuencia de contenidos históricos.
- 6.- Evaluación de las maestras participantes.
- 7.- Reflexiones finales.
- 8.- Bibliografía.
- 9.- Anexos (en archivo aparte):
  - 1.- Planificación de la unidad didáctica: la panadería “San Jorge”.
  - 2.- Secuencias de matemática.
  - 3.- Secuencia de prácticas del lenguaje.
  - 4.- Secuencia de contenidos históricos.
  - 5.- Secuencia de construcciones.

---

<sup>1</sup> Autores: Adriana E. Serulnicoff, Viviana Massarini, Gabriela Negri.

## 1.- Presentación del Proyecto de Desarrollo Curricular<sup>2</sup>

El Proyecto de Desarrollo Curricular, que se relatará en las siguientes páginas, fue llevado a cabo durante 2010 y estuvo destinado a revisar y enriquecer la propuesta didáctica para las salas multiedad<sup>3</sup>.

Al comenzar se tenía, por un lado, muchos interrogantes sobre cómo organizar la tarea pedagógica en estas secciones y, por otro, la intención genuina de buscar posibles respuestas junto a un grupo de maestros que en lo cotidiano trabajaban con esos grupos. El propósito de este Proyecto consistió en generar un espacio de socialización, entre colegas, de la experiencia construida y, a la vez, un ámbito de diseño y puesta en práctica de propuestas didácticas que lograran atender las particularidades de esas salas.

En el primer contacto con maestros, directivos e inspectores se manifestó con fuerza, tanto para la perspectiva de los equipos docentes como de la comunidad, la definición de las salas multiedad como “impuras”, como secciones de “segunda categoría”, en oposición a las llamadas “salas puras”<sup>4</sup>.

La desvalorización de esas salas seguramente tiene relación con su composición que las aleja del parámetro de uniformidad y homogeneidad en el que se basa el sistema educativo. Por lo que los niños de una misma edad se reúnen en un aula, con un maestro, para realizar igual actividad en un mismo tiempo.

La apertura de las salas multiedad suele responder a cuestiones de insuficiencia de matrícula y escasez de aulas disponibles. Así, *“la convivencia de niños de distintas edades*

---

<sup>2</sup> La experiencia que aquí se relata tiene como antecedente el Proyecto de Desarrollo Curricular realizado en las salas de 2 años, entre los meses de septiembre y diciembre de 2008, en la Región N° 1 y la Región N° 7. Dicho material se encuentra disponible en: *Portal abc*, Dirección de Educación Inicial, Ideas para el aula, “El juego en sectores en la sala de 2 años: recorridos durante el año 2009” ó Ideas para el aula, “El juego en sectores: propuesta para salas de 2 años. Anexo”.

<sup>3</sup> La Dirección de Educación Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires denomina salas multiedad a aquellas formadas por niños de distintas edades. Cabe aclarar que los maestros suelen denominarlas *salas integradas*. Sin embargo, su uso tradicionalmente se reserva a aquellas salas que incorporan niños con discapacidades.

Las salas multiedad están conformadas de diferentes maneras: algunas cuentan con niños de 2 a 5 años, otras con niños de 3 a 5 años mientras que algunas reúnen a niños de 3 y 4 años o, niños de 4 y 5 años.

<sup>4</sup> Los maestros, directores e inspectores se referían a las salas puras como aquellas que están integradas por niños de una misma edad.

*no es promovida por los posibles beneficios pedagógicos que se le atribuyen; por el contrario, éstos permanecen en general inexplorados*<sup>5</sup>.

Este Proyecto de Desarrollo Curricular fue una invitación a indagar la potencialidad de esas salas en su capacidad de provocar nuevos aprendizajes en cada uno de sus alumnos<sup>6</sup>.

Las salas multiedad presentan diferentes características y particularidades, según se ubiquen en zonas urbanas, rurales o de islas. El rango de edades, la cantidad de niños, los parentescos entre ellos, son algunas de las variables que las determinan. Este Proyecto se desarrolló en la Región N° 2 de Avellaneda. Ese distrito, como muchos otros del conurbano bonaerense, cuenta con numerosas salas conformadas por niños de dos edades próximas. Por este motivo, se decidió agrupar a los docentes según trabajarán con niños de 3 y 4 años o de 4 y 5 años. A cada uno de los grupos se sumó un maestro de secciones de alumnos de 3, 4 y 5<sup>7</sup>.

Todos los grupos mantuvieron encuentros con el equipo de la Dirección de Currícula, cada tres semanas, sumando un total de diez reuniones<sup>8</sup>. En el transcurso de un encuentro a otro se fue acompañando en la sala a las docentes que así lo quisieron, para “poner en práctica” las propuestas que se habían planificado conjuntamente durante las reuniones. A la vez, dicho material fue objeto de análisis en el siguiente encuentro.

Cada docente eligió el modo de participar del proyecto, concurriendo a las reuniones, trayendo sus producciones, y en la medida en que algunos nos invitaron a las salas los otros también se fueron animando. Finalmente se compartió el cotidiano de la sala con gran parte de los jardines.

Se procuró acompañar a cada maestro del modo que le resultase más provechoso. En algunas oportunidades se compartió con ellos la conducción de la actividad en la sala, en otros se los observó o el equipo de la Dirección de Currícula tomó la actividad a cargo para

---

<sup>5</sup> Terigi, Flavia, “Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales”, Tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Octubre de 2008.

<sup>6</sup> En: “La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples”. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007; es posible consultar sobre experiencias en jardines con salas multiedad en países como Brasil, Holanda y Gran Bretaña.

<sup>7</sup> Los jardines participantes de la Región N° 2 fueron los siguientes: 901, 902, 903, 904, 905, 906, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 915, 916, 917, 919, 921, 922, 924, 925, 927, 928, 929, 930, 933, 934.

<sup>8</sup> En los anexos se incluye el material elaborado a lo largo del Proyecto.

que los docentes observaran. Acercarse a los jardines permitió pensar juntos los modos de aprovechar el espacio, gestionar las salidas didácticas, participar de reuniones con las familias, con los equipos docentes y directivos. El contacto por medio del correo electrónico posibilitó estar continuamente comunicados, compartir bibliografía, planificaciones, fotos, registros y también dudas y preguntas que se iban presentando en la tarea.

Por último, en dos de los jardines participantes se filmaron dos de las propuestas planificadas en conjunto, con el propósito de compartir la experiencia con otras instituciones de la provincia de Buenos Aires.

Este material intenta documentar las experiencias que fueron desarrollando los maestros en las salas multiedad con sus alumnos, así como los intercambios, reflexiones y análisis que tuvieron lugar en los encuentros entre colegas. El texto está organizado de la siguiente manera: en el punto 2 se presenta el modo en que habitualmente se desarrolla la jornada en las salas multiedad y los logros y las dificultades que los maestros visualizan en ellas. En el punto 3, se analiza la pertinencia del juego en sectores para estas secciones; mientras que en el punto 4, se relata y analiza el desarrollo de una unidad didáctica – la panadería – llevada a cabo en una sala de 3, 4 y 5 años. En el punto 5 se expone el trabajo realizado con distintos especialistas en torno a secuencias de contenidos históricos, de matemática y prácticas del lenguaje. En los puntos 6 y 7, se comparten las evaluaciones y reflexiones que realizaron los docentes, así como algunas consideraciones finales que elaboró este equipo a partir del camino transitado. Citaremos textualmente y en reiteradas ocasiones, la voz de los docentes para dar cuenta de este proceso de construcción colectiva, en el que cada maestro fue asumiendo el desafío de enriquecer la tarea pedagógica de las salas multiedad.

El Proyecto de Desarrollo Curricular invitó a los maestros a reflexionar sobre sus propias prácticas y los alentó a probar otras formas de encarar la tarea en salas de niños con edades variadas. Esto implicó, en algunas oportunidades, poner en cuestión ciertas tradiciones fuertemente arraigadas en el Nivel Inicial. En todos los casos, se priorizó el intercambio entre pares como un modo privilegiado de promover la reflexión y el análisis de la propia práctica.

A través de este documento deseamos compartir el proceso de puesta en práctica y reflexión sobre propuestas didácticas para las salas multiedad y, a la vez, aspiramos a alentar otros recorridos análogos asumiendo que el desarrollo de la enseñanza en las salas multiedad abre nuevas líneas de análisis y revisión para todo el Nivel Inicial.

## 2.- Las salas multiedad: conquistas y frustraciones

Como punto de partida del trabajo con los docentes se propuso conocer cómo organizaban la jornada en una sala multiedad. Los maestros acordaron, en su mayoría, que comenzaban con el saludo institucional y luego, en la sala, con una ronda de intercambio en la que realizaban el saludo grupal, el registro de la asistencia y el tiempo, etcétera. Las actividades, a lo largo de la jornada, variaban entre: canciones, juegos tradicionales, actividades de matemática, de plástica, cuentos, música, juegos en el patio, entre otros; reservando un buen tiempo para las rutinas (lavado de manos, desayuno, etcétera.). Si bien en algún caso, se señaló que para algunas propuestas se disponían “mesas según la edad”, las actividades se desarrollaban fundamentalmente con el total del grupo. Es posible, tal como lo plantea Flavia Terigi<sup>9</sup> para la escuela primaria, que la ausencia de producción pedagógica específica explique que los maestros extiendan -o busquen extender- a las aulas multiedad, los modelos didácticos del aula estándar.

A partir del relato de los maestros quedaba en evidencia que no aparecían diferencias notorias con los modos habituales en los que se organiza la jornada de toda sala de jardín. Sin embargo, al reflexionar sobre los problemas que se presentaban en estas secciones, les resultó sencillo identificar dificultades específicas.

La mayoría de los docentes coincidía en que las actividades a sala total, ya sea, la ronda de intercambio, la lectura de cuentos, los juegos reglados, los momentos de higiene, entre otras, constituían uno de los momentos más dificultosos de la jornada en estas salas: *“(...) porque los tiempos de atención son diferentes, les cuesta escucharse, respetar turnos, permanecer sentados”*. A la vez, se señaló la dificultad para trabajar en pequeño grupo: *“¿cómo hacés para trabajar en grupo si sos una sola?”, “No aprendimos a trabajar en pequeño grupo. Todo lo queremos hacer en general”*.

Los tiempos y ritmos distintos de cada uno y las diferentes “etapas de madurez”, según lo dicho por los docentes, se presentaban en variadas situaciones como un obstáculo: *“algunos terminan de tomar la leche antes”, “los más chicos se distraen y siempre unos deambulan”, “algunos aceptan la finalización del juego y otros no”, “cuando el maestro hace*

---

<sup>9</sup> Terigi, Flavia, “Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales”, Tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Octubre de 2008.

*una pregunta el más grande le gana en todo*, *“los más chicos se frustran al ver las producciones de los más grandes”*. También se planteaba como dificultad las diferentes formas en que los chicos resolvían los conflictos: *“mientras que algunos pueden hablar, otros usan la agresión”*. Para algunos docentes la experiencia previa en el jardín, independientemente de la edad, marcaba una diferencia notoria. En general, coincidieron en que estos problemas se presentaban fundamentalmente en el período de inicio y, algunos planteaban que muchas de estas situaciones también formaban parte de una sala de niños de una misma edad.

Los contenidos de ciertas áreas suscitaban mayores dificultades como por ejemplo: *“la escritura del nombre propio”*, *“las actividades de matemática en las que los más chicos pierden el interés”*, *“el uso de herramientas y materiales en plástica”*. En las salas de 4 y 5 años se planteaba la pregunta acerca de cómo encarar el uso del cuaderno y la articulación con primer grado.

Algunos problemas estaban vinculados con cuestiones institucionales como el alto número de niños por sala, las características del espacio o la reiteración de la maestra, la sala y los materiales de un año a otro, la imposibilidad de contar con la colaboración de la preceptora. Una particularidad de algunas de estas salas, era la presencia de grupos familiares en su interior, que imprimían al conjunto una dinámica particular *“tengo 3 hermanas y 2 primos. Estoy mediando entre hermanos”*.

