

El ambiente como espacio de Indagación

Subsecretaría de Educación

Dirección Provincial de Educación Inicial

Programa para el Desarrollo Rural e Islas

Relatoría de los encuentros 2012

Este documento procura recuperar y sistematizar lo desarrollado en el Taller “El ambiente como espacio de indagación”, realizado en el marco de los encuentros de capacitación convocados por el Programa de Educación para el Desarrollo Rural e Islas durante el año 2012. Participaron del taller, que se replicó en cuatro instancias diferentes, distintos grupos de supervisoras, equipos directivos y docentes de jardines de infantes rurales de todas las regiones de la provincia. Atendiendo al propósito de garantizar trayectorias educativas continuas y completas para los habitantes del ámbito rural y de islas a través de la renovación de las prácticas de enseñanza, el taller tuvo como foco la revisión de la tarea didáctica en torno a la indagación del ambiente con niños pequeños. Se presenta a continuación una relatoría de lo trabajado, tomando las “voces” de los distintos participantes.

¿Qué significa indagar el ambiente social y natural?

Convertir el ambiente en objeto de enseñanza requiere del docente una mirada atenta, curiosa, “con ojos de pregunta” (Serulnicoff, A. 1999). Este mirar implica una pausa en lo cotidiano, tratando de develar y desnaturalizar aquello que se da por obvio, o que por cotidiano se volvió invisible. El taller constituía un buen espacio para este ejercicio de mirar y re-visitar el ambiente. La primera consigna de trabajo propuso a las participantes describir –decir cómo es- el ambiente en el que cada una desarrolla su tarea docente.

Las producciones reflejaron, en relación con distintos aspectos, la gran heterogeneidad que supone enseñar en el ámbito rural. En las descripciones aparecieron variedad de contextos: parajes rurales; imágenes de campos (*“hay belleza en los teneros al pie que todavía no han sido destetados”, “lugar de aire pur o y sol”*¹); paisajes de playa, con vientos marinos y bruma (*“... un gran arenero donde las calles respetan la topografía del lugar”*); regiones escolares que abarcan de la llanura al cordón serrano; espacios suburbanos, que por cambios poblacionales y productivos recientes se han ido transformando a partir de lo que era una zona rural; zonas inundadas –en las que el

¹ Se indican en bastardilla expresiones textuales tomadas de las producciones elaboradas por las docentes participantes.

acceso a los jardines se dificulta- y zonas de sequía; contextos de isla (*“en los que los niños conocen de árboles, peces y reptiles”*).

Las actividades productivas mencionadas también fueron variadas. Fundamentalmente tareas agrícola-ganaderas, con papás puesteros, emp leados en las cosechas, en los tambos y silos, dedicados a las huertas y viveros, a las tareas de chacra, a la cría de ganado y de aves de corral, a las fumigaciones, a la actividad pesquera. En algunos sitios, población golondrina que sigue el ritmo de la producción y en otros, población estable, que en ciertos casos va mermando notablemente con los años según van cambiando los requerimientos de mano de obra de la actividad económica. En otros contextos papás changarines y cartoneros, empleados en un polo petroquímico, o ligados a la oferta de servicios en lugares turísticos.

Aparece así una pluralidad de contextos en los que los jardines rurales se ubican, diferentes entre sí por las características de la región y de su población. Esto implica multiplicidad de instituciones, jardines con matrícula numerosa y varias secciones, jardines con matrícula mínima y personal único. Ser vicios educativos que se han cerrado y otros que tienen décadas de historia, fuertemente sostenidos por la comunidad. Algunos ubicados en lugares de fácil acceso y otros no tanto, alejados de rutas que conecten con pueblos y ciudades o cercanos a rutas internas y caminos en tan mal estado que obligan a dar grandes rodeos.

La diversidad se cruza también con las características propias de las docentes, que en su gran mayoría no han recibido formación específica para trabajar en estos ámbitos. Algunas tienen mucha experiencia y han construido saberes muy valiosos acerca de la enseñanza en contexto rural, mientras que otras están empezando su camino, conociendo la comunidad en la que se encuentran y haciéndose conocer. Para algunas es un destino elegido y para otras no, y por tanto es transitorio. En algunos casos las maestras tienen la dirección a cargo, multiplicando así sus tareas. Algunas recorren diariamente extensos trayectos, y otras viven en la misma comunidad. Todas estas cuestiones atraviesan la tarea docente.