Las familias también fueron visualizadas por los docentes como un punto de conflicto: *“los padres se quejan, piensan que los de 5 se van a atrasar o que los más chiquitos van a salir lastimados”*.

Sin embargo, los maestros identificaron que su mayor dificultad consistía en cómo planificar: *“¿hago tres planificaciones diferentes?”*, *“¿las actividades son las mismas y el que llega, llega?”*, *“tenés la mitad del grupo que ya vivió ese proyecto el año anterior y la otra mitad, no. ¿Qué hacés? No es justo repetir para el que ya lo hizo y tampoco es justo para el que no lo vio”*.

Los docentes también incluyeron logros y conquistas en sus análisis y descripciones. En especial señalaron lo positivo que resultaba la colaboración y la protección de los más grandes a los más chicos, en las rutinas y en las actividades y, cuánto más cercano era para un niño recibir una explicación de un par. Otros plantearon que las

actividades más placenteras eran las propuestas individuales donde *“cada uno se expresa como puede y no se tiene que poner de acuerdo con el otro”*. Todos coincidían en que los momentos más gratificantes eran los espacios “libres” como el desayuno y las charlas que allí se generaban, los juegos en el patio, las actividades exploratorias.

A pesar de haber identificado algunos rasgos positivos de estas salas, los maestros inicialmente sólo pudieron evaluar logros para los más pequeños: *“el más chico hace una evolución mayor con el de 5 al lado,”* sin visualizar cuál era el aporte para los niños más grandes. Los maestros no podían aun reconocer la reorganización de los aprendizajes y las nuevas conceptualizaciones que suponen, para los mayores, el tener que poner en palabras, explicar, argumentar o responder a una pregunta de los más pequeños.

### **3.- El juego en sectores en las salas multiedad**

Tal como se señaló en las primeras líneas de este documento, se inició este Proyecto de Desarrollo Curricular con la intención de buscar respuestas a algunos de los problemas que junto con los maestros se identificaron en los grupos multiedad.

Para comenzar a repensar y enriquecer la propuesta didáctica para estas salas y atendiendo a que –tal como señalaron los maestros- las actividades a sala total constituían una de las mayores dificultades, se les propuso leer el material producido por este equipo, en el marco del Proyecto de Desarrollo Curricular para las salas de 2 años: “El juego en sectores: propuesta para salas de 2 años”<sup>10</sup>. En él se sintetizan algunos de los ejes que organizan esta modalidad de trabajo, que si bien retoma la tradición del juego libre en rincones, plantea algunas diferencias significativas, a saber:

- El maestro ofrece actividades variadas y en simultáneo.
- Los niños eligen a qué sector quieren concurrir.
- Los alumnos pueden cambiar de sector cuando así lo deseen.
- El orden forma parte de la propuesta.

---

<sup>10</sup> Para mayor desarrollo sobre la temática de juego en sectores ver el Proyecto de Desarrollo Curricular para las salas de 2 años, disponible en: *Portal abc*, Dirección de Educación Inicial, Ideas para el aula, “El juego en sectores: propuesta para salas de 2 años. Anexo”.



A partir de estas primeras lecturas y luego de observar y analizar en conjunto la filmación que documenta dicho proyecto, se comenzó a planificar propuestas de juego en sectores destinadas a salas de niños de 3, 4 y 5 años.

Tal como sucedió en la experiencia con las maestras de la salas de 2 años, el temor inicial consistió en: *“¿Cómo voy a hacer para atender las necesidades de todos los sectores siendo yo una sola?”* Se fue acompañando a las docentes entonces en sus primeros intentos, armando sectores de construcciones, plástica, dramatizaciones, biblioteca, entre otros. Primero se organizó sectores en la sala utilizando además de mesas, el piso, las paredes y, lentamente, estos fueron ocupando otros espacios del jardín como el patio, el salón de usos múltiples, el hall lindante con la sala, etcétera., siempre atendiendo a lo particular de cada jardín o a lo imprevisto: *“Habíamos propuesto actividades para el patio porque tengo una sala muy reducida: juegos tradicionales, bloques y tizas. Estuvo feo el día y fuimos a una sala que nos donaron los de primaria que es más amplia. Llevamos maderitas, autos, animales, tizas para un pizarrón y una alfombra con cuentos”*.

Planificar previamente y en forma conjunta las propuestas en relación con la selección de los materiales, la organización del espacio, el armado de los escenarios de juego y la posibilidad de combinar sectores donde fuera necesaria la presencia del adulto con otros donde los niños tuvieran mayor autonomía, permitió a los maestros desenvolverse con más libertad en la sala, observando, interviniendo y disfrutando del juego. *“En un momento cambiamos el material de construcciones porque nadie iba. En la oficina no había clientes entonces yo empecé a jugar y después se engancharon. Nunca había jugado al sector de la oficina y fue maravilloso”*.

Algunos sectores estaban previstos para los niños más grandes como el de “juegos matemáticos” o el “sector de escritura”. Sin embargo, en varias oportunidades, los más pequeños quisieron participar: *“En un sector puse tarjetas con imágenes y palabras. Fueron los de 3 años. Fui a ese sector para hablar de las imágenes con ellos”*.

En el comienzo de cada encuentro con los maestros circulaban las experiencias realizadas con los niños a través de fotos, relatos, filmaciones caseras que alentaban a quienes aun no se habían animado a probar. También se planteaban las preguntas y dudas que se iban suscitando como por ejemplo, *¿cómo planificar cada sector de modo de variar y a la vez, complejizar las propuestas? “A veces la complejidad está dada por una intervención que hacemos nosotras, o por una modificación del material o, a partir de variar*

*el uso de los espacios*”. Para que los niños tengan oportunidad de enriquecer sus aprendizajes también es muy importante ofrecerles la posibilidad de reiterar, de volver a probar. En algunos casos se trata de reiterar una actividad, en otros de modificar alguna de las variables (como la organización del espacio, la combinación de materiales, la intervención del maestro) complejizando la propuesta.

Tal como había sucedido en el proceso con las maestras de sala de 2 años, los docentes se sorprendían al observar que el tiempo de juego de los niños se iba prolongando. *“Vino el profesor de educación física a la sala y nadie dijo nada (cuando llega siempre se alborotan) y entonces él también se incluyó en el juego”*.

Tanto las maestras como las docentes del equipo de la Dirección de Currícula pudieron constatar que organizar sectores variados y en simultáneo con propuestas que admitían diferentes niveles de resolución, permitía que cada uno de los niños pudiera involucrarse de acuerdo a sus posibilidades e intereses propiciando en todos ellos nuevos aprendizajes. *“No quiero hacer nada que no sea en sectores porque ya sé que los de 3 años van a deambular o los de 5 años se van a aburrir. Por momentos me dedico especialmente a los de 5 en el cuaderno. Lo manejo como juego en sectores”*.

El juego en sectores es, sin duda, un modo de organizar la tarea de la sala que recoge las actividades previstas en las unidades didácticas, en los proyectos y en las secuencias. En este sentido, funcionó como un “analyzer” que permitió preguntarse acerca de cómo planificar propuestas didácticas significativas, capaces de promover nuevos aprendizajes en un grupo de alumnos de edades variadas.

#### **4.- Unidades didácticas en las salas multiedad: el caso de la panadería San Jorge**

En la medida en que las maestras iban animándose a habilitar varias propuestas simultáneas en la sala, entre todas fueron eligiendo algunos recortes que favorecieran tanto el conocimiento del ambiente como el enriquecimiento del juego dramático. Se planificó entonces diferentes unidades didácticas y se ensayó posibles articulaciones entre dichas unidades y el juego en sectores.

Una de las unidades didácticas elaborada en conjunto con el grupo de maestros que participaron del Proyecto de Desarrollo Curricular, la panadería, fue llevada a cabo en una sala multiedad<sup>11</sup> de modo de filmar la experiencia y poder compartirla con el conjunto de docentes de la Provincia.

En primer lugar, se intercambió la planificación con la directora y la preceptora del jardín con la intención de que pudieran preguntar, aportar sus sugerencias y puntos de vista y así acompañar, cada una desde su rol, la tarea didáctica. Si se quería su participación había que involucrarlas desde el inicio, desde el mismo momento de la planificación.

Luego, se contextualizó la planificación<sup>12</sup> elaborada con el conjunto de maestros, adecuándola a las particularidades de la panadería que se iría a visitar, a las características del grupo y de la institución, al tiempo con el que se contaba, entre otros aspectos. Interesaba conocer una panadería que tuviera elaboración propia para que los niños enriquecieran y ampliaran sus conocimientos sobre un recorte, por lo general, conocido. Para ello, se recorrió previamente las panaderías del barrio. En esta tarea se presentaron varios obstáculos. Si bien los comerciantes se mostraban en general dispuestos a recibir al grupo, todos plantearon objeciones frente a la posibilidad de ingresar al sector de producción. Ante el constante discurso de la seguridad/inseguridad, las salidas se dificultan no sólo por los temores que generan en padres, directivos y maestros sino también por los obstáculos que impone el ambiente que no siempre se deja recorrer e indagar con facilidad por niños pequeños. No obstante, se decidió seguir avanzando con la propuesta.

La unidad didáctica sería entonces, "La panadería San Jorge", por reunir las mejores condiciones para realizar las actividades planificadas: estaba ubicada a cinco cuadras del jardín, tenía un salón de ventas amplio, vendía variedad de productos expuestos en vitrinas accesibles para los niños y sus dueños permitirían que el grupo vea el sector de producción desde afuera. Se decidió planificar la salida con dos opciones por si a último momento se podía ingresar al sector de producción. Se acordó ir el día que tenían menos trabajo y así no entorpecer la tarea. Conocer previamente el lugar a visitar y conversar con los informantes para que estuvieran al tanto del objetivo de la actividad fueron dos requisitos indispensables para la realización de la salida.

---

<sup>11</sup> Esta experiencia fue llevada a cabo en la sala multiedad del Jardín N° 933 de la Región N° 2 junto con Silvia Cacho, maestra de la sala; Sandra Dreseel, preceptora, y la Directora, Eliana Campaña. La sala contaba con 24 niños (diez de 3 años, ocho de 4 años y seis de 5 años).

<sup>12</sup> Ver planificación en el Anexo 9.1

Parte de este trabajo de contextualización consistió en adecuar la planificación elaborada al tiempo con el que se contaba y a las condiciones que planteaba el hecho de que la experiencia fuera filmada. Transcurría el mes de octubre y el fin de año ya se avizoraba. Por tal motivo, se seleccionaron las actividades de la unidad didáctica que se priorizaría. En esta oportunidad, no se realizó las actividades que abordaban contenidos de Ciencias Naturales que se articulaban y enriquecían la indagación de este recorte del ambiente.

Antes de comenzar el desarrollo de las actividades en la sala, la maestra convocó a las familias a una reunión para contarles en qué consistía la propuesta que se iniciaría con los niños y el motivo por el cual se filmaría la experiencia. Concurrieron algunas mamás, papás y abuelos. Al escuchar el proyecto un papá contó: *“yo amaso pan porque extraño el pan de mi mamá, yo soy de Salta y ahí no había pan francés. Lo hago con azúcar arriba”*. Una abuela, que amasaba pan para vender, dijo que ya le costaba hacerlo porque le dolía el brazo pero que lo hacía por una necesidad económica. Una mamá muy jovencita contó que ella no sabía amasar pero que le gustaría aprender. La maestra y la directora estaban perplejas al ver cómo los familiares entusiasmados, intercambiaban distintas recetas. Resulta maravilloso comprobar que cuando se convoca a los padres, madres y abuelos desde sus propios saberes, cuando se les otorga un genuino lugar de participación, las familias responden potenciando la tarea que la escuela ofrece a los niños.

Sobre el final, el comentario de una mamá fue: *“no sé si a los chicos les va a gustar este proyecto pero a los padres ya nos encanta”*. La maestra le escribió más tarde por correo electrónico al equipo de la Dirección de Currícula: *“la reunión de hoy me pareció muy buena, de alguna manera vi en las caras de los papás las mismas expresiones que disfruto ver en los chicos, de asombro, de ansiedad, de ilusión, de alegría. Además me vino muy bien para mantener también mi entusiasmo”*.

A partir de este encuentro, se evaluó la posibilidad de realizar una actividad que no estaba previamente contemplada en la planificación: una jornada colectiva de amasado con las distintas recetas aportadas por las familias.

La maestra, la preceptora, la directora y equipo de la Dirección de Currícula prepararon algunos materiales para propiciar el juego como panes, masas y facturas hechas con





masa de sal; una caja registradora; mates, bombillas, una pava. Sin duda, el equipo estaba en marcha, construir un espacio colectivo de trabajo, apoyarse unos en otros, potencia la tarea, sostiene y renueva el entusiasmo.

#### **4.1 Primer juego en sectores: ¿qué saben los niños de la panadería?**

El Jardín de Infantes N° 933 es pequeño, cuenta sólo con dos salas: una de niños de 2 años y la otra multiedad. El aula del grupo multiedad, además de ser un lugar de paso obligado dentro del jardín, es muy chiquita. Como tiene dos puertas por las que se accede a un hall y a un pasillo, en varias oportunidades se extendieron los límites de la sala para aprovechar los espacios contiguos para la realización de las actividades.

Mientras el grupo multiedad estaba en la clase de música con los niños de la sala de dos años, se armó, junto con la maestra de la sala, distintos escenarios de juego. En el piso se ubicó el sector de construcciones con muñecos, maderas y cartones de diversas formas y tamaños, el sector de encastrés en una mesa en el hall y en el sector de dramatizaciones se organizó dos ambientes: por un lado, la panadería incorporando panes de masa de sal, pinzas, papel para envolver, canastas y envases para exponer la mercadería; una caja registradora; bolsas para comprar; entre otros elementos; y, por el otro, la cocina con el mate, paneras y utensilios para compartir la compra de la panadería y algunos bebés. Se contó con diferentes espacios en el sector de dramatizaciones y esto permitió que haya varias opciones para que los niños pudieran incluirse, a la vez que enriqueció el juego promoviendo, en este caso, un ir y venir desde la panadería a la casa y viceversa. Se puso especial atención en el modo de disposición de los materiales atendiendo a que motiven a los niños a jugar, a explorar, a probar.

Este primer juego tenía la finalidad de conocer qué informaciones tenían los chicos respecto de la panadería y qué datos no conocían. Es por ello que se acordó que la maestra se ubicara principalmente en el sector de dramatizaciones para observar a los chicos y registrar sus acciones. La docente fue a buscar a sus alumnos y los invitó a sentarse en el pasillo para contarles, antes de que ingresaran a la sala, que había tres propuestas preparadas – sin anticiparles que se trataba de una panadería- y que como siempre, podían elegir a qué jugar. Si bien los chicos ya conocían la modalidad de juego en sectores, la maestra les recordó sus pautas (ver página.8).

Para sorpresa de quienes planificaron las actividades, la panadería (que resultaba muy atractiva) no recibió la concurrencia inmediata de todos los niños. Sólo fueron allí, inicialmente, los más chiquitos mientras que algunos varones tomaron mate durante un largo rato. Otros se instalaron en el sector de construcciones y las nenas más grandes se dirigieron al sector de los encastres. Durante un tiempo, la mayoría permaneció en esta primera elección con mucho interés en lo que estaban haciendo. Luego de más de veinte minutos comenzó la circulación. En el juego dramático fue muy importante que la maestra interviniera sólo para asistir a los niños, colaborando en lo que iban necesitando sin darles todavía nueva información.



Mientras algunos levantaban sus construcciones con las maderas de diferentes tamaños y desplegaban en ellas su juego dramático con los muñecos pequeños, en el sector de la panadería se advirtió que los niños eran compradores competentes, preguntaban “cuánto es”, pagaban pero desconocían cómo se vendía. Se observó también que tomaban la mercadería con pinzas y algunos de los alumnos más grandes ponían una bolsita en las manos de sus compañeros para que elijan los panes. Sin embargo, los panaderos no decían los precios de la mercadería y en lugar de pedir dinero por ella, tanto los más grandes como los más chicos, les daban plata a los compradores. Sin duda, el tema de la compra venta era un punto para retomar en la salida.

La actividad fue placentera, el clima relajado y los niños destinaron un tiempo prolongado al juego. Sin esperar a que decayera el entusiasmo de los chicos, la maestra los convocó a ordenar los materiales. Entre todos y con la orientación de los adultos, los niños fueron clasificando, agrupando y guardando los materiales de cada uno de los sectores.

#### **4.2 Segundo juego en sectores: ¿dónde compran el pan?**

A pedido de la maestra, las familias siguieron enviando materiales para incorporar en el sector de panadería: bolsas para las compras, billeteras y monederos, gorros y delantales.

Esta vez, el armado de los sectores se realizó con la presencia de los chicos en la sala. Se previó disponer el sector de panadería, un sector con la “mesa del mate”, un sector de amasado y un sector de matemática en el que se incluiría la preceptora para orientar a los niños. Como faltó una maestra y la preceptora tuvo que reemplazarla, no se pudo contar con ella, por lo que en lugar de esa propuesta se decidió reiterar el sector de construcciones. Tener claridad acerca de los requerimientos de cada sector, de las condiciones necesarias para cada actividad y flexibilidad para acomodarse frente a los imprevistos, permitió tomar decisiones adecuadas y a tiempo.

En simultáneo, la docente convocó al grupo de los más grandes para contestar a la pregunta: ¿dónde compran el pan la mayoría de las familias? Para ir registrando las respuestas se colocó en el pizarrón un cuadro, a la altura de los niños, con diversas opciones (almacén, panadería, supermercado, otros para que ellos pudiesen colocar un cuadradito de cartón al lado de la opción que correspondiese). Primero registraron dónde compraban el pan en sus casas. Luego realizaron la misma pregunta a las maestras del jardín y al resto de los niños de la sala que jugaban en los diferentes sectores, de modo de incluirlos de algún modo en esta propuesta. Algunos necesitaron ayuda para aprender a preguntar. Finalmente, en el subgrupo analizaron el gráfico de barras que resultó de la actividad. Concluyeron que la mayoría compraba el pan en la panadería pese a que algunos lo hacían “en el chino” o “en lo de Hernán” (un kiosco de la zona).



Para sorpresa de quienes organizaron las actividades, el grupo que trabajó con la encuesta fue “multiedad”. Las nenas más grandes (convocadas por la docente) querían amasar pero sabían que después iban a tener la posibilidad de hacerlo. El niño más pequeño de la sala en un momento fue al sector de construcciones y luego volvió a la actividad con la maestra. Si bien en el momento de planificar se comprendió que ésta era una actividad que se acercaba más a las posibilidades de los alumnos mayores de la sala, puesto que implicaba preguntar para buscar información, organizar las respuestas en un cuadro y arribar a conclusiones, se mantuvo abierta la alternativa para que quienes lo desearan se sumaran a la actividad. La presencia de otras propuestas en simultáneo

permitió que los más pequeños entraran y salieran de los juegos según sus posibilidades y sin entorpecer la tarea.

Al terminar esta actividad, se amplió el sector de amasado incorporando otra mesa. Allí se les acercó a los niños masa de colores, fuentes, moldecitos, palos de amasar, pirotines y unas galletitas, que en el juego anterior habían perdido sus “cerezas”, para reparar. No fue necesario una consigna previa del tipo “vamos a preparar mercadería para la panadería” puesto que el material evidentemente invitaba a esa tarea. Varias niñas se ocuparon de volver a decorar las galletitas, otros de rellenar los pirotines para hacer nuevas madalenas. Se acercaron asaderas para poner la producción al horno. La maestra pidió ayuda a unos chicos para llevar las asaderas a la cocina y observar que los panes, medialunas y galletitas fueran al horno.

El sector de construcciones desarrolló un juego diferente a la jornada anterior: mientras unos jugaban al fútbol con muñequitos y una pelota pequeña, otros hicieron un puente. Los alumnos circularon poco entre los diferentes sectores, se concentraron mucho y no hubo niños “deambulando”. Esa semana se había integrado a la sala un nene que hacía cuatro meses que no venía. En el desayuno se lo veía inquieto y la maestra contó que le estaba costando participar de las actividades. Sin embargo, el juego en sectores le permitió integrarse con menor dificultad.

El orden en conjunto de los materiales marcó el cierre del juego. En ese momento, la maestra convocó a todo el grupo para pensar qué otras cosas se compraban en la panadería. Contestaron masitas, pan, facturas, tortas, galletitas, alfajores de maicena, sándwiches de miga, “pepas”, “las lunas”. La maestra iba armando una lista con las respuestas. Uno dijo leche y otro helado. A la docente le costó incluir respuestas “erradas” o que tenían que ver con otra modalidad de panadería. Se trataba de una puesta en común de los conocimientos que tenían los chicos que anticipaba la próxima salida a la panadería. En ese sentido, todas las respuestas eran válidas y podrían haber sido incorporadas. La actividad fue muy breve y concluyó con el anuncio de la visita. Los chicos se mostraron entusiasmados con la noticia.

#### **4.3 Visita a la panadería San Jorge**

Antes de salir, se preparó los materiales necesarios: se pegaron hojas blancas sobre tablitas de madera que había donado el carpintero del barrio, se juntaron los lápices



negros, el dinero para comprar las facturas, la cámara de fotos y un afiche con dibujos de los chicos, a modo de regalo para la panadería. Un rato antes de partir, llegaron tres mamás entusiasmadas con participar de la salida y la directora les contó cómo sería la actividad y en qué consistiría su tarea.

Se organizó a los niños en tres grupos. Se decidió que la directora coordinara, junto con una mamá, el conjunto de los más chicos anticipando que el tiempo de permanencia de este grupo en la panadería sería menor, entonces podrían volver antes al jardín. La preceptora tenía muchas ganas de participar y si bien se consideró que no eran necesarios tantos adultos, se la invitó a venir. Se consideró valioso contar con su entusiasmo, ya que evidenciaba que se sentía parte de la propuesta.

La maestra organizó previamente los grupos teniendo en cuenta la edad y las características de los chicos (por ejemplo, el niño más pequeño de la sala, de 3 años, participó del grupo de los medianos y una nena de 4 años realizó la tarea junto a los más grandes). En la sala, los niños se agruparon en tres mesas y los adultos a cargo les leyeron las consignas. Cada grupo tenía una tarea distinta durante la salida.



Las mamás<sup>13</sup> comprendieron perfectamente la idea “ser maestras” de los niños, no necesitaron ninguna ayuda del plantel docente y se mostraron “muy puntillosas” en el cumplimiento de las consignas.

Se caminó, en pequeños grupos, las cinco cuadras que separan al jardín de la panadería. Al llegar, el grupo de los más grandes<sup>14</sup> observaron desde la vereda de enfrente toda la fachada que abarca la esquina y se extiende hacia los dos lados. Repararon en cómo se veía la panadería desde donde estaban sentados, observaron si la panadería tenía algún cartel con su nombre, cómo se llamaba, intentaron leer dónde decía panadería. Luego cada uno, dibujó lo observado. En los dibujos aparecieron numerosos detalles como el nombre de la panadería, el dibujo de “San Jorge”,



<sup>13</sup> Una de ellas coordinó, junto con la directora, el grupo de los más chicos, y dos mamás juntas estuvieron a cargo del grupo de los medianos. La maestra coordinó el grupo de los más grandes.