A partir de estas primeras descripciones, construidas colectivamente en pequeños grupos, que dejaron ver contrastes y singularidades, a la par que recurrencias y aspectos en común, se trató de avanzar en la conceptualización de la idea de ambiente, planteando a qué se hace referencia con este término así como al propósito que tiene su indagación en

el jardín de infantes. El diálogo entre las propias miradas del entorno y la conceptualización planteada en el diseño curricular de la jurisdicción lleva a pensar en las ideas organizadoras que resultan potentes para caracterizar el ambiente y desde las cuales se sostiene la propuesta de trabajo en esta área.

El enfoque que presenta el diseño curricular entiende el ambiente como "... un entramado social y natural²", en el que ambos componentes se entrecruzan y relacionan, siendo imposible sostener que existen ambientes netamente sociales o naturales. "Es complejo y está en continuo cambio, a la vez que ciertos elementos permanecen. (...) Es diverso, es decir, está formado por grupos sociales con diferentes costumbres, creencias, ideas, etc. Pero también es desigual en el sentido de que la distribución de los bienes materiales y simbólicos no es equitativa para los distintos sectores que lo conforman. Por lo tanto, el conflicto social forma parte del ambiente así como la posibilidad, en algunas situaciones, de arribar a ciertos consensos."³

En tanto sujetos estamos implicados en el concepto de ambiente, que se construye a partir de las interacciones entre las personas y el medio en una modificación mutua y permanente. Así, describir el ambiente supone también reconocer las actividades de las personas, como las fiestas típicas, propias de cada comunidad, en las que se conmemora algún suceso local relevante, o se celebra la producción característica de la zona, como la fiesta de la frambuesa en Villa Cacique, del gaucho en General Madariaga, de la ensaimada en San Pedro donde se asienta una importante comunidad mallorquina, entre tantas otras nombradas por las maestras.

Esta implicación requiere tomar cierta distancia al convertir el ambiente en objeto de enseñanza, para mirar ese objeto "desde afuera", a la vez que admitir que esa mirada está atravesada por las percepciones y significados que cada persona construye en torno al ambiente en el que vive, y por tanto no existe una única definición del mismo. Las docentes de Villa Gesell describieron el impacto de un "*invierno largo, frío y duro... pero sobre todo largo*". Expresión que recupera sus vivencias como habitantes permanentes del lugar, muy distintas a las del turista que visita la ciudad en el verano. Asimismo las descripciones reflejan las personales percepciones desde las que cada uno conoce. Los relatos refieren a "*plazas perfumadas y coloridas en noviembre*" (La Plata), "*lugar soñado,*

² Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires (2008): Diseño curricular para la Educación inicial. Pág. 111.

³ Ídem.

con grandes arboledas, sol y mucha paz (Paraje Sol de Mayo), *“perfume a tilo que inunda el lugar”* (Lobería).

Ambiente caracterizado asimismo por la idea de cambios a lo largo del tiempo, que lo van transformando, a la par que algunos aspectos permanecen. Las producciones descriptivas de las maestras dan cuenta en varias ocasiones de esta cuestión, al mostrar cómo la población costera se transforma al lograr fijar los médanos, modificando así las construcciones; o el ramal de tren que se clausura y por tanto se cierra también la estación del pueblo, que es utilizada actualmente con otras finalidades-como centro cultural, dependencia municipal, sede de una feria, vivienda, escuela, etc.-; o las explotaciones agrícola-ganaderas crecientemente tecnificadas y que demandan menor cantidad de mano de obra.

Ambiente surcado por conflictos, entendidos en tanto diferencias de intereses. Así la presencia de un polo petroquímico conlleva un asentamiento poblacional a su alrededor, y constituye una fuente de trabajo, a la vez que *“... arroja humo y vuelve enrarecido el aire”*, o la instalación de una unidad del servicio penitenciario en la zona, que genera actividad en el entorno (sitios para alojamiento, comercios, transporte) pero es también resistida por algunos vecinos.

Relatos en los que aparecen una y otra vez escenas que muestran desigualdad en los modos de vida. Niños que viven a muy pocos kilómetros del mar pero no lo conocen, familias que viven cerca de un centro urbano al que no acceden, poblaciones con serias dificultades en la comunicación por falta de medios tecnológicos, viviendas bajas en zona de isla cíclicamente inundada.