<sup>14</sup> Ver consignas en el Anexo 9.1. 4) Salida.

el número de la dirección. Cruzaron para mirar algunos elementos desde más cerca. Al terminar ingresaron a la panadería para ver lo que allí se vendía. Esta actividad requería de una organización del espacio, un interés por la palabra escrita y por intentar “leer qué dice”, por lo que se consideró que sería más adecuada para los mayores.

El grupo de los medianos observó el sector de ventas y constató qué cosas de las que ellos consignaron en la lista, en la actividad anterior, se vendían en esta panadería agregando otras cosas que no estaban en el listado. Luego se sentaron en el interior del negocio y cada uno dibujó, como pudo, alguno de los productos que se vendían. Los docentes sabían que a este grupo le resultaría más costoso dibujar. Sin embargo, se les propuso de igual modo como un desafío para que comenzaran a aprender a registrar lo que observaban, a través del dibujo.

Los más chicos observaron el sector de ventas de la panadería (la mercadería que allí se vendía, los diferentes tipos de panes, los mostradores, la balanza, la heladera, la caja registradora). La consigna los alentaba a observar el comercio a partir de recorrerlo, a experimentar la situación de comprar, de modo que esta actividad no quedara sólo reservada a los adultos, y de esta forma pudieran conocer también cómo se vendía, en este caso, el pan. Cuando terminaron, y ante la sorpresa de los docentes, el dueño les habilitó la entrada al sector de producción y los condujo para que observaran las maquinarias, las herramientas, el horno. Los empleados fueron muy amables con los chicos y les dieron información mientras cortaban bizcochos, amasaban y hacían palmeritas. Por lo tanto, el resto de los grupos -al finalizar con su tarea- también ingresó a este sector, que los asombró porque se encontraron con aspectos desconocidos de la “familiar” panadería. Los chicos observaban con mucho interés y atención.

Si bien les costaba hacer preguntas, surgieron algunas a partir de la intervención de los adultos que acompañaban: *“este es un balanzazo”, “Mi mamá tiene una chiquita”* (refiriéndose a la batidora). Una niña le contó al señor que amasaba: *“nosotros también hicimos masitas”*.



Todos los grupos antes de volver al jardín compraron una factura para cada uno, pagaron con el dinero que llevaban, pidieron el ticket y recibieron el vuelto. Es decir, desempeñaron el rol de compradores, tema en el que se quería profundizar. En el caso de los más grandes, sabían que llevaban \$10. Averiguaron que cada factura valía un

poco más de \$1. Antes de comprar debían anticipar si les iba a alcanzar el dinero y si les darían vuelto. La cajera les dijo que la cuenta total era \$9 y una nena dijo: *“sí, nos alcanza porque 10 es más que 9”*.

Tal como estaba previsto, el grupo de los más chicos adelantó su regreso al jardín mientras que los más grandes permanecieron unos minutos más observando y comprando. A la vuelta, el desayuno con facturas fue un momento que se disfrutó. Todos recordaban cuál era la factura que habían elegido y la reclamaban.

En los días posteriores, la maestra organizó distintas propuestas en simultáneo (construcciones, tizas en el patio, mesa con libros en la sala) y convocó a quienes quisieran a pensar qué otras cosas podían sumar al próximo juego de la panadería. Los chicos propusieron: un horno, bandejas, una batidora, masa, pancitos, ollas para la masa, balanza, adornos para la torta y velas. La docente escribió la lista mientras los chicos le dictaban. Si bien esta actividad estaba planificada para ser realizada a grupo total, a medida que transcurrían los días la maestra se iba sintiendo más cómoda organizando actividades simultáneas y evaluaba qué resultaba más adecuado para su grupo de niños.

#### **4.4 Tercer juego en sectores: volver a jugar a la panadería**

Para esta nueva propuesta, se intentó incluir los elementos que los chicos habían mencionado para sumar al juego. Así se fabricó<sup>15</sup> un horno de cartón, se consiguió una balanza de cocina, asaderas, adornos de torta, velas. Nuevamente mientras los chicos compartían la clase de música con la sala de 2, se armó el espacio: la panadería con su sector de ventas y un sector de amasado. También se organizó el sector “de tomar mate”. Como ese día se contaba con la preceptora, en el hall de entrada al jardín se abrió el sector de matemática con el juego: “Las cajas de huevos”<sup>16</sup>.

También se armó una pequeña muestra, con fotos y algunos de los dibujos que hicieron los chicos, que documentaban la visita a la panadería con la idea de que pudiesen recorrerla en el pasillo que une las dos salas del jardín, antes de ingresar a jugar. Cada uno se buscó en las fotos y compartió con el que tenía al lado aquello que había descubierto en la panadería. De este modo, los niños se pusieron en contacto con las informaciones

---

<sup>15</sup> La confección de estos elementos podría haber formado parte de una propuesta de Juego Trabajo. Por razones de tiempo, los docentes se hicieron cargo de esta tarea.

<sup>16</sup> Ver Anexo 9.2 B. Las cajas de huevos.

relevadas durante la visita, sin necesidad de convocarlos en ronda para una puesta en común.

En esta nueva instancia el juego resultó más rico y complejo que en las anteriores: los niños más pequeños se animaron a ser vendedores junto con otras vendedoras más grandes. Apareció con claridad la idea de pagar, de recibir vuelto, de dar tickets; es decir, se convirtieron en compradores competentes. Se esforzaban por tomar la mercadería con las pinzas y guantes de nylon. Se dudó en incluir velas y adornos para las tortas como ellos mismos señalaron que habían visto en la panadería. Sin embargo, esto generó un juego inédito: el festejo de un cumpleaños en la mesa del mate. En el sector de elaboración, los chicos pesaron la masa, amasaron, algunos usaron el horno. En la medida que el tiempo transcurría, comenzaron a llevar las masitas “recién hechas” para ser vendidas en la panadería.



Se decidió no incluir todos los materiales para evitar el exceso que a veces obtura el juego en lugar de enriquecerlo. Los chicos permanecían largo tiempo en un sector pero luego comenzaron a rotar por los demás. También se fueron acercando al juego de matemática en el que cada jugador disponía de una huevera vacía que debía llenar con chapitas que estaban ubicadas en un recipiente alejado. Para trasladar las chapitas, desde el recipiente hasta la huevera, tenía un platito y el objetivo del juego consistía en completar la huevera con la cantidad justa de chapitas, en uno o más viajes, pero evitando traer de más. El hecho de que se acercaran de a poco a esta propuesta propició que la preceptora pudiera brindar a cada niño el acompañamiento particular que la actividad requería.



#### 4.5 Jornada de amasado

La idea de hacer una jornada de amasado, como se adelantó en párrafos anteriores, surgió del intercambio con las familias en la reunión que se hizo para compartir

con ellas el proyecto que se pondría en marcha. Quedaba por resolver dónde se llevaría cabo, ya que el jardín no contaba con un espacio adecuado para ello.

Al recorrer el barrio buscando panaderías, el equipo de la Dirección de Currícula le preguntó a la maestra sobre la Sociedad de Fomento que estaba ubicada en la misma manzana del jardín y así fue que la docente contó que su madre era una de las que participaba asiduamente en el centro de jubilados que allí funcionaba. Fue sencillo entonces establecer el contacto y obtener una respuesta positiva frente a la iniciativa de realizar en conjunto una jornada de amasado. Además, gracias a la autorización que las familias habían firmado a principio del año, los alumnos estaban habilitados, sin nueva notificación, a trasladarse alrededor de la manzana de la escuela.

Realizar la jornada de amasado en la Sociedad de Fomento tuvo la virtud de dar respuesta a la preocupación sobre el espacio, ya que contaba con un salón amplio y luminoso equipado con mesas y sillas, cocina con horno, y un jardín grande con espacio verde. Al mismo tiempo, esta alternativa ofrecía a los niños la posibilidad de vincularse con una institución del barrio, poniéndolos en contacto con abuelos – que no necesariamente eran los suyos – pero que conocían un modo diferente de preparar el pan a la que habían indagado en la panadería.



Una preocupación constante de la maestra era la asistencia fluctuante de los niños y la “poca” participación de las familias. Sin embargo, contrariamente a las suposiciones previas, el día que se realizó la jornada de amasado concurren más de veinte niños, todos acompañados por madres, padres, abuelas, abuelos, tíos o amigos de las familias.

Se caminó con los niños y las familias desde el jardín hasta la Sociedad de Fomento donde esperaban más de diez abuelos. Al llegar, se organizó el espacio en “tres sectores” con tres mesas y sillas para generar diferentes propuestas de amasado. En una de las mesas, una abuela del Centro de Jubilados realizó una receta que rápidamente se convirtió en masa para que los niños pudieran amasar. En otra, una abuela de uno de los niños de la sala<sup>17</sup>, con su



<sup>17</sup> La abuela que amasaba pan para vender.

hija, preparó otra receta más elaborada con huevos y levadura que requería un tiempo de espera. Mientras leudaba, se repartió la masa realizada en el otro grupo para que los chicos de esa mesa también pudieran amasar. La tercera mesa fue ocupada por otra receta llevada a cabo por un papá donde se acercaron aquellas mamás que querían aprender a hacer pan. Eran propuestas de amasado diferentes y simultáneas. Niños y adultos eligieron y circularon entre ellas. El horno estaba caliente con unos pancitos ya hechos para tomar el desayuno, mientras que los recién amasados empezaban a ser horneados para que los pudieran comer al día siguiente en el jardín.

Fue muy placentero observar las tres generaciones juntas (abuelos, padres y niños) disfrutando de la abuelidad y la paternidad más allá de tener o no vínculos sanguíneos con los niños y compartiendo sus saberes, en este caso sobre diversos modos de hacer pan. Sin duda, los vínculos de afecto potencian las emociones y también los aprendizajes.

La jornada terminó con la entrega de regalos y chupetines en el patio. Así, la maestra también dio por finalizado otro proyecto que estaba desarrollando con el Centro de Jubilados. Esos proyectos se fortalecen si hay tarea con sentido que los vertebré. En este caso, amasar juntos: los chicos aprendieron un modo diferente de producción al que se hacía en la panadería, mientras que los adultos ofrecieron sus saberes y conocimientos sobre los amasados y los panes. Se trata de verdaderas experiencias con y en el ambiente, donde la palabra está presente pero sin necesidad de que constantemente esté iniciando, mediatizando y terminando cada actividad.

La maestra le contó, a través del correo electrónico, al equipo de la Dirección de Currícula algunos de los efectos posteriores a la jornada de amasado: *“Los padres estaban muy contentos, agradecidos por el día. Una abuela del Centro dijo `que lindo día pasamos y que rico el pan yo lo voy a hacer como lo hizo María que estaba muy rico, le voy a pedir la receta`. Rubén, el tesorero del Centro y su esposa: `que lindo por los chicos como comieron, que se repita cuando quieran`. Candela una de las nenas de la sala dijo `creo que mi mamá hoy a la tarde va a amasar pan`. Mi mamá ayer a la tarde hizo pan”.*

#### 4.6 Último juego: jugar y amasar en la panadería



Los chicos desayunaron con pan casero durante varios días. Con la ayuda de algunos de los niños, se organizó la panadería y se reordenó la mercadería que estaba un poco



mezclada luego de tanto jugar. Se armó diferentes ambientes del sector de dramatizaciones: el sector para tomar mate, el salón de ventas de la panadería y un lugar para el amasado. Esta vez, con harina, aceite y una jarra con agua para hacer la masa en el momento y poner en juego las informaciones relevadas durante la jornada de amasado.

También se ubicó en el pasillo una mesa para escribir con las nenas más grandes el nombre de la panadería. Previamente, entre todos, habían sugerido diferentes nombres, algunos propuestos por ellos y otros por la docente (“Buen día”, “San Nicolás”, “Panadería de niños”). El más votado resultó “Panadería Buen Día”. Al principio, nadie quería escribirlo pero luego de jugar y amasar un



rato algunas nenas aceptaron la invitación. La mesa estaba frente a la cartelera con las fotos y dibujos de la panadería San Jorge y de allí obtuvieron la información necesaria para escribir. Finalmente hicieron dos carteles que luego pegaron en el sector de ventas.



Esta vez, se pudo identificar cambios significativos en el juego a través de las acciones y dichos de los chicos. Sobre todo, apareció en distintas oportunidades con mucha claridad la palabra de los niños que hasta ese momento no había estado tan presente. Uno de los vendedores dijo: *“está lloviendo, cierra la tienda”*, mientras que otro: *“espere, falta el vuelto”*. En un momento, se formó una cola de clientes que esperaban ser atendidos mientras que uno de los panaderos exclamaba: *“espere señor que ya lo atiendo”*.

Para sorpresa de quienes organizaron los sectores de juego, en el de amasado lo niños se pusieron directamente a preparar la masa sin esperar la ayuda de la maestra y lo lograron sin ninguna dificultad, a pesar de ser la primera vez en que disponían, solos, de los ingredientes. Uno de los niños amasó un pan grande, como el de la abuela y lo llevó al horno. La maestra intervino recuperando las informaciones que se brindaron en la jornada de amasado y les propuso amasar como lo había hecho la abuela de uno de los niños, golpeando la masa varias veces. Otro dijo *“ya le puse el azúcar a la masa”* (como lo había hecho el papá en su receta el día del amasado). En la mesa del mate jugaron al cumpleaños nuevamente: *“¿dale que cumple seis años?”*, *“ahora es el cumpleaños del bebé. Entonces tiene que ser la vela de 1, más no”*. En este caso, el juego permite poner en común, pasar

en limpio, sistematizar las informaciones relevadas durante todo el recorrido y en ese tránsito se va enriqueciendo, al prolongarse los tiempos de juego, las interacciones entre los niños, la asunción de diferentes roles, la aparición de pequeños conflictos dramáticos.

Para terminar, la maestra organizó una muestra con las producciones de los chicos y las fotos del proceso transitado, e invitó a las familias y a los abuelos del Centro de Jubilados para compartir la experiencia. No obstante, el sector de la panadería quedó disponible para jugar una y otra vez, más allá de que en el futuro se inicien nuevos proyectos de trabajo.

Si bien a lo largo del itinerario se ofreció a los alumnos actividades variadas, hubo aspectos comunes que dieron unidad a la propuesta didáctica para esta sala. No se trató de realizar una planificación para cada edad y tampoco una única versión para todos. El equilibrio entre la unidad y la diversidad, en este caso, estuvo dado por la panadería. La unidad didáctica planteó un recorrido sobre un recorte del ambiente que contempló la posibilidad de ser transitado de diversas maneras, favoreciendo distintos niveles de aprendizaje por parte de los niños.

#### **4.7 Otras unidades didácticas**

Algunas maestras, que participaron del Proyecto de Desarrollo Curricular, a la luz de esta propuesta fueron eligiendo otros contextos para planificar unidades didácticas que favorecieran tanto el conocimiento del ambiente como el enriquecimiento del juego dramático, a saber: la peluquería, la fábrica de pastas, el cuartel de bomberos, la pizzería, el kiosco de diarios y revistas, el supermercado, la verdulería, entre otras propuestas.

Varias docentes decidieron proponer a sus alumnos indagar la peluquería. *“Empecé con un juego en sectores con elementos que traje yo. Al principio solo jugaban con los peines”*. Las maestras se sorprendieron al comprobar la importancia que tuvo, el poder salir a buscar información o promover que “el ambiente” entrara a la sala. Así en algún caso, fueron a una peluquería cercana al jardín y en otro, se contó con el aporte de una tía peluquera<sup>18</sup> que llegó a la sala con sus instrumentos de trabajo y les mostró a los chicos en

---

<sup>18</sup> En algunos jardines contaron con el aporte de un familiar de otra sala que se dedicaba a realizar este trabajo. En este caso, lo importante no es que sea alguien cercano a los niños sino una persona disponible para relatar cómo es su trabajo.



qué consistía su tarea. En ambos casos, se trataba de que los niños fueran clientes, en la medida de lo posible, que experimentaran para qué van las personas a la peluquería.

La salida o la entrada del ambiente constituyen momentos insustituibles de búsqueda de información que promueven nuevos aprendizajes y permite enriquecer el juego de los niños. Para ello, es fundamental que estén engarzadas en actividades previas y posteriores. En el caso de la peluquería, luego de la salida, los chicos observaron juntos las fotos tomadas durante la visita y luego ingresaron a la sala donde la maestra había previamente organizado el espacio de juego, en este caso incluyendo los nuevos elementos que habían observado en la peluquería.

Las maestras, que trabajaban en el turno de la tarde en algunas zonas residenciales, plantearon el problema de no contar, por ejemplo, con comercios abiertos, en ese horario. Entre el equipo y los docentes rebuscó diferentes alternativas para sortear este obstáculo: en un caso, la maestra le solicitó al diariero que cerrara su puesto unos minutos más tarde y citó, ese día, a los alumnos directamente en la esquina donde se encontraba el kiosco, a unas pocas cuadras del jardín. En otro caso, visitaron la panadería en el horario que aún estaba cerrada. Eso les permitió a los niños mirar la panadería desde otro punto de vista: del otro lado del mostrador, lo que resultó sumamente interesante. Para otra sala, la pizzería fue un espacio atractivo que estaba disponible en las primeras horas de la tarde. Pensar en conjunto criterios para estas elecciones también fue parte de la tarea en los encuentros que se mantuvieron con los docentes. Se trata de aprender a mirar, de observar y buscar lo que cada contexto ofrece y animarse a vencer los obstáculos que el ambiente plantea.

## **5.- Planificación de secuencias didácticas**

Tal como se advierte en el recorrido presentado, el juego en sectores recogía las actividades planificadas en la unidad didáctica, en este caso “la panadería San Jorge” y otras, diseñadas en el marco de secuencias que abordaban contenidos de diferentes áreas que no estaban necesariamente vinculadas con la unidad. Al revisar la tarea con los docentes, quedaba en evidencia que algunos sectores no eran previamente planificados. En muchos casos, aparecía la dificultad para determinar el contenido de cada actividad, “eso lo

*hacemos, pero no sabemos qué estamos trabajando*". Entonces se centró la actividad en elaborar secuencias para el sector de construcciones<sup>19</sup> y trasvasado.

Asimismo, los docentes seleccionaron tres áreas que les resultaban difíciles de trabajar en estas salas: Matemática, Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales (los contenidos históricos, en particular) y sobre ellas se profundizó. Se contó para ello con el aporte de distintos especialistas, con el objetivo de analizar el abordaje de algunos contenidos y una posible organización de secuencias de actividades<sup>20</sup>.

Cada especialista mantuvo dos encuentros con uno de los grupos de maestros, Matemática con las maestras de niños de 3 y 4 años y Prácticas del lenguaje con las docentes de niños de 4 y 5 años, en los que se analizaron diferentes secuencias didácticas. Las reuniones se desarrollaron con un tiempo entre cada una de ellas, por lo cual estuvo la posibilidad de llevar las propuestas a la sala y volver con nuevas preguntas, comentarios y experiencias. En el caso de los contenidos de Ciencias Sociales, el asesoramiento estuvo a cargo de uno de los miembros del equipo<sup>21</sup>. Por lo tanto, la tarea se desarrolló en un tiempo mayor y consistió en la elaboración conjunta de una propuesta didáctica con los docentes de niños de 4 y 5 años y el registro de su puesta en práctica en las salas<sup>22</sup>.

## **5.1 Secuencias de matemática**

La especialista de matemática invitó inicialmente a que los docentes identificaran qué conocimientos aritméticos tenían los niños al entrar al jardín: *"saben los canales de la TV", "conocen algunos números", "saben repartir uno para cada uno". "La serie numérica la saben", aseveraban algunas maestras, "algunos saltean números", "los míos saben hasta el 10"*. Las respuestas fueron variadas pero poco precisas. Faltaba definir qué contenidos trabajar con los alumnos para que pudieran avanzar en sus conocimientos y esto era, sin duda, lo más difícil.

Se abrían muchas temáticas y la especialista explicitó la necesidad de seleccionar alguna para profundizar. Dentro del campo del número, se trabajó en el "uso del conteo como herramienta para resolver diferentes situaciones". La especialista explicó que: *"Contar*

---

<sup>19</sup> Ver Anexo 9.5

<sup>20</sup> Para la realización de este trabajo se contó con el aporte de la especialista en Prácticas del lenguaje, Adriana Bello, y de Matemática, Liliana Zacaniño.

<sup>21</sup> La especialista a cargo de esta área fue Adriana Serulnicoff.

<sup>22</sup> Esta experiencia también fue filmada.

*parece fácil pero implica ponerle una etiqueta a cada objeto. Para ello hay que saber la serie numérica convencional, a cada objeto le corresponde una sola palabra número. Al mismo tiempo hay que controlar lo que se contó y lo que no se contó y comprender que la última palabra que se enuncia y responde a la pregunta ¿cuántos?, es el resultado e indica la cardinalidad”.*

Se puso a disposición de las maestras dos secuencias que abordaban estos contenidos y que se analizaron en conjunto para poder probarlas en las salas. En la primera, “Sombreros de dedos”, se trabajaba sobre la cardinalidad; en la segunda, “Las cajas de huevos”, sobre la cuantificación<sup>23</sup>. Para abordar cualquiera de estos contenidos, con un grupo de niños, con un solo juego no bastaba. Las secuencias proponían variadas actividades que se iban reiterando y complejizando a la vez.

Estas actividades requerían organizar pequeños grupos, de 4 o 5 chicos. Lo cual planteó la posibilidad de llevarlas a cabo en el marco del juego en sectores. Ante el interrogante en torno a cómo armar los grupos, se enfatizó la conveniencia de organizar grupos heterogéneos pero con niveles próximos de conocimiento de modo que se movilizaran los aprendizajes de todos. Los pequeños aprendían al observar a los más grandes y los mayores aprendían al tener que intercambiar y argumentar sus respuestas con los más chicos.

La mayoría de las maestras pusieron en práctica alguna de las secuencias con sus alumnos. Muchas habían podido hacer registros que fueron valiosos insumos para re-trabajar con la especialista y compartir con las colegas: *“con mi sala lo hice en varias oportunidades. Les encantó. Iba registrando con la ayuda de la preceptora. Con el juego de los dedos venían todos, había 16 chicos”, “Con el juego de las hueveras todos traían el plato repleto y luego fueron ajustando. Y uno que miraba decía: pocas, te dije pocas”.* Los maestros relataban equivocaciones y errores que cometían los niños. Sin embargo, cuando un niño se equivocaba “estaba mostrando cuál era su idea”. Era preciso intentar interpretar esas ideas para poder intervenir sobre ellas.

Al tener mayor claridad acerca de qué contenidos estaban trabajando en cada caso, los maestros pudieron agudizar la mirada y ser más precisos al describir qué sabían los chicos y así definir cómo intervenir para que pudieran progresar en sus aprendizajes. La

---

<sup>23</sup> Ver Anexo 9.2

idea fue no quedarse solo en el uso de los números sino que los niños pudieran avanzar en la reflexión y para ello había que enseñarles a argumentar: “¿contame cómo lo hiciste?”. El trabajo con problemas implicaba que los conocimientos con los que el niño contaba no le alcanzaban para resolverlos. Ahí había un desafío para los chicos. Los docentes coincidían en que el desafío para ellos consistía en cómo ayudar a los niños pero sin darles aquella información que era preciso que ellos construyeran.