¿Por qué proponer en el jardín de infantes la indagación del ambiente social y natural? Con el propósito de *“... que los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos...”*⁴ acerca del mismo. Expresión ampliamente conocida pero cuyo ejercicio guarda fuertes implicancias. Parte de la idea de que los niños pequeños portan saberes acerca del ambiente en el que viven, han construido sus propias ideas a partir de las experiencias transitadas, y también conocen sobre aspectos distantes en el espacio o en el tiempo a través de lo que les ofrecen los medios de comunicación. Reconocer este punto de partida es lo que permite en el jardín favorecer la reorganización y

⁴ Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires (2008): Diseño curricular para la Educación inicial. Pág. 111.

sistematización de estas ideas, promoviendo entonces que los chicos avancen en lo que saben a la vez que accedan a mundos desconocidos hasta entonces. Esto guarda estrecha relación con uno de los propósitos centrales del Nivel Inicial que es el de ampliar los repertorios culturales de los alumnos, ofreciéndoles claves de acceso a través del conocimiento, a otros mundos y horizontes. En términos brunerianos la escuela como puerta de la cultura, pensada como apertura hacia otras realidades, mostrando que la propia no es la única posible (Bruner, 1997). “Enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño. Si la escuela enseña lo que ellos ya saben o lo que pueden encontrar fácilmente en otro lado, está diluyendo su potencialidad y defraudando las expectativas que la sociedad deposita en ella”⁵.

Pensar la enseñanza desde este posicionamiento supone una responsabilidad no sólo pedagógica, sino también de carácter ético y político. “El primer derecho de cada niño en la escuela es a recibir enseñanzas, por lo que es factor de exclusión aquel docente que niega conocimientos, que no abre las puertas del mundo a cada niño, que no desafía los intereses actuales para construir intereses nuevos y superadores. Al decir que la enseñanza amplía los repertorios culturales, se hace referencia a que el Nivel Inicial puede y debe distribuir algunos bienes simbólicos que humanizan e incluyen”⁶.

En este marco cobra sentido el propósito de ofrecer a los niños del Jardín oportunidades de indagar el ambiente. Al decir de una maestra participante: *“El paisaje es absolutamente rural, con contacto permanente con la naturaleza, y el jardín brinda el conocimiento de otros contextos, cercanos al mar y a la inmensidad del mundo...”*

Algunas particularidades de la enseñanza en el contexto rural

La tarea en jardines de infantes ubicados en ámbito rural presenta ciertas particularidades que, sin desconocer la multiplicidad de situaciones anteriormente relevadas, resulta necesario considerar en tanto se concibe la enseñanza como una acción situada. Cabe aclarar que si bien se trata de ciertos rasgos que no son exclusivos del contexto rural -

⁵ Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998. Citado en el Diseño Curricular para la Educación Inicial, DGCyE, Provincia de Buenos Aires, 2008. Marco general para la educación inicial. Pag. 18.

⁶ Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires (2008): Diseño curricular para la Educación inicial. Pág. 18.

sino que se dan también en jardines urbanos- se conjugan en este caso de un modo diferente.

Una de estas características remite a los modos de agrupamiento habituales en jardines rurales, como son los llamados grupos multiedad, que tensionan el supuesto de una pretendida homogeneidad como lógica organizacional, siendo percibidos muchas veces como una opción de segunda categoría ligada a decisiones administrativas, desconociendo así el potencial para el aprendizaje que suponen⁷. En algunos casos, se trata de grupos reducidos o mínimos; muchas veces constituyen la única oportunidad para esos niños de encontrarse con pares. Asimismo con frecuencia el jardín cuenta con una única maestra, docente de los niños desde su inicio hasta su egreso, habitando además el mismo salón de clases durante ese tiempo. Esto obliga a reinventarse, a ofrecer nuevas propuestas que sostengan el interés por conocer o a volver sobre las mismas proponiendo hacer foco en aspectos diferentes, a rediseñar los espacios pensando cómo convertirlos en algo distinto que invite al chico a participar y a descubrir.

Otro aspecto a tener en cuenta es la asistencia discontinua que caracteriza a estos jardines, ya que muchas veces las condiciones climáticas o de los caminos dificultan o imposibilitan la concurrencia de los niños y también de los maestros.