## **5.2 Secuencia de prácticas del lenguaje**

Dentro de los contenidos del campo de Prácticas del lenguaje, la especialista seleccionó para trabajar “la lectura y escritura del nombre propio y el de los otros”. Para abordar este contenido era importante aprovechar situaciones donde la escritura y la lectura cobraran sentido, es decir cuando se presentaba una práctica social concreta como registrar quién ganó un juego, firmar sus obras, anotarse en el listado de secretarios del día. Sin embargo, no alcanzaba sólo con que la escritura estuviera presente para que los niños avancen. Para promover nuevos aprendizajes era necesario saber qué sabían los niños (si podían diferenciar dibujo de escritura, si advertían que para escribir cosas distintas se requería de letras diferentes, si lograban reconocer la vinculación entre lo que se dice y lo que se escribe) y de este modo poder intervenir. Para ello, era preciso invitarlos a escribir en variadas y reiteradas oportunidades.

Llevar adelante las actividades de la secuencia suponía que los niños contaran con diversas fuentes de información, que los carteles con los nombres estuvieran a la vista así como la agenda semanal de lectura, la lista de aquello que se observó en la salida a la panadería, etcétera. Ante la consulta acerca de la pertinencia de contar con el abecedario en la sala, la especialista puntualizó que sólo los niños alfabetizados estaban en condiciones de aprovecharlo.

Nuevamente este tipo de propuesta requería del trabajo con un pequeño grupo de niños. Por lo tanto, resultaba adecuado incluirlo en la propuesta de juego en sectores. Del mismo modo que las secuencias de Matemática, necesitaban de la presencia de un adulto que acompañara e interviniera en las actividades que desarrollaran los alumnos.

Las maestras de estas salas plantearon dudas en relación al uso del cuaderno. Se acordó en la importancia de aprovecharlo como un soporte más de escritura, a modo de un

cuaderno agenda, para anotar los datos personales, los días que tienen clases especiales, algunas listas de materiales que se necesitaban para hacer distintas actividades, etcétera.

En el segundo encuentro fue posible intercambiar las producciones de los chicos y analizar los problemas que se plantearon al trabajar con el nombre propio en especial, acerca de cómo intervenir para promover nuevos aprendizajes en los niños. *“¿Si un nene escribe menos, por ejemplo FEDE en vez de FEDERICO?”*. Entre todos se pensaron formas posibles de intervenir: *“¿Yo te pedí que escribieras FEDERICO o FEDE? ¿Acá dice FEDERICO? ¿Fíjate están todas? ¿Qué cartel de otro compañero te sirve para la D?”*. Una preocupación compartida era qué hacer cuando un niño dice: “no puedo, no puedo”. Se propuso entonces animarlo: *“Todos escriben como pueden, yo escribo la primera letra, ahora escribí la otra”*

Los docentes también consultaron acerca de la pertinencia de las propuestas de copiar o de escribir solos. Se sugirió que si copiaban debía ser algo breve y con sentido. Por ejemplo, los ingredientes para amasar pan. Tanto en las situaciones de copiar o escribir siempre era importante pedir la interpretación y la justificación de lo realizado.

### **5.3 Secuencia sobre contenidos históricos**

Las maestras de las salas que agrupaban niños de 4 y 5 años plantearon la preocupación acerca de cómo abordar contenidos históricos posibles de ser trabajados con alumnos pequeños y que, a la vez, permitieran compartir lo aprendido con las familias en el marco de la celebración de una efeméride. Se centró el trabajo entonces en los pueblos originarios, puesto que se acercaba una fecha – el 12 de octubre- que era preciso revisar y enriquecer desde otras perspectivas. Se decidió indagar las comunidades Selknam y Yámanas, por dos motivos: por un lado, los Selknam tenían como particularidad el uso de pinturas corporales para dar cuenta de diferentes estados de ánimo y actividades que realizaban en su vida cotidiana. Esto abría la posibilidad de planificar actividades de juego y exploración adecuadas para los niños pequeños. Por otro lado, se contaba con la oportunidad de tomar contacto directo con objetos de estos grupos en la muestra “El Confín del mundo” que exhibía el Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti<sup>24</sup>. Cabe aclarar que como los jardines estaban ubicados en la zona de Avellaneda, les resultaba accesible realizar una salida a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

---

<sup>24</sup> Museo Etnográfico “Juan B. Ambrosetti”.Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA).

Como primer paso, se desarrolló uno de los encuentros de maestros en el Museo con el objetivo de tener un acercamiento con aquello que se quería enseñar a los alumnos, que también resultaba desconocido para la mayoría de los docentes. Se realizó visita guiada y allí se puso en cuestión algunos conceptos como la idea de “raza, del indio incivilizado y salvaje”, se conoció las formas de vida y las causas de la desaparición de estos grupos. También se averiguó sobre las características de las visitas que se ofrecían al público infantil. Según una de las maestras: *“La propuesta fue muy didáctica, clara. Nos abrió preguntas, nos hizo replantear cosas”*.

A partir de la información recogida en el Museo y la lectura de diversos materiales, en la reunión siguiente se planificó en conjunto con los maestros, una secuencia de actividades<sup>25</sup> para realizar con los alumnos. Tres docentes llevaron a cabo la propuesta y con el apoyo de los equipos directivos recogieron las autorizaciones necesarias para poder salir<sup>26</sup>.

Para realizar sus primeros contactos con un recorte del ambiente tan desconocido, los alumnos observaron imágenes de escenas de la vida cotidiana de estos pueblos<sup>27</sup> y así empezar a conocer cómo vivían, cómo se vestían y cómo se alimentaban.



Un grupo reparó en que los Selknam habitaban casas hechas con troncos de árbol, que “se vestían con algo peludito”, que “hay viento porque el pelo se le está volando”. Varios señalaron que se pintaban las caras. Algunos suponían que lo hacían para “ver partidos de fútbol o para asustar”. De los Yámanas les llamó

la atención la canoa y las actividades que hacía la familia: el nene manteniendo la fogata para calentarse. “Acá, los indios están pescando para comer peces mientras la señora rema”. Estas primeras inferencias se fueron ampliando con los datos de los epígrafes que acompañaban las imágenes. Como ninguno de los grupos relacionó los guanacos ni los lobos marinos con la vestimenta o la alimentación, se decidió profundizar



<sup>25</sup> Ver Anexo 9.4

<sup>26</sup> Daniela Famá del Jardín N° 916, Patricia Castosa del Jardín N° 915 y Andrea Chiquinho del Jardín N° 910. Otros maestros adaptaron la propuesta y la llevaron a cabo sin la visita al Museo.

<sup>27</sup> Las imágenes eran reconstrucciones gráficas realizadas por antropólogos.

sobre ello en el Museo. En una actividad siguiente, los niños observaron fotos del paisaje de la zona para conocer un poco más cómo eran las características del lugar en el que vivían los Selknam y los Yámanas.



En los encuentros entre maestros se fueron intercambiando las experiencias que se iban suscitando en las diferentes salas y ajustando las actividades en función de ello. Las docentes coincidían en que les resultaba un desafío no abrumar a los niños de información en las primeras actividades y dar lugar a que sus preguntas quedaran abiertas y se fueran contestando a lo largo del recorrido.

En el Museo, la guía los organizó en dos grupos. A cada uno le dio una imagen de una escena – a uno de los Selknam y al otro, de los Yámanas - y los niños debían recorrer la muestra buscando los elementos que aparecían en ellas, para conocer más acerca de la vida cotidiana de estos grupos (cómo eran sus casas, de qué se alimentaban, cómo obtenían el alimento, cómo se vestían). Los niños y adultos<sup>28</sup> recorrieron autónomamente la sala: “encontramos la canoa”, “la cama del bebé”, “acá esta el arco, igualito que en el dibujo”. Posteriormente la guía los reunió y les ofreció otros objetos, diferentes a los de las vitrinas, para que pudieran “tocar y mirar” desde más cerca. En la medida en que los chicos manipulaban los objetos, los olían, los miraban, ponían en común las informaciones recabadas; aparecieron dudas y la guía las fue aclarando, al mismo tiempo que aportaba nuevos datos. Como en las actividades posteriores se hizo hincapié en las pinturas corporales de los Selknam, se le pidió especialmente a la guía que les diera a los chicos información sobre el tema.

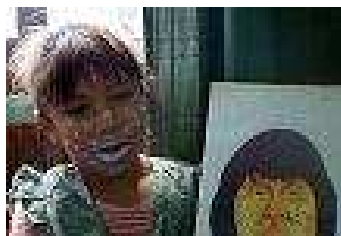


De vuelta en la sala, los chicos observaron nuevamente las imágenes analizadas en la primera actividad, además de las fotos tomadas en el Museo. Entre todos, organizaron la información relevada en un cuadro para comparar a los Selknam y a los Yámanas en relación a cómo se vestían, qué comían y cómo eran sus casas. Finalmente, los niños

---

<sup>28</sup> Algunas salas contaron con el acompañamiento de madres y, en otros casos, de docentes y directivos del jardín.

fabricaron pinturas, del modo en que lo hacían los Selknam - con grasa y pigmentos naturales- y se pintaron solos o con ayuda. Observaron imágenes sobre los distintos modos en que se pintaban los Selknam para decidir cómo querían pintarse, se miraban en el espejo, se mostraban entre ellos cómo se habían pintado, y en ese proceso iban pasando en limpio las informaciones recogidas.



Finalmente, por grupos, mostraron a sus compañeros sus rostros pintados y les contaron qué representaba. Los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer acerca de los Selknam y los Yámanas a través de múltiples y variadas fuentes de información: dibujos, fotos, los objetos en el museo, etcétera. Muchas de las actividades en la sala y en el Museo se realizaron en pequeños grupos y se reservó la actividad a sala total para momentos muy específicos como la confección del cuadro o la muestra de cómo cada uno había pintado su cara.



Las maestras prepararon una muestra y convocaron a las familias para compartir el trabajo realizado. Niños y adultos, observaron las imágenes de los Selknam y los Yámanas, las fotos de la salida al Museo, el cuadro comparativo y, para terminar, todos se pintaron a la manera Selknam. De este modo, se generó una instancia de comunicación y juego, para conocer aquello que habían aprendido los alumnos, muy distante de los tradicionales actos escolares.

Los alumnos finalizaron el itinerario de actividades sabiendo que aquellos a quienes llamaban “indios” eran los Selknam o los Yámanas. Sus descripciones fueron cada vez más ajustadas y complejas, a la vez que fueron enriqueciendo la exploración y la expresión de sus caras y de sus gestos.



## 6.- Evaluación de las maestras participantes

Formó parte de la modalidad de trabajo con los docentes el propiciar una constante ida y vuelta que permitiera ir haciendo una evaluación permanente y, a la vez, definir y



redefinir el recorrido a lo largo del año. Así, además del intercambio cotidiano, se organizó dos instancias específicas de evaluación, una a mitad y otra a fin de año.

En los primeros encuentros rondaron algunas desconfianzas esperables: *“Al principio por vergüenza me costó participar pero después me animé”, “me costó integrarme a la propuesta porque no la consideraba viable pero fui tomando todo aquello que consideraba más viable de implementar en la sala y en la realidad institucional”.*

Desde el principio resultó muy valorado por los participantes el espacio de encuentro e intercambio con colegas, la posibilidad de poner en juego las propias experiencias y reconocerse en las de los otros: *“me ayudaron a perder el miedo”, “participé contando experiencias propias y tomando cosas de los demás”, “socializar experiencias ayuda a crecer profesionalmente”.*

Resultó significativo que, mientras para el grupo de maestros de 4 y 5 años lo que generó mayor impacto fue la propuesta del juego en sectores y el trabajo en pequeño grupo (*“no nos animábamos a trabajar en pequeño grupo”, “Se logró más autonomía en los grupos, no tanto: -seño, seño”, “me sirvió el sacar lo de: todos igual”, “hice juegos reglados que hasta ahora no había hecho porque con todos no podía”*), para el grupo de maestros de 3 y 4 años, el mayor impacto estuvo dado por la oportunidad de planificar unidades didácticas que permitieran articular con diferentes situaciones de juego. Parecía que de este modo los maestros de niños más grandes se volvían a apropiarse de la posibilidad de disfrutar jugando con los niños, un juego que tenía sentido, que estaba vinculado con diversas propuestas didácticas y los maestros de niños más pequeños aprovechaban la ocasión para planificar unidades y proyectos pertinentes para sus alumnos.

La planificación fue una temática recurrente frente a la que los docentes presentaban muchos interrogantes y dudas. La propuesta fue entonces planificar en forma conjunta algunas unidades. Esto funcionó como disparador para dar lugar a variadas unidades sobre diversos recortes: *“descubrí unidades didácticas más innovadoras”, “la planificación conjunta de las propuestas didácticas me sirve como experiencia de base para futuras planificaciones”, “encontré cómo ensamblar todo en la planificación”, “tenés en la cabeza un montón de contenidos, veo acá que es mucho más sencillo”.*

Las salidas resultaron un capítulo aparte. Aparecieron en principio todos los obstáculos y temores para salir al ambiente: los papeles, las autorizaciones, el dinero para el

transporte, los acompañantes, la negativa de algunos directivos, los miedos de algunos docentes. Se siguió adelante y, con el empuje de las primeras maestras que se animaron a vencer estos obstáculos, empezaron a circular las experiencias, en primer lugar, a lugares cercanos como la panadería, la peluquería, el quiosco de diarios; y luego a algunos sitios más lejanos como el museo, el teatro. El entusiasmo se fue contagiando y la mayoría de las docentes participantes pudieron concretar alguna visita con sus niños. A la luz de la experiencia, “las salidas” fueron revalorizadas por las maestras, que encontraron una fuente inagotable e irremplazable para el trabajo sobre el ambiente.

Animarse a pensar el uso y aprovechamiento del espacio también fue para muchos un descubrimiento que habilitó nuevas posibilidades: *“me dieron ideas para animarme a cambiar en la sala”, “nos juntamos con mi compañera y armamos los sectores en el patio”*. La actitud hacia los niños, el posicionamiento del maestro también fue motivo de revisión y descubrimiento: *“aprendí a no entrometerme”*. Adjetivos como “relajada”, “confortable”, “amena”, “distendida” “abierta”, “confiada” empezaron a aparecer en los relatos de los maestros al referirse a las jornadas en las salas.

Quizás fue la riqueza del intercambio con las colegas lo que llevó a las participantes a tomar la iniciativa de hacer llegar la experiencia a otras compañeras y en algunos casos, a solicitar a los miembros del equipo de la Dirección de Currícula que se acercaran a los jardines para acompañarlas a compartir lo aprendido: *“socialicé con mis compañeras tratando de contagiar mi interés”, “leí todo e intercambié con mis compañeras del otro grupo”, “traté de funcionar como agente multiplicador en mi institución compartiendo el material con mis compañeras.”*

Muchos temas quedaron pendientes (evaluación, literatura, plástica, entre otros). Todas coincidían en que habían avanzado mucho en relación con el modo de diseñar las unidades didácticas: cómo incluir en ellas situaciones de juego con diferentes objetivos, cómo organizar propuestas simultáneas incluyendo actividades de la unidad y de secuencias de otras áreas; pero todos estos avances las instaban a revisar también cómo planificar la jornada de trabajo en su totalidad.

Las maestras visualizaban que habían logrado ciertas revisiones y replanteos pero estos quedaban circunscriptos a determinados momentos del día para luego reanudar el ritmo más rutinario de la sala. Reflexionar sobre la organización de toda la jornada resultaba un punto crucial que requería de un tiempo mayor de análisis y, sin duda, de la discusión

compartida con todos los integrantes de cada institución. Sin embargo, se logró comenzar a abrir algunos puntos cruciales como la necesidad de terminar con los prolongados tiempos de espera a los que se someten a los niños. Muchos coincidían en que los saludos colectivos con todos las salas eran muy prolongados y que los alumnos no llegaban al jardín puntualmente. Mientras se seguía trabajando este tema con las familias, se sugirió la posibilidad de realizar una propuesta de juego en sectores en el inicio de la jornada. El maestro esperaba a los niños con diferentes propuestas dispuestas en la sala, los chicos se integraban a ellas en la medida en que iban llegando. Esto le daba mayor libertad al docente por ejemplo, para hablar con una mamá o recibir a un niño. Se trata de asumir la responsabilidad para revisar las rutinas del jardín, aquello que está instituido y que puede ser modificado como parte de un proceso de reflexión y argumentación.

Cerrando la evaluación dijo una docente: *“Fue difícil pero se pudo lograr, siento entusiasmo por aplicar todo el año próximo desde el principio”*.

## **7.- Reflexiones finales**

En el presente documento, se intentó dar cuenta de los intercambios, reflexiones y análisis que se realizó conjuntamente con los maestros, en torno a distintas temáticas, como por ejemplo:

- la necesidad de los docentes de investigar y conocer, como requisito para diseñar una propuesta didáctica;
- el valor de diseñar salidas o entradas del ambiente para enriquecer tanto los conocimientos de los alumnos como su juego, y la importancia de acordar previamente el trabajo con los informantes que luego tomarán contacto con los niños (en los casos descriptos: los guías del museo, el encargado de la panadería, la tía peluquera que visitó la sala, entre otros);
- la relevancia de promover múltiples situaciones de juego en las que se alternen la variación y la repetición de los materiales, los distintos modos de organizar el espacio, la previsión de las intervenciones del maestro (por ejemplo: durante el primer juego dramático el maestro observa para relevar qué saben los niños sobre la panadería, sin aportarles todavía nuevos datos mientras que en un juego posterior, participa de la situación dramática como cliente), etcétera.

- la posibilidad de que el juego en sectores recoja simultáneamente actividades de distinto tipo, tanto de la unidad didáctica como de diversas secuencias, que no necesariamente están articuladas entre sí.

A la luz del recorrido transitado, se propone reflexionar sobre algunos puntos especialmente significativos para retomar el propósito que guió este Proyecto de Desarrollo Curricular: enriquecer la propuesta didáctica para las salas de edades múltiples.

### **- El agrupamiento de los niños y las intervenciones docentes**

Tal como describió en el inicio de este documento, los maestros de grupos de edades variadas suelen organizar la jornada del mismo modo en que habitualmente se la planifica en un aula estándar. Probablemente esto responda a que los docentes no cuentan con formación, capacitación, ni producción pedagógica que oriente el diseño de una propuesta específica para estas salas.

Los docentes manifestaron que una de sus mayores dificultades residía en el trabajo a grupo total, debido a las diferencias en los ritmos y tiempos de los niños de distintas edades. Para buscar respuestas a esta dificultad, se puso especial atención en planificar propuestas didácticas que contemplaran diversos modos de agrupamiento de los niños.

Por un lado, el juego en sectores permite que los alumnos circulen y se integren a situaciones variadas y simultáneas, que admiten distinto nivel de complejidad y resolución, respetando sus posibilidades, gustos e intereses. Los niños se agrupan libremente en torno a diferentes propuestas previamente planificadas por el docente. Esos agrupamientos, en algunos casos, son más estables (por ejemplo, cuando algunos chicos permanecen en el sector del mate dándole de “comer a sus bebés” y festejando sus cumpleaños) mientras que en otros, van cambiando según los recorridos que desarrollan los niños (por ejemplo, cuando luego de realizar la encuesta se integran al sector de amasado). Esta organización admite la posibilidad de que algún niño deambule, con períodos acotados de permanencia en cada sector, sin entorpecer la actividad de los demás.

Para que esto sea posible, es necesario promover efectivamente la autonomía de los niños otorgándoles la oportunidad de elegir y de realizar las actividades sin la supervisión permanente del maestro. Esto plantea, sin dudas, tal como se sostiene en el

documento para la salas de 2 años, otras *“modalidades de intervención docente. En la medida en que los materiales son los que convocan e invitan a jugar, el maestro se encuentra frente a la pregunta por su papel como centralizador de la actividad. Dejar en manos de los niños la decisión en torno de `a qué, con qué y con quién jugar` supone depositar una auténtica cuota de reconocimiento y confianza en sus posibilidades. Se trata pues, de buscar y encontrar nuevos modos de protagonizar la tarea, interviniendo desde: la elección de los materiales; la forma de disponerlos en el espacio; la previsión del modo de combinar los sectores; la posibilidad de imaginar y ofrecer escenarios sugerentes, etc. Una vez que el juego está en marcha, el maestro ensaya nuevas maneras de estar disponible para los chicos a través de la palabra, la mirada, el gesto, la escucha, la observación, el registro”*.

En algunos casos, la disposición y organización del espacio y los materiales son los que invitan a los niños a jugar autónomamente, sin necesidad de una consigna previa. También es posible incluir en el juego en sectores propuestas que requieren de una consigna precisa y de la presencia de un adulto. Por ejemplo: mientras que en el sector de dramatizaciones no se planteaba la consigna “hoy vamos a jugar a la panadería” para que este juego se desplegara, sí era preciso que el adulto enseñara “el juego de las hueveras” o que acompañara la escritura del nombre de la panadería. De esto se desprende la necesidad de prever qué sectores seleccionar, cómo combinarlos entre sí y cómo organizarlos en el espacio de modo que una actividad no entorpezca a la otra.

A pesar de que en ciertas oportunidades los más grandes eligen una actividad de mayor concentración mientras los pequeños circulan por otras opciones, a lo largo del relato queda en evidencia que las posibilidades e intereses de los niños no siempre responden a la edad. Esto invita a reflexionar en torno a los criterios de agrupamiento a tener en cuenta cuando es el maestro quien organiza los grupos. El criterio que suele prevalecer es- en general- el cronológico, respondiendo al supuesto de que cada edad tiene formas de aprendizaje propias. Esta perspectiva elude tomar en consideración la variedad de matices presentes en el desarrollo infantil y los diferentes modos de aprender que los niños, aun de edades similares, ponen en juego en una situación de enseñanza.

Si bien en la planificación se tenían ciertas hipótesis respecto de que algunas actividades serían más adecuadas para los mayores (por ejemplo, la escritura de los carteles con el nombre de la panadería, la confección de un gráfico de barras para saber donde compran el pan la mayoría) o para los menores (los juegos de encastres o, el sector

“del mate”) es oportuno mantener siempre la posibilidad abierta para que todos puedan acceder a las diferentes propuestas.

Resulta importante reservar momentos de la jornada para que los niños puedan elegir libremente qué actividades prefieren realizar (por ejemplo, en el marco del juego en sectores, la maestra invitó a quienes así lo deseaban a pensar qué otros elementos podían sumar al juego de la panadería) mientras que en otras actividades, son los docentes quienes deben organizar los grupos según distintos criterios: el contenido que se aborda, las particularidades del grupo y de los niños, las posibilidades que ofrece el espacio, los materiales disponibles, las características de la actividad.

Así, en los juegos matemáticos, se requería de grupos heterogéneos pero con niveles próximos de conocimiento coordinados por un docente; en la salida a la panadería se conformaron tres grupos organizados según la edad y las características de los niños, cada uno de ellos con un adulto (un maestro o un familiar) como referente; para conocer cómo era la forma de vida de los Selknam y los Yámanas, los niños se dispusieron en dos equipos de modo que cada uno pudiera profundizar en una de las comunidades, a partir de mirar las imágenes, mientras el maestro recorría la sala para acompañar las observaciones; en el Museo Etnográfico los niños transitaron la sala autónomamente, en parejas, para que la circulación resultara más ágil.