Estos rasgos pueden ser considerados desde diferentes perspectivas, políticas, demográficas, institucionales, comunitarias, dado que guardan relación con diversos aspectos, vinculados entre sí, y que configuran un escenario complejo. En el taller se optó por desplegar un análisis de aquellas características estrechamente vinculadas con la tarea en torno de la indagación del ambiente social y natural, consideradas en clave didáctica, como variables que operan sobre la situación de enseñanza y sobre las decisiones referidas a su organización y gestión.

Así por ejemplo, se pusieron en común estrategias desplegadas para sostener la tarea frente a la asistencia irregular de los alumnos, previendo instancias de registro y comunicación de lo realizado, situación en la que los alumnos que estuvieron presentes

⁷ Para profundizar en este tema se sugiere consultar el material de Serulnicoff, A., Massarini, V. y Negri G. (2010): "Las salas multiedad. Relato de una experiencia", Ideas para el aula, Educación Inicial de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Disponible en el portal abc: http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/las_salas_multiedad_relato_de_una_experiencia.pdf

van sistematizando lo que han hecho con la finalidad genuina de transmitirlo a otros. Suele trabajarse con agendas en las que se documenta y deja memoria de lo desarrollado, cuadernos, carteleros, bolsilleros, archivos de fotos, entre otros recursos que permiten luego recuperar el camino transitado. Un planteo que se posiciona en la idea de que debe valer la pena haber ido cada día al jardín, valorando así el esfuerzo cotidiano de muchos niños y familias.

Decisiones didácticas y principios que las sustenta

El diseño de la tarea de enseñanza supone ir tomand ciertas decisiones, en línea con los propósitos que orientan el trabajo en el área. Una primera cuestión a considerar es la necesidad de definir un recorte del ambiente, que lo vuelva enseñable, en tanto el ambiente como totalidad es inabarcable. Si pensamos el ambiente como una gran tela, una trama de hilos que se cruzan (Kaufmann y Serulnicoff. 2000) - resulta evidente que para poder diseñar una propuesta didáctica debe realizarse un recorte de la misma, de modo de volverla comprensible.

La organización de la tarea en torno a recortes del ambiente responde a una modalidad coherente con los propósitos que dan identidad a la educación inicial. Tal como se señalara anteriormente, en el nivel inicial "... el tratamiento de las ciencias sociales y las ciencias naturales propone que los alumnos enriquezcan, complejicen, amplíen y organicen sus conocimientos acerca del ambiente social y natural. (...) La enseñanza de las ciencias sociales y las ciencias naturales en el jardín de infantes no se organiza desde la perspectiva ni la lógica de cada una de las áreas sino en función de este propósito. De esta manera, se espera que los alumnos sean capaces de construir relaciones y descripciones cada vez más sutiles y detalladas sobre el ambiente y, en particular, que comiencen a establecer algunas vinculaciones entre los aspectos sociales y naturales que lo conforman. Así se da inicio a un largo camino que se complementará en los ciclos superiores de la enseñanza cuando los alumnos estén en condiciones de elaborar los conceptos más específicos de cada una de las disciplinas que pertenecen al área de las ciencias sociales (historia, geografía, sociología, economía, etc.) y de las ciencias naturales (biología, química, física, etc.)⁸" No se trata de proponer temas de enseñanza,

⁸ Dirección General de Cultura y Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial, Provincia de Buenos Aires (2008): Diseño curricular para la Educación inicial. Pág. 111.

sino de promover situaciones que permitan a los niños acceder a distintos recortes del ambiente hasta el momento desconocidos para ellos o volver a mirar contextos ya conocidos avanzando en la reorganización y sistematización de sus ideas al respecto. Esto permite un abordaje que no banaliza la complejidad que caracteriza al ambiente, sino que genera instancias que faciliten el ir desentrañando las relaciones entre los distintos elementos que lo conforman y las dimensiones que lo atraviesan.

Algunos criterios funcionan como marco que encuadra las decisiones al momento de pensar cuál sería un buen recorte para estos niños, con estos saberes, experiencias y recorridos, en esta institución, en este momento. Algunos de estos principios ya han sido mencionados, como la preservación de la complejidad constitutiva del ambiente, el volver a mirar lo conocido así como también habilitar el acceso a contextos menos conocidos, la necesidad de considerar los intereses genuinos de los niños a la vez que el generar nuevos intereses. Nos detendremos especialmente en otros.

En primer lugar se trata de elegir recortes que conserven la complejidad que caracteriza al ambiente, es decir, en los que no se pierda el entramado de elementos y relaciones ya mencionados, pero a la vez que puedan ser abordados por niños pequeños. Es decir, recortes del ambiente cuya indagación contribuya a hacer evidentes para los niños algunas de estas relaciones, como por ejemplo, vincular la función que cumple el centro de jubilados con la respuesta a ciertas necesidades, intereses y deseos de un sector de la comunidad, constituyéndose así en un espacio recreativo, de encuentro con otros o de aprendizaje. O establecer vínculos entre la función de la unidad sanitaria, ligada a la prevención y atención de la salud, y las tareas necesarias para que funcione y por tanto la organización de espacios y elementos. Pensar versiones simplificadas del ambiente, adaptadas especialmente para niños pequeños, no contribuye a que avancen en sus ideas en torno al funcionamiento del mundo. Algunas veces se optará por no tomar ciertos recortes, en tanto los saberes necesarios para comprenderlos escapan a las posibilidades cognitivas en estas edades, siendo más apropiado abordarlos en posteriores niveles de la escolaridad.

Otro principio que contribuye al definir la selección de recortes del ambiente es el de variedad. Remite a la necesidad de ofrecer acceso a distintos recortes, aludiendo a la idea de esta diversidad desde diferentes perspectivas, en relación con:

- La medida en que los niños conocen ese recorte – como la plaza-, o no tanto -el museo-⁹.
- El tipo de espacio social que constituyen. Considerando cuestiones de distinto orden, y no necesariamente excluyentes entre sí, algunos espacios sociales variados podrían ser una organización productiva (el tambo, la fábrica de lácteos, la quinta), comercial (el almacén, la verdulería), recreativa (el club, el centro de jubilados), cultural (el teatro, el museo, la galería de arte), un espacio verde, un sitio histórico, entre otros.
- El modo en que se articulan los contenidos de ciencias sociales y naturales como herramientas para la indagación del ambiente:
 - En algunos recortes se da una vinculación más estrecha, como en el caso de la peluquería o la panadería, en los que la mirada de ambas áreas confluye. Así por ejemplo cuanto más conocen los chicos acerca de la elaboración del pan más comprenden acerca del funcionamiento de la panadería, entendiendo su organización en sectores según la tarea (elaboración y venta), la presencia de distintas herramientas y maquinarias, etc.
 - En otros recortes la articulación entre las ciencias sociales y naturales se conjuga de un modo distinto, haciendo foco cada una en distintos aspectos del recorte a indagar. Tal podría ser el caso del balneario de la localidad, en el que las ciencias sociales se centran en los usos sociales del mismo y las ciencias naturales en las plantas allí presentes.
 - En otras propuestas cada una de las áreas aparece por separado. Algunos recortes sólo requieren del aporte de las ciencias sociales, ya que en ciertos casos los contenidos de naturales no resultan pertinentes en tanto no contribuyen a conocer más del recorte-como sería el caso de la biblioteca-, o demandan que los niños pongan en juego un nivel de comprensión que lo vuelve inabordable en el jardín de infantes -como la radio, ya que los contenidos referidos a transmisión de ondas sonoras no constituyen objeto de enseñanza hasta niveles de escolaridad más avanzados-.

El principio de variedad resulta útil para pensar tanto la organización de un año escolar como del trayecto completo de nivel inicial. Debería garantizarse que al egresar en sala de 5 el niño haya tenido acceso a contextos variados, que contribuyan a mostrarle distintos aspectos del ambiente en que vive, complementarios algunos, distintos otros. Esto requiere un abordaje institucional de la selección de recortes de la enseñanza, que excede a cada docente, a la vez que la compromete en los acuerdos alcanzados, fortaleciendo así las trayectorias escolares, evitando reiteraciones o el ofrecer cada año

⁹ Por supuesto que aquello que resulta conocido o no depende de cada grupo de niños y sus experiencias. Para algunos el tambo puede resultar un espacio del que han escuchado hablar y que conocen de puertas para afuera, mientras que para otros puede ser cotidiano, en tanto acompañan a sus papás en las tareas que allí desarrollan.

“más de lo mismo”. El peligro sería en ese caso una propuesta repetitiva que se va vaciando de sentido poniendo en cuestión la función formativa del jardín, en tanto no promueve avances, resignificación de las ideas, sistematización de lo que se sabe.

Estos acuerdos se expresan en el plan anual que organiza la tarea en cada sala en un marco institucional más amplio, pensado al inicio del año como mapa orientador de la travesía y revisado al finalizar con el propósito de documentar lo realizado, como insumo para evaluar la tarea de enseñanza y realizar ajustes, y también como registro a comunicar a la docente del año siguiente. Aún en los casos en que la maestra del grupo sea la misma el próximo año es importante sistematizar y registrar lo transitado, como modo de guardar memoria que permita avanzar sobre lo ya construido. Esta planificación compartida se inscribe en la línea de garantizar no sólo la diversidad, sino también la progresión y continuidad.

Otro criterio a considerar para seleccionar recortes de enseñanza es la interacción entre la indagación y el juego. Algunos recortes habilitan situaciones de juego dramático que constituyen una excelente instancia para que los niños pongan en acción y sistematicen lo que van indagando a la vez que se abren nuevos interrogantes que orientan esa misma indagación. Así es posible imaginar escenas de juego en relación con el consultorio médico, la peluquería, la oficina de correos, la verdulería, la lancha almacén... Sin embargo, no todos los recortes guardan relación con el juego, en tanto no siempre su indagación permite desplegarlo, en cuyo caso será necesario incluir otras instancias de sistematización. Esto no convierte a esos recortes en contextos no abordables en nivel inicial, pero sí obliga a cuidar que a lo largo del año se incluyan propuestas donde el juego aparezca como una posibilidad en relación con la indagación del ambiente.

Por otra parte, en las salas multiedad constituye una excelente opción en tanto el juego permite que cada niño intervenga desde sus posibilidades, autorizando así resoluciones de la tarea distintas y plurales. Con los más pequeños del jardín éste sería un criterio a considerar muy especialmente.

Algunos contextos posibles de ser abordados no presentan un anclaje físico-geográfico pero sin embargo constituyen recortes que tiene sentido indagar con los niños. Como por ejemplo, acontecimientos tales como las elecciones, una fiesta comunal, o recortes como la banda de música del pueblo. Se trata de contextos que no necesariamente requieren

de salidas ni de la cercanía en el espacio, lo cual abre interesantes posibilidades para la indagación en jardines rurales.

Algunos posibles recortes

El ejercicio de descripción del ambiente planteado en el taller permitió pensar sobre los posibles recortes a ser propuestos a los niños desde un escenario real, no hipotético, contemplando las particularidades de cada contexto. Algunos recortes posibles que fueron mencionados por las participantes fueron: el tambo, la granja, la quinta de los Flores, el galpón de empaque de cebollas, la planta de silo del pueblo, el taller del mimbrero, la fábrica de dulce de leche, la fábrica de quesos, la veterinaria de caballos de polo, el campo de doma, cabaña de reproductores bovinos, la chanchería, la planta productora de papel, el horno de ladrillos, la cantera, la laguna, el río, la playa, el club de pesca, el centro de salud o la ronda sanitaria, el club de jubilados, el cuartel de bomberos, el taller de tejido, el club, la biblioteca, la delegación municipal, el museo, la plaza, la estación de trenes, el teatro municipal, la oficina de correos, la cooperativa del servicio de agua, el almacén, la heladería, la panadería, el vivero, la verdulería, el asador criollo, entre otros.

Cabe aclarar que en cada caso se trata de un contexto particular, como por ejemplo el quiosco de Roxi, la fábrica de dulce de leche de Ch aves, la plaza de Dorrego. No se trata de que los chicos arriben a conceptualizaciones generales sino que conozcan un determinado recorte con sus particularidades, que les permitirá luego aproximarse a algunas comparaciones y construcciones más abarcati vas.

La selección de recortes para la enseñanza da pie ala unidad didáctica como estructura organizadora de la tarea, cuyo propósito es justamente que los chicos conozcan esa “porción” del ambiente, ese *pedazo de tela*, que constituye el foco de la indagación. Otros dos formatos posibles son los proyectos y las secuencias didácticas ¹⁰, de gran potencia en contextos rurales, en los que la posibilidad de acceder a ciertos espacios sociales es muchas veces más acotada que en otros ámbitos. Así es posible pensar en una secuencia de observación de aves ¹¹, en otra sobre pueblos originarios, o sobre la

¹⁰ Este tema fue objeto de trabajo en el Taller *La organización de la tarea de enseñanza*, ofrecido en los encuentros del año 2012.

¹¹ Para profundizar sugerimos consultar el documento de Dicoovski, G. y Serafini, C.: *Materiales de apoyo curricular, Orientaciones didácticas para el nivel inicial*, N° 4. Dirección General de Cultura y Educación,

celebración del carnaval en el norte y en un proyecto de producción de alimentos para la merienda o de alfarería.

La intención que guió esta propuesta de describir el entorno fue la de contribuir a visualizar las características particulares de cada contexto, relevando espacios, organizaciones, costumbres, de modo de correrse del discurso que sostiene que “en el campo no hay nada...”. *No hay ambientes pobres para el aprendizaje*, es una idea que resuena con fuerza y cobra singular sentido en el trabajo con docentes de escuelas rurales, ofreciendo un marco que posibilita ubicarse desde el compromiso con la enseñanza.

Para seguir trabajando

Sin dudas un taller resulta un espacio demasiado acotado para tratar estas temáticas, operando como una instancia de encuentro con colegas, de intercambio en torno a la tarea y de conceptualización, ofreciendo algunas herramientas para repensar luego, en otras situaciones, algunos aspectos de la práctica en cada institución.

Los maestros deben resolver muchas otras decisiones para organizar la tarea de indagación del ambiente, tales como los contenidos a seleccionar, pensándolos como herramientas para que los niños conozcan el recorte, y las actividades a incluir en el diseño del itinerario para que los alumnos se apropien de dichos contenidos. Cuestiones sobre las que avanzarán en los jardines, desde la r electura del diseño curricular, del marco conceptual presentado en la bibliografía trabajada¹² y con el aporte de lo abordado en el taller.

Otra tarea pendiente es la de realizar un relevamiento más exhaustivo del contexto del jardín, que amplíe lo presentado en el taller. La construcción colectiva de este relevamiento será un trabajo apropiado para realiza r a inicios del año, documentando la información recopilada y los contactos establecidos, de modo de ir construyendo un

Dirección Provincial de Educación Inicial, Dirección de Capacitación, Provincia de Buenos Aires (2005). Allí se presentan dos secuencias sobre animales en su ambiente, referidas a pájaros e invertebrados.

¹² Se entregó a las docentes participantes del taller el siguiente texto: Kaufmann, V., Serulnicoff, A. (2000): Cap. 1 Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial, en Malajovich, A. (comp.) Recorridos didácticos en la educación inicial. Paidós, Buenos Aires.

mapeo del contexto, que pueda ser consultado por los maestros, especialmente los que recién llegan a la institución.

Queda abierta entonces la invitación a seguir esta tarea, de mirar el ambiente, describirlo y pensar propuestas de indagación que promuevan aprendizajes sostenidos en el interés por conocer.

Autores del documento:

Lic. Cecilia Bernardi

Prof. Laura Grisovsky

Bibliografía:

Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura* . Aprendizaje Visor, Barcelona. 1997

Kaufmann, V., Serulnicoff, A.. *Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial*, Cap. 1 Conocer el ambiente en Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial* . Buenos Aires. Paidós. 2000

Serulnicoff, A. Reflexiones *en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales*, en *Rev. 0 a 5. La educación en los primeros años*. Novedades Educativas. Buenos Aires.1999.

Gobernador

Dn. Daniel Scioli

Vicegobernador

Lic. Gabriel Mariotto

Directora General de Cultura y Educación

Presidenta del Consejo General de Cultura y Educación

Dra. Nora De Lucía

Vicepresidenta 2º del Consejo General de Cultura y Educación

Prof. Jorgelina Fittipaldi

Subsecretaria de Educación

Ing. Carlos Gianella

Director Provincial de Educación Inicial

Prof. Adriana Inés Corral

DGCyE / Dirección Provincial de Educación Inicial

Torre Gubernamental 1, calle 12 y 51, piso 11.

(0221) 429-5296

dei@ed.gba.gov.ar

www.abc.gov.ar