También los niños trabajaron individualmente, por ejemplo: cuando cada uno se pintó al modo en que lo hacían los Selknam. Esta tarea no suponía la colaboración del compañero pero la presencia de los otros en la mesa (no más de 4 ó 5 por mesa) generó intercambios, miradas o la posibilidad de imitar la resolución que encontraba el compañero. Aun cuando la actividad sea individual, siempre los otros tienen una presencia que sostiene, enriquece y potencia los aprendizajes.

Se procura poner en cuestión la actividad a grupo total como la modalidad preponderante en las salas multiedad. Por ejemplo, los alumnos observaron las fotos y dibujos que documentaban la salida a la panadería, al recorrer una muestra previamente preparada e instalada en un pasillo realizaron comentarios entre ellos y con la maestra, de modo que las informaciones recogidas estuvieran disponibles antes de ingresar a jugar, sin necesidad de convocarlos en ronda para una puesta en común. Sólo se propuso reunir a todos en aquellas situaciones que realmente tuvieran un propósito: para dar una información que era importante que todos tuvieran disponible en el mismo momento; o poner en común y

sistematizar los datos relevados, como por ejemplo: pensar qué se vende en la panadería para luego anticiparles la próxima salida; elegir entre todos el nombre de la panadería; confeccionar el cuadro comparativo entre los Selknam y los Yámanas en la sala de chicos de 4 y 5 años; mostrar a los compañeros cómo se pintaron las caras.

En síntesis, a lo largo del recorrido en la sala multiedad se combinan diferentes alternativas de organización grupal y distintas modalidades de intervención docente. Los niños trabajan individualmente, en parejas, en pequeños grupos (a veces, organizados por el maestro mientras que, en otras ocasiones, son los niños quienes eligen qué actividad realizar y con quién), reservando el encuentro con todos los compañeros para situaciones breves, con una consigna clara y acotada en la que estar juntos tiene un propósito específico. Esto supone reconocer que escuchar a los otros, esperar el turno y tomar la palabra frente a un auditorio de más de veinte personas, es un aprendizaje inédito para los niños, que se inaugura en el jardín y que requiere tiempo. Estos aprendizajes serán el resultado de un proceso que se desarrollará a lo largo del año y del tránsito por todas las salas del jardín.

### **- La organización del espacio**

En muchos jardines<sup>29</sup> las características de los espacios, a veces pequeños, compartidos, atiborrados de materiales; constituyen un obstáculo. Esto se acrecienta cuando los niños que asisten a las salas de edades múltiples permanecen en un mismo espacio por dos o tres años, porque no tienen posibilidad de rotar.

Una tarea central consiste entonces en ser capaces de ofrecer a los alumnos modos variados de organizar y utilizar el espacio, por ejemplo: sumando a la sala otros sitios que la amplíen, complementen o la reemplacen para realizar algunas actividades. Los pasillos contiguos suelen ser apropiados para instalar actividades que requieren de mayor concentración, como en los ejemplos relatados en páginas anteriores - el juego de matemática o la actividad de escritura. Otro modo de disponer de nuevas posibilidades es modificando la organización de la sala, en algunas oportunidades, retirando mesas y sillas para que haya lugar suficiente para construir en el piso; en otras, reubicando el sector de dramatizaciones en la zona de la sala donde se cuenta con un espejo para la peluquería; despejando una pared para pintar en vertical; o utilizando otros espacios de la institución

---

<sup>29</sup> Esta dificultad se planteó particularmente en el jardín en el que se realizó la experiencia de la panadería.

como el patio, la terraza, el salón de usos múltiples, la biblioteca. A su vez, es importante ofrecer a los alumnos nuevos espacios a ser explorados y recorridos fuera de la institución como el caso relatado de la panadería o la sociedad de fomento donde se realizó la jornada de amasado.

Revisar la calidad y la variedad de espacios que el jardín ofrece a los niños para realizar las propuestas didácticas y el modo en que se organizan para favorecer dichas actividades, sin dudas, potencia y enriquece sus aprendizajes.

### **- La sala multiedad: un trabajo colectivo**

En la experiencia relatada la posibilidad de que la directora y la preceptora conocieran la propuesta didáctica permitió que cada una de ellas pudiera apropiarse de la planificación y de este modo funcionar, junto a la docente, como un equipo que se acompañó y complementó en la tarea de la sala: preparando los materiales, delegando la coordinación de una actividad que requería de la presencia de otro adulto (como el juego matemático), compartiendo el trabajo con los familias (al realizar conjuntamente las reuniones), solicitando colaboración en la gestión de las autorizaciones para las salidas, compartiendo el relevamiento del barrio en la búsqueda de la panadería a visitar, acompañando las salidas, entre otras actividades.

Construir un espacio colectivo de trabajo no sólo habilita algo tan simple e importante como apoyarse unos en otros sino que, de este modo y al mismo tiempo, se potencia y enriquece la tarea. Esto, que constituye un elemento central, es particularmente significativo cuando se trata de llevar adelante la labor educativa en las salas multiedad para las cuales no hay suficientes herramientas sistematizadas y, aun más, portan una valoración negativa por no coincidir con el modelo de “a una sala, una edad”.

Si es la institución la que “tiene a su cargo la/s sala/s multiedad” es posible pensar estrategias para favorecer los aprendizajes simultáneos de niños de diferentes edades como por ejemplo: cuando los chicos de la multisala comparten la clase de música con la sala de 2 años, o la posibilidad de que los niños de 4 del grupo multiedad participen de un proyecto de la sala de 5, vinculado con algunos contenidos específicos como las efemérides, de modo de no involucrar a los más chicos. La sala multiedad deja de ser un dilema para el docente en soledad y se transforma en un desafío para la institución en su conjunto. De esta forma,



se evita el riesgo de que el *“problema de la enseñanza salga del foco de la tarea institucional y quede convertido exclusivamente en una cuestión de los maestros”*.<sup>30</sup>

Este tipo de alternativas requiere de un trabajo colectivo que se construye en una institución desde el aporte de los equipos directivos, los docentes o como en este caso, con el apoyo de profesionales “externos” al cotidiano escolar. El trabajo colectivo también se sostiene en el grupo de colegas que, como en la experiencia relatada a lo largo de este documento, se reunía periódicamente compartiendo preguntas, logros, inquietudes provocadas por la revisión de sus propias prácticas y la experimentación de otras modalidades de encarar la tarea en salas de niños con edades variadas. Para favorecer estos recorridos, al interior de un jardín o en el intercambio entre instituciones de una misma región, es indispensable apostar al valor de estos ámbitos y, por lo tanto, prever y disponer de tiempos y espacios que posibiliten la reflexión compartida.

Pensar la tarea educativa en las salas multiedad como un trabajo cooperativo también supone la inclusión en este colectivo de las familias y de la comunidad. Las familias participan genuinamente al conocer las propuestas didácticas que emprenden sus hijos, lo que les permite revisar sus juicios y prejuicios acerca de las salas de edades múltiples. A la vez, si el jardín abre un espacio para que las familias ofrezcan sus conocimientos y saberes, y estos son escuchados y recogidos en la planificación (en el ejemplo visto: la incorporación de la jornada de amasado) es la tarea con los niños la que se enriquece. En este proceso, el jardín también tiene la posibilidad de revisar sus miradas hacia las familias (“si se los convoca no vienen”, “hay que agarrarlos por sorpresa”) posibilitando ámbitos de intercambio y participación (las reuniones de padres, las salidas, las muestras finales). Al conocer, las familias pueden valorar qué aprenden los chicos en la interacción con otros niños de edades diversas en el contexto del jardín y esto también se constituye en un modo de potenciar los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Para que esto sea posible es preciso realizar un trabajo de contextualización y adecuación, de las propuestas didácticas, a las características particulares y a las posibilidades de cada institución, de las familias y de la comunidad. En este caso, se aprovechó la oportunidad de enriquecer el proyecto con el aporte de los abuelos y del

---

<sup>30</sup> Terigi, Flavia: “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia brindada en el marco de la Jornada de apertura del Ciclo Lectivo 2010, La Pampa, Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2010.

espacio de la Sociedad de Fomento, con las historias de padres migrantes del interior del país y de otros muy jóvenes que no sabían pero que tenían deseos de conocer.

### **- Preguntas pendientes y algunas certezas**

En este documento se procuró relatar las experiencias compartidas por un conjunto de maestros a la hora de repensar sus prácticas de enseñanza en salas con niños de edades variadas. Por supuesto que se trata de experiencias singulares, muy atentas a las características de su contexto: jardines urbanos con salas conformadas fundamentalmente por edades próximas. Por ello es importante avanzar para poder brindar aportes específicos destinados a las instituciones que cuentan con salas multiedad en zonas rurales o de islas.

El proceso transitado permitió ensayar algunas alternativas y dio lugar a la formulación de nuevas preguntas que quedan abiertas y dispuestas a inaugurar nuevos caminos: ¿cómo organizar la totalidad de la jornada en una sala multiedad?, ¿cómo realizar la elección de proyectos, secuencias y unidades teniendo en cuenta que algunos niños ya han participado de algunos de ellos en años anteriores?, ¿cómo favorecer las interacciones entre los niños de distintas edades y con diferentes niveles de dominio de los contenidos para promover, en todos ellos, nuevos aprendizajes?

Al finalizar el recorrido, junto a varias respuestas provisionarias, quedan planteados muchos interrogantes que alientan a seguir en marcha. En el transcurso de esta experiencia, en variadas situaciones de intercambio con los maestros, pensando la tarea, ideando modos de planificar, observando a los niños, revisando las rutinas y ciertos modos de “hacer” en las salas, se pudo reconocer que algunos de los nudos que por momentos enredaban a las salas multiedad, también estaban presentes en las llamadas “salas puras”.

Quienes participaron de este Proyecto de Desarrollo Curricular, constaron que, si bien la diversidad en las salas multiedad se acrecienta y se hace más ostensible, gran parte de las reflexiones y análisis en este documento compartidas, pueden ser válidos para enriquecer la propuesta didáctica de las secciones destinadas a cualquier grupo conformado por niños en el jardín, invitándonos de este modo, a repensar cómo se despliega y qué lugar se le otorga a la diversidad en todas y cada una de las salas del sistema educativo.

## 8.- Bibliografía

- Dirección General de Cultura y Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación, 2008. Disponible en: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documento\\_sdescarga/dc\\_inicial\\_2008\\_web2-17-11-08.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documento_sdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf)
- Coppa, Graciela y otros, "La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples". Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
- Serulnicoff, A.; Massarini, V.; Negri, G.: "Propuesta para las salas de 2 años: el juego en sectores". Proyecto de desarrollo curricular para las salas de 2 años. [en línea] Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación, 2009. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/eljuegoensectores.pdf>
- Terigi, Flavia, "Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales", Buenos Aires, Argentina, Tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 2008. Disponible en: [http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1266/1/Tesis\\_Flavia\\_Zulema\\_Terigi.pdf](http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/1266/1/Tesis_Flavia_Zulema_Terigi.pdf)
- Terigi, Flavia: "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia brindada en el marco de la Jornada de apertura del Ciclo Lectivo 2010, La Pampa, Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2010.

**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**

Sr. Daniel Scioli

**Vicegobernador**

Dr. Alberto Balestrini

**Director General de Cultura y Educación**

Prof. Mario Oporto

**Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación**

Prof. Daniel Lauría

**Subsecretario de Educación**

Lic. Daniel Belinche

**Directora Provincial de Educación Inicial**

M. Sc. Elisa Spakowsky

*Dirección General de*  
**Cultura y Educación**

**Buenos Aires**  
LA PROVINCIA

---

DGCyE / Dirección Provincial de Educación Inicial  
Torre Gubernamental 1, calle 12 y 51, piso 11.  
(0221) 429 5296  
[dei@ed.gba.gov.ar](mailto:dei@ed.gba.gov.ar)  
[www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